

Investigar al magisterio en territorios rurales en México. Una breve revisión documental

DOI: [10.25009/cpue.v0i39.2886](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i39.2886)

Recibido: 13 de febrero de 2024

Aceptado: 30 de mayo de 2024

Velia Torres Corona

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Pacífico Sur, México

velia.torresc@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9684-9276

Resumen

El artículo tiene como objetivo principal mostrar un panorama general sobre los estudios del magisterio en territorios rurales en México, desde la revisión documental de un corpus de 45 textos especializados de las últimas dos décadas, a partir de tres ejes temáticos específicos: 1) la docencia y el trabajo docente en contextos rurales; 2) la formación docente para los territorios rurales y sus especificidades, y 3) el estudio de las maestras en tanto mujeres y la particularidad genérica del trabajo docente que realizan. En cada eje se enfatizan los principales hallazgos y avances, pero también los vacíos y puntos todavía por investigar sobre el tema. La revisión tiene también como finalidad evidenciar la relevancia actual de los estudios sobre el magisterio rural y su elección como una apuesta política para reivindicar el trabajo docente del magisterio.

Palabras clave: magisterio rural; trabajo docente; revisión.

Researching teachers in rural territories in Mexico. A brief documentary review

Abstract

The main purpose of this article is to present a general overview of teaching studies in rural territories in Mexico, made from a documentary review of a corpus of 45 specialized texts from the last two decades and based on three specific thematic axes: 1) teaching and teaching job in rural contexts, 2) teacher training for rural territories and its specificities, and 3) the study of teachers as women and the gender specificity of the teaching work they perform. In each axis, the main findings and advances are emphasized, but also the gaps and aspects still to be investigated. The review also aims to demonstrate the current relevance of studying rural teaching as well as pose it as a choice of political bet to vindicate the teaching job of the faculty.

Keywords: rural teaching profession; teaching work; review.

Investigar al magisterio en territorios rurales en México. Una breve revisión documental

El presente artículo tiene como objetivo principal mostrar un panorama general sobre los estudios del magisterio¹ en territorios rurales en México en las últimas dos décadas, desde la revisión documental de un corpus de 45 textos especializados, a partir de tres ejes temáticos particulares que sirvieron de anclas para la búsqueda:

1. La docencia y el trabajo docente en contextos rurales. Referido al quehacer concreto que realizan las y los docentes de educación primaria en su vida cotidiana dentro de las escuelas, y la particularidad que adquiere este trabajo en territorios rurales.
2. La formación docente para los territorios rurales y sus especificidades. Relacionado con el proceso de formación específico y contextual que tendrían que tener las y los docentes que trabajan en territorios rurales, debido a las complejas realidades a las que se enfrentan.
3. El estudio de las maestras en tanto mujeres y la particularidad genérica del trabajo docente que realizan. Este eje hace alusión a la especificidad que tiene el trabajo de las maestras mujeres, las condiciones laborales de su trabajo y la forma de experimentar el ser maestra en los diferentes contextos escolares, con especial interés en los rurales.

La elección de estos tres ejes fue una acción deliberada a raíz de un proyecto de investigación en curso,² pero también debido a su escaso tratamiento dentro de los estudios del

1 Por magisterio comprendo a las y los docentes de educación primaria.

2 El proyecto tiene como nombre “Hacerse maestra rural. Formación docente rural en Oaxaca: saberes contruidos y configuraciones identitarias de maestras normalistas rurales en contextos de diversidad

magisterio rural y el campo de las investigaciones educativas en territorios rurales, como se verá en el apartado 1. Esta última condición también fue un motivo principal para abarcar dos décadas en la revisión.

Las preguntas de investigación que guiaron la indagación documental fueron las siguientes: ¿Cuáles son los tópicos más sobresalientes en cada uno de los ejes temáticos? ¿Cuáles son los vacíos y temas pendientes por investigar en los mismos? ¿Existen temas emergentes o novedosos en cada uno de los ejes? ¿Cuáles son?

En cuanto a la metodología de la revisión documental, ésta fue una revisión del estado del arte o *state-of-the-art-review* (García-Peñalvo, 2022) cuyo objetivo es “ofrecer nuevas perspectivas sobre el tema o señalar un área para seguir investigando” (p. 5). La búsqueda de textos se realizó a través de: 1) los catálogos de revistas indexadas y con procesos de evaluación estrictos como *Sinéctica*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *CPU-e*, *Revista de Investigación Educativa*, *Anuario. Historia de la educación*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*; 2) la consulta de repositorios de tesis de instituciones de posgrado con alto reconocimiento en México y dedicadas al estudio de la educación desde la investigación educativa, la pedagogía, la antropología, la historia y ciencias afines, como el CIESAS, la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Iberoamericana (UIA), el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV) y El Colegio de San Luis (COLSAN); 3) el uso de buscadores de internet como Google Académico.

Se utilizaron las siguientes palabras clave para la búsqueda: “trabajo docente”, “docencia” (rural), “maestras” (rurales) y “formación docente” (rural), acorde a los tres ejes temáticos seleccionados previamente. Como palabra transversal a las claves se utilizó “rural” y sus variantes, como “contexto(s) rural(es)”, “territorios rurales”, puesto que el interés estuvo en recopilar preferentemente, aunque no de forma exclusiva, aquellos textos que hicieran referencia a las tres temáticas y sus especificidades para los contextos rurales. El uso de “rural” y sus variantes como palabra transversal disminuyó considerablemente el número de textos en cada eje temático.

lingüística, cultural y étnica”, y estoy realizándolo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Pacífico Sur. El “objetivo es dar seguimiento a un grupo de egresadas de la Normal Rural de Oaxaca en su proceso de ‘formarse’ como maestras rurales, a través de su experiencia y trabajo docente en los distintos contextos escolares del estado” (Torres, 2024).

Junto con las palabras clave, se utilizaron dos criterios más de inclusión: que las investigaciones o tesis hayan sido publicadas o defendidas entre 2000 y 2023,³ y que los estudios fueran sobre el contexto mexicano. Además, se descartaron los documentos institucionales o de política pública sobre el tema, puesto que el interés estuvo en recuperar productos derivados de investigaciones.

Para el caso de los años de publicación se hizo una excepción al incorporar el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), publicado en 2003, donde se realiza un excelente trabajo de compilación y revisión sobre el tema de las y los docentes para la década de 1992-2002 (Bertely, 2003). Si bien el texto fue publicado en 2003 y se alude a investigaciones publicadas antes de 2000, dada su relevancia como referente para los estudios del magisterio fue imposible descartarlo.⁴

A partir de estos criterios, la composición final del corpus estuvo integrada por 45 textos, entre libros, capítulos de libros, artículos de revistas y tesis de grado. En la Tabla 1 se muestra la distribución de los mismos por cada eje temático.

Tabla 1. *Distribución de textos por eje temático*

Eje temático	Número de textos
Trabajo docente (en contextos rurales)	15
Formación docente (rural)	12
Maestras (rurales)	18
Total:	45

Fuente: Elaboración propia.

Se buscó que el número de textos fuera equilibrado en cada eje temático; sin embargo, en la Tabla 1 se hace evidente que el eje de formación docente rural es el que cuenta con me-

3 Con la incorporación de un solo libro publicado en enero de 2024, debido a la importancia de la temática abordada y la posibilidad de incluirlo aun cuando el proceso de búsqueda y sistematización ya había concluido.

4 Los estados del conocimiento que realiza cada diez años el COMIE están a cargo de distintos especialistas sobre una multiplicidad de temas en la investigación educativa en México. Se han vuelto referente obligado para acercarse a la producción académica más reciente sobre la investigación educativa en el país. Los estados del conocimiento más recientes, que abarcarán la última década (2012-2022), están por publicarse en el transcurso de 2024, por lo tanto, su revisión no fue incluida en este artículo.

nos producción, lo cual en sí ya es un dato sobre los vacíos y temas pendientes por abordar dentro del campo de la investigación educativa para territorios rurales. Para la catalogación, clasificación y sistematización de la información se utilizó el programa Excel y se realizaron fichas de resumen de cada texto.

El artículo está dividido en los siguientes apartados. En el primero se presenta una breve problematización sobre la educación en territorios rurales, en tanto campo de estudio específico que prioriza las especificidades de los procesos educativos situados y contextualizados en territorios rurales, y sus principales debates y reflexiones, esto con el fin de situar en estas discusiones el tema del magisterio rural y subrayar su relevancia, así como definir las categorías de trabajo docente, formación docente y maestro/a rural. En el siguiente apartado se exponen los principales hallazgos de cada eje temático, junto con los vacíos y temas todavía pendientes por abordar. Por último, el artículo cierra con un apartado de reflexiones finales que recoge las principales consideraciones de la revisión documental y muestra la pertinencia académica y política del tema en el contexto educativo de México.

1. Educación en territorios rurales: un campo de estudio urgente para la investigación educativa

Según varios estudios y diagnósticos recientes sobre el tema (Galván, 2020, Juárez, 2017a; Juárez et al., 2020), la educación rural o educación en territorios rurales, en tanto campo de investigación, ha sido escasamente abordada y muchas veces minorizada, debido a una serie de condiciones académicas, políticas e incluso teóricas, a nivel nacional, pero también dentro del contexto latinoamericano. Rebolledo y Torres (2019), en su estado del arte sobre educación rural en México, identifican por lo menos tres elementos que podrían explicar este hecho: 1) la mirada urbano-céntrica predominante en los análisis, que reproduce e incluso justifica la visión deficitaria de la educación rural; 2) la centralidad en la educación indígena dentro de las investigaciones en contextos rurales, y 3) el amplio número de estudios históricos sobre el tema, dejando en segundo plano abordajes más etnográficos y desde el presente.

Esta situación se conecta con las propias políticas educativas en México, que desde la segunda mitad del siglo XX se articularon con una política pública de industrialización y urbanización, dejando así a los territorios rurales como espacios de segunda y subdesarrollados (Juárez & González, 2020). Este viraje en la política implicó el desmantelamiento de programas, escuelas y proyectos centrados en la escuela rural, o el abandono

de muchas de ellas dentro del proyecto educativo nacional. Lo anterior explica, en parte, el estado de precariedad material, deficiencia de infraestructura y rezago educativo actual con el que se tiende a caracterizar a las instituciones escolares ubicadas en territorios rurales (Galván, 2020; Juárez, 2017b).

En términos teóricos, las investigaciones sobre educación en territorios rurales en México y en Latinoamérica presentan sus complejidades. Una de ellas es la dificultad para definir al sujeto/a rural debido a los cambiantes y diversos criterios para determinar a la población rural en cada país (Zamora, 2020). En muchos casos, se han priorizado criterios demográficos o productivos para definir lo rural de una comunidad, dejando fuera así las características sociales, históricas o culturales de estos contextos específicos. Además, existen amplios cuestionamientos a la dicotomía urbano-rural y la porosidad de las fronteras entre ambos espacios, lo cual suma al debate sobre la pertinencia o no de hablar de una educación “rural” y su supuesta especificidad.

En ese sentido, Juárez et al. (2020) proponen hablar de educación en territorios rurales y no de educación rural. Para ellos, un enfoque territorial para acercarse a lo rural posibilita reconocer continuidades y transformaciones en estos escenarios, como la “diversificación de usos de la tierra y ocupaciones, nuevas economías campesinas, transformación de las áreas rurales, narcotráfico, conflicto armado, movilidad y desplazamientos, diversidad cultural” (p. 17). Este enfoque permite reconceptualizar lo rural e integrar “lo social, lo histórico, lo geográfico, lo político, lo económico, lo cultural, lo relacional, ... lo potencial y lo problemático” (Juárez et al., 2020, p. 18), pero también visibilizar a las personas, comunidades, sus relaciones, sentidos y prácticas.⁵

De esta manera, hablar de educación en territorios rurales y no sólo de educación rural, plantea una concepción amplia, diversa y heterogénea de las ruralidades que dé cuenta de la diversidad de procesos, sujetos/as y relaciones existentes en estos territorios, y su articulación con lo educativo y los procesos educativos que se suscitan en dichos territorios. Como mencionan Juárez et al. (2020), la idea es mostrar la:

5 Este enfoque se sustenta en la Nueva Ruralidad (De Grammont, 2004; Giarracca, 2001; Rosas-Baños, 2013; Ruiz & Delgado, 2008), corriente de los estudios rurales que concibe al territorio como espacio social e históricamente construido, y pone énfasis en las potencialidades naturales y humanas de las comunidades, así como en las transformaciones, rupturas y complementariedades que se suscitan en aquél. Desde esta perspectiva, la Nueva Ruralidad analiza los cambios suscitados en el mundo rural latinoamericano, que para el caso de México sería el paso de un Estado agrarista a uno desarrollista, y las transformaciones del proyecto nacional y sus políticas públicas implicadas (Torres, 2012).

pluriactividad de los habitantes de sus territorios; las estrechas relaciones sociales entre sus habitantes y con el medio natural; sus interconexiones y relaciones sociales, económico-productivas, políticas, culturales y medioambientales con espacios locales, regionales, nacionales e internacionales; ... reconocer su diversidad y heterogeneidad. (p. 454)

Para el caso específico de México, en consonancia con lo reportado por Rebolledo y Torres (2019), Galván (2020) encuentra dos tendencias en los estudios sobre educación en territorios rurales en el país:

1. La primera centrada en las escuelas multigrado,⁶ su situación, la complejidad del trabajo docente y la problemática curricular de dicha modalidad. Sobresalen en estos estudios las adecuaciones, resignificaciones y estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los docentes para este tipo de escuelas, así como el análisis de las prácticas y saberes que circulan en estos espacios, particularmente dentro del aula o espacio escolar.
2. La segunda orientada a la evaluación de la política educativa dirigida a la población rural. En esta tendencia se concentran diagnósticos donde se analizan las escuelas, sus modalidades y servicios, y la problemática asociada a este tipo de educación como la alta marginación, la dispersión geográfica, la movilidad migratoria o la inseguridad de los territorios (Galván, 2020). Esta segunda tendencia tiende a enfatizar las carencias, la precariedad material y educativa en la que se encuentran las escuelas, lo cual reproduce, de manera contradictoria, una narrativa y visión deficitaria que oculta las riquezas, innovaciones y aportaciones de este tipo de escuelas al campo educativo (Mendoza, 2023), en parte porque las evaluaciones realizadas se construyen con “parámetros e indicadores predominantemente urbanos y generalizantes que debieran contextualizarse” (Mendoza, 2023, p. 118).

Ambas tendencias desdibujan ciertos elementos para los estudios en México, ya señalados como vacíos dentro del campo de la educación en territorios rurales:

1. Si bien las escuelas multigrado son clave dado el alto número de éstas ubicadas en localidades rurales, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), casi 32.6% del total de escuelas de Educación Básica para el ciclo es-

6 La escuela multigrado es aquella en donde todos los docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar. Dependiendo del nivel educativo, cuentan con uno, dos o tres docentes para atender los grados escolares (Schmelkes & Aguila, 2019). También se le ha llamado escuela de organización “incompleta”.

colar 2016-2017 eran de organización completa ubicadas en territorios rurales; es decir, no todas las escuelas rurales son necesariamente multigrado, y sus realidades necesitan ser documentadas.

2. La falta de discusión en torno al sujeto/a rural y el territorio rural y su definición más allá de lo demográfico. Principalmente en la segunda tendencia (evaluaciones y diagnósticos) se suelen usar criterios exclusivamente demográficos para definir lo rural, lo cual deja fuera toda la diversidad de realidades educativas a las que se enfrentan las escuelas y sus especificidades y problemáticas, lo cual no permite una atención con acciones públicas contextualizadas y pertinentes (Cano & Juárez, 2020). Para Valle y Naranjo (2023), tomar en cuenta las nuevas configuraciones del espacio rural donde se ubican las escuelas y analizar sus transformaciones, pero también sus continuidades, ayudaría a reconocer la heterogeneidad, pero al mismo tiempo, las características compartidas de estos territorios y sus instituciones escolares.

En el marco de estas discusiones es donde se ubica el tema del magisterio en territorios rurales, el trabajo docente que realizan y los procesos de formación docente para estos contextos específicos.

Por magisterio rural se entiende a las y los docentes de educación primaria que laboran en comunidades demográficamente clasificadas como rurales, que según el INEGI serían comunidades de menos de 2,500 habitantes. Sin embargo, este criterio demográfico, como ya fue mencionado, se queda corto cuando se esboza la diversidad y complejidad de los subsistemas de Educación Básica que cuentan con escuelas clasificadas demográficamente como rurales. Como mencionan Cano y Juárez (2020), en México no existe un subsistema de “educación rural”, como sucede en otros países de Latinoamérica (como Colombia o Argentina), por lo que las escuelas en estos territorios rurales, según la clasificación de INEGI, se situarían en alguno de los tres subsistemas de Educación Básica para el contexto mexicano: 1) educación comunitaria (representada por el Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE], subsistema creado en 1971 específicamente para comunidades rurales y con un modelo educativo propio); 2) educación general (subsistema cuyo origen se remonta a la Escuela Rural Mexicana [1920]), y 3) educación indígena (subsistema creado en 1978, dependiente de la Dirección General de Educación Indígena y con atención particular a la población hablante de alguna lengua indígena). Justamente esta división entre subsistemas ha ocasionado que las investigaciones se focalicen en cada uno de ellos (investigaciones sobre las escuelas pertenecientes al subsistema indígena o investigaciones sobre las escuelas del CONAFE), sin tomar en cuenta que las

escuelas de los tres subsistemas comparten muchas veces la misma ubicación territorial y, por lo tanto, las mismas complejidades de los territorios rurales que se ha venido mencionado a lo largo del apartado.

En el corpus recopilado para este trabajo, la gran mayoría de los estudios aluden principalmente al magisterio que labora en el subsistema general, pero territorialmente situadas en comunidades consideradas demográficamente como rurales. Sin embargo, en muchas de las investigaciones, la definición y discusión sobre el sujeto/a docente rural y su especificidad no es algo claramente discutido o puesto como foco de análisis.

En este mismo campo de estudio se sitúa el concepto de trabajo docente, el cual comprende todas las acciones, tareas y prácticas que realizan las y los docentes (Street, 2000), dentro de condiciones materiales y estructuras institucionales que determinan esta labor, pero que también incluye las medidas y soluciones que las y los docentes construyen como estrategias en su quehacer cotidiano, dentro y fuera del aula, en los espacios escolares (Rockwell, 1985). Esta noción de trabajo docente se pretende como constructivista, situada y dinámica, como un espacio “donde se enfrentan diversos sentidos sociales [de las y] los protagonistas” (Street, 2000, p. 186), más allá de la docencia institucionalmente marcada por el Estado, y que busca revalorar las acciones, tareas y prácticas que realizan las y los docentes (Street, 2000). Justamente como menciona Rockwell (1985), el hecho de nombrar como “trabajo”, y no de otra manera, a aquello que hacen las y los maestros, posibilita reconocer que se trata de un trabajo con propiedades específicas. Esta noción de trabajo docente surge precisamente como una crítica a las concepciones que circunscriben el trabajo magisterial a solamente una práctica que sostiene la calidad educativa⁷ y donde se mira lo educativo fuera o independiente de los aspectos sociales, culturales, económicos y políticos, o se reduce a la plaza, objetivando así el trabajo docente a los peldaños de una carrera administrativa (Street, 2007).

Sin embargo, el trabajo docente en contextos rurales tendría que dar cuenta de lo particular y específico de dicho trabajo en los territorios rurales que, según Torres (2019), implicaría analizar la forma de atender lo rural frente a lo urbano (si es que existe una división tan tajante), diferenciar la experiencia de la profesión docente en

7 Esta idea de la calidad educativa ligada casi exclusivamente al trabajo que realizan las y los docentes, fue un elemento que se priorizó en las políticas educativas de corte neoliberal que comenzaron a expandirse en la década de los ochenta y noventa del siglo pasado en México, pero también en muchas otras partes del mundo.

contextos indígenas, muchas veces superpuestos con los rurales, y analizar las formas de aprender a ser maestro en contextos educativos atravesados por la diversidad, como lo son los contextos rurales.

Finalmente, para hablar de formación docente, se retoma la clásica división entre formación inicial, relacionada con la preparación teórica y práctica en las instituciones de formación de maestros/as en Educación Básica —como pueden ser las Escuelas Normales, las Universidades Pedagógicas Nacionales, los Centros Regionales de Educación Normal o las Universidades con licenciaturas enfocadas a la formación de profesores—, y la formación continua o también llamada permanente —ofertada por una multiplicidad de instancias públicas pero también privadas— para las y los docentes en servicio, cuyo fin último es la profesionalización, actualización o capacitación para mejorar su práctica educativa (Rosas, 2003). Sin embargo, dada la amplitud de este tema y su diversidad, los trabajos seleccionados para la revisión documental se concentraron en aquellos que abordan la formación docente especialmente para los territorios y escuelas rurales.

2. Principales hallazgos de la revisión documental

En este segundo apartado se presentan los principales hallazgos en cada uno de los ejes temáticos propuestos, junto con los vacíos y las aristas menos exploradas, con el fin de mostrar un panorama general de los estudios del magisterio en territorios rurales y enfatizar la relevancia del tema en la actualidad.

2.1 La docencia y el trabajo docente en contextos rurales

En la revisión documental de este eje se encontraron textos sobre los estudios del trabajo docente desde una perspectiva regional latinoamericana (incluido México), de los cuales sólo se eligió uno para brindar un punto de partida, y textos relacionados con los estudios del trabajo docente y el trabajo docente en contextos rurales en el contexto mexicano.

Según Martínez (2001), los estudios del trabajo docente, como categoría analítica central, se remontan a los años setenta del siglo pasado, desde el enfoque crítico que se abrió en los estudios del trabajo, principalmente desde las Ciencias Sociales. Estos estudios buscaron visibilizar al trabajador de la educación como sujeto histórico y posicionado contextualmente, en un afán por contrarrestar la atención dada a las políticas educativas y la relación entre los sistemas educativos con los mercados de trabajo. A decir de Martínez, para el contexto latinoamericano el factor humano del trabajo pasaba desapercibido, así

como la subjetividad del trabajador de la educación. Esta misma autora menciona la emergencia de temas que se volvieron claves para abordar el trabajo docente: uno de ellos fue el sufrimiento y malestar docente, donde se realizaron estudios sobre las enfermedades laborales de las y los docentes, actividad que hasta el momento no era considerada como nociva. Otro gran tema fue la escuela y su vida cotidiana. Martínez sostiene que sobre este segundo tema se han realizado grandes avances desde la antropología y la etnografía (con México, Argentina, Chile y Brasil como principales exponentes); aunque muchas veces estas investigaciones abordan en profundidad el trabajo de los docentes y escuelas, se conoce más del aula que de la escuela, y del trabajo individual que del trabajo colectivo. En muchos estudios incluso no se coloca la categoría docente como parte del análisis.

Para el contexto específico de México, en el último estado del conocimiento sobre actores educativos del COMIE, que abarcó estudios de 2002 a 2012, Sandoval (2013) y Sandoval y Villegas (2013) dan cuenta de las producciones en torno al trabajo docente de maestras y maestros de Educación Básica.

En los estudios revisados, las autoras encuentran un punto común: la función del magisterio como un trabajo que realizan las y los docentes en contextos y condiciones particulares, lo cual define su actuar. Dicho trabajo docente es mirado como una construcción social e histórica que se mueve entre el ideal de la vocación y el quehacer concreto de la profesión (Sandoval, 2013). A decir de Rockwell y González (2016), esta visión constructivista permite desplazar conceptos más “neutrales” como “práctica” o “instrucción”, pero también entender el trabajo docente “en sus propios términos y no en referencia a modelos prescriptivos o de evaluación” (p. 11).

Sandoval (2013) identifica en las investigaciones sobre el trabajo docente en México tres grandes aspectos: 1) la diversidad de funciones que realizan las y los docentes y el aumento de los mecanismos de control sobre su trabajo, junto con las estrategias que desarrollan ante éstos; 2) la posibilidad de brindar una caracterización del magisterio, punto escasamente abordado, con el análisis de aspectos socioeconómicos, profesionales, culturales, condiciones de trabajo y expectativas profesionales, y 3) la dimensión política del trabajo docente, mediante los estudios sobre el sindicato magisterial y su función en la configuración del docente en tanto sujeto político.

En esta misma revisión, Sandoval (2013) también remarca el escaso número de estudios sobre los profesores principiantes o la inserción en la docencia en Educación Básica, proceso que alude al “periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores” (Marcelo, 2008, p. 14, como se citó en Sandoval & Villegas, 2013, p. 323). Lo poco explorado y

todavía incipiente “del tema en México se vuelve preocupante, ya que esta etapa inicial es central para el ejercicio de la docencia y la consolidación de prácticas y conocimientos que el profesorado usará a lo largo de su trabajo” (Torres, 2024). A decir de Sandoval y Villegas (2013), se trata de un “periodo de intenso aprendizaje del oficio, en el que se movilizan los recursos personales de los que se dispone para enfrenar situaciones de enseñanza” (p. 321).

Los estudios analizados dan cuenta del proceso de inserción como un trabajo en solitario y sin ninguna guía, por lo que las y los docentes principiantes tienen que resolver los obstáculos y dificultades por su cuenta. De igual modo, las investigaciones analizan los aprendizajes, la construcción de saberes docentes desarrollados y los múltiples caminos, muchos de ellos no lineales, que transitan maestras y maestros en el ejercicio de su trabajo docente. Según las autoras ya mencionadas, la relevancia de estos estudios, varios de corte etnográfico, “contribuyen en cierta medida al aprendizaje de ser maestro en contextos situados y aportan elementos al campo de estudio con conocimiento local” (Sandoval & Villegas, 2013, p. 341).

Esta mirada general sobre los estudios del trabajo docente se complejiza si se indaga acerca del trabajo docente en contextos rurales, bajo el entendido de que presenta especificidades propias de los territorios rurales. Según la revisión de Torres (2019),⁸ las investigaciones sobre el tema son escasas, y esto se debe a diversos pendientes como: 1) el estudio de aquello que hace particular la profesión docente rural y la forma de atender lo rural frente a lo urbano; 2) la urgencia de separar la profesión docente indígena y la situada en contextos rurales, ya que muchas veces se equiparan debido a la afinidad de perfiles, contextos, experiencias de vida y nociones acerca de la educación por parte de docentes del sistema general y del sistema indígena, y 3) la importancia de analizar la docencia rural desde “las subjetividades, experiencias y trayectorias de las y los maestros rurales, así como las diversas maneras de aprender a ser maestro(a) en los distintos contextos” (Torres, 2024). Es decir, la autora enfatiza en los vacíos existentes en este campo temático específico.

Un trabajo relevante sobre la docencia en territorios rurales es el de Juárez (2017b), en donde se muestran los retos y complejidades del trabajo docente en territorios rurales como: 1) la alta rotación de maestros y maestras, lo que ocasiona que estas escuelas sean consideradas de paso; 2) las condiciones precarias materiales, de infraestructura y equi-

8 El trabajo de Torres forma parte del libro *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*, coordinado por Valeria Rebolledo y Rosa María Torres, donde se hizo una revisión de diez años de la producción en dicho campo.

pamiento escolar de éstas, y 3) la existencia de programas educativos de corto plazo, los cuales muchas veces no consideran las particularidades locales o los conocimientos de las y los sujetos educativos. Sin embargo, a la par de esta caracterización, también los estudios sobre el tema documentan la presencia de una práctica docente rural que trasciende los muros del aula, así como experiencias educativas rurales alternativas “a los márgenes del Estado”, experiencias sostenidas precisamente por la marginalidad estatal en la que se encuentran (Juárez et al., 2020).

Por lo tanto, la revisión documental de este eje evidencia la necesidad de plantear estudios sobre el magisterio rural desde el análisis del trabajo docente como categoría central, que documenten todas las actividades que realizan las y los docentes, los retos a los que se enfrentan y las estrategias desarrolladas desde los contextos particulares y específicos que configuran y determinan dicho trabajo, como son los contextos rurales. Además, los documentos analizados muestran el vacío temático en torno a la inserción de maestras y maestros al trabajo docente, a pesar de ser una etapa crucial en su proceso de constituirse como tales.

2.2 La formación docente para los territorios rurales y sus especificidades

En este segundo eje se encontraron menos textos que en los otros dos, lo cual ya muestra un claro vacío del tema en el campo particular de la investigación educativa en territorios rurales. Es decir, los textos recopilados aluden directamente a los procesos formativos docentes para los contextos rurales, muchos de ellos concentrados no necesariamente en la formación inicial ni continua, que dicho sea de paso se menciona casi siempre como ausente, sino en el proceso de convertirse, desde la praxis cotidiana y con las herramientas propias, en maestro/a.

En los estudios revisados se pone en evidencia la falta de modelos pedagógicos y materiales adecuados a las particularidades de los contextos donde se ubican las escuelas rurales, además de la distancia entre la formación tanto inicial como continua de las y los docentes y las múltiples y diversas realidades educativas-sociales donde trabajan, muchas de estas últimas caracterizadas con altos índices de marginación y aspectos histórico-culturales particulares (Cano & Juárez, 2020; Juárez, 2017a, 2017b; Juárez & González, 2020; Juárez et al., 2020).

A decir de Cano y Juárez (2020), la falta de visibilización de la docencia en contextos rurales y su especificidad, ha obstaculizado la integración de espacios formativos que suplan las necesidades de profesionalización en estos contextos, negando así las “oportu-

nidades de formación centradas en la práctica educativa de los maestros y situadas en sus contextos de trabajo, que se relacionen con sus necesidades locales y promuevan su autonomía profesional” (p. 352). En muchos casos, esta falta de formación inicial y continua ocasiona que las y los maestros rurales “aprendan” a serlo en la práctica, es decir, desde sus conocimientos, experiencias y habilidades desarrolladas en el trabajo docente cotidiano (Juárez & González, 2020).

A diferencia de la formación inicial o continua, pensar el trabajo docente como un proceso pedagógico que cuenta con un efecto formador (Arroyo, 2003) ayuda a evidenciar aquellos otros procesos, más allá de la formación teórica y escolarizada en las escuelas normales, que siguen “formando” al profesorado y le permiten apropiarse de prácticas, saberes, relaciones y representaciones que lo/a identifican como maestro o maestra (Aguilar & Sandoval, 1994), o construir nuevas estrategias en su adaptación y socialización como docentes.

Esta otra formación se fundamenta en la propia práctica profesional y, según Williard (1985), eso que el docente aprende de la experiencia docente cotidiana y que no está dentro de sus cursos, es la intuición social, es decir, “una comprensión de la situación social del aula, y una adaptación de su personalidad a las necesidades de ese ambiente” (p. 21). Justamente esta otra formación es la que se menciona en los trabajos analizados.

Dentro del corpus sobresale el reciente trabajo de Cano et al. (2023), consistente en una revisión documental de 34 investigaciones sobre la formación de docentes rurales en México. El documento es revelador puesto que la revisión arroja tres puntos recurrentes sobre el tema:

1. La falta de delimitación conceptual sobre la educación rural, lo cual se ha traducido en el uso de un concepto meramente demográfico y, por ende, reduccionista, del servicio educativo ofertado en los territorios rurales. Según las autoras, este aspecto no permite mirar la diversidad y complejidad que rodea a las escuelas y al trabajo que realizan las y los docentes en estos territorios.
2. La inexistencia de un sistema de formación inicial de docentes para los territorios rurales, puesto que, aunque existen Normales Rurales, los planes de estudio no están adaptados a las especificidades de la educación rural. Esto se explica, para las autoras, en una falta de política de formación de docentes para el medio rural.
3. La poca relación entre la formación docente permanente y las necesidades reales del profesorado rural; es decir, se carece igualmente de un sistema de formación permanente o continua que pueda acompañar y ofrecer herramientas acordes a los contextos rurales y sus complejidades.

Por lo tanto, en este eje los documentos revisados reportan la falta de programas oficiales, como parte de una política pública nacional, enfocados en la formación inicial y permanente de las y los docentes que laboran en territorios rurales. Este hecho puede explicar la brecha existente entre los procesos formativos y las realidades a las que se enfrenta el magisterio, elemento también reiterado en los estudios analizados. No obstante, ante este panorama, sobresale el interés de varias investigaciones sobre los procesos formativos que las y los docentes llevan a cabo desde su práctica cotidiana.

2.3 El estudio de las maestras en tanto mujeres y la particularidad genérica del trabajo docente que realizan

En los trabajos recopilados en este eje se analiza a las maestras rurales como protagonistas, desde su especificidad como mujeres. Esto implica mirarlas como sujetas sociales situadas dentro de relaciones jerárquicas y desiguales de género, cuyas historias de vida y laborales se encuentran atravesadas por un sistema de opresiones configurado históricamente (Curiel, 2007) que incide en su experiencia y el tipo de trabajo realizado dentro del magisterio.

Los estudios sobre educación y género se han diversificado en las últimas tres décadas (Delgado, 2003; González, 2009; Ibarra & Escalante, 2013; Ramírez & Bermúdez, 2015). De acuerdo con González (2009) y Ramírez y Bermúdez (2015), el estado del conocimiento del COMIE, publicado en 2003 y coordinado por Gabriela Delgado, constituye un primer ejercicio de agrupación y análisis de las investigaciones en México que articularon educación y género.

En este texto, Delgado (2003) reúne los trabajos de investigación y divulgación de 1992 a 2002 sobre la condición de las mujeres y los géneros en los diferentes tipos de educación en México. En el tema particular sobre magisterio, Delgado (2003) analiza los pocos trabajos sobre educación primaria. En esta revisión sobresale la discriminación que sufren las maestras mujeres en primaria, al ser mayoría, pero sujetas a autoridades predominantemente masculinas, o la devaluación salarial que afecta a más maestras mujeres al tratarse de un nivel educativo feminizado.

Ibarra y Escalante (2013) actualizaron la revisión y selección de los estudios una década después (2002-2012), incluso renombrando la sección temática como “Equidad de género en educación”. A decir de estas autoras, muchos de los trabajos se concentraron en estudiar la inequidad de género en educación, con una predominancia de la Educación Superior como nivel educativo analizado. Los aportes teóricos y metodológicos fueron

mayoritariamente cualitativos, y sus abordajes posibilitaron “transitar de la invisibilización de las mujeres a la lucha por un espacio de interlocución” (p. 456).

Para el caso particular de las maestras rurales de educación primaria, en la revisión se encontraron estudios históricos y del presente sobre las mismas, que incorporan una perspectiva de género en sus análisis.

En los estudios históricos sobre las maestras (López, 2001, 2008, 2017), las investigaciones se han centrado en indagar las maneras en que se han construido las subjetividades femeninas y masculinas con elementos del mundo normativo y simbólico, donde la condición de ser mujer maestra en una época determinada dependerá “de ciertos sistemas de creencias, de tantas otras prácticas del conocimiento y de ideologías de género” (López, 2008, p. 151). A decir de Galván y López (2008), los estudios sobre educación y género en el presente han llegado a ser más abundantes que los históricos; no obstante, sigue habiendo un desconocimiento de la condición femenina en el magisterio, ya que muchos de los estudios sobre la historia de la profesión magisterial no analizan las implicaciones que tiene una profesión feminizada en el entramado actual de ese grupo socioprofesional (López, 2001, 2008). Este hecho ha invisibilizado a las maestras como sujetas históricas y políticas y, particularmente, a las maestras rurales (López, 2001; Silva, 2007), que según López (2001) tendrían que analizarse en su triple posicionamiento, como trabajadoras del Estado, dentro de las comunidades rurales y de su propia familia.⁹

Dentro del grupo de estudios históricos destacan los análisis de las primeras décadas del siglo XX, donde se abordan las nuevas representaciones y condiciones sociales de inserción de las mujeres en los procesos de enseñanza durante el México posrevolucionario (Bertely & Alfonseca, 2008), ya sea como alumnas o como maestras. Justo como lo comentan Galván y López (2008), el siglo XX fue el siglo de las mujeres, cuando las maestras representaron y alimentaron nuevos imaginarios que generaron nuevas identidades femeninas con relevancia social y revolucionaria, “un nuevo modelo de mujer que colaboraba y se comprometía con los proyectos políticos, populares y educativos” (p. 24).

9 La incorporación del género, en los años ochenta del siglo pasado, como categoría analítica en los estudios históricos (Scott, 2013), posibilitó mostrar la participación de las mujeres en los procesos históricos y como actrices sociales que, para el caso mexicano, significó visibilizar su papel en “la conformación del nuevo Estado mexicano, en la educación, en el movimiento obrero organizado, en la reforma agraria, en los movimientos feministas, en la formación de partidos políticos o procesos electorales” (Fernández, 2014, p. 19).

En estos estudios, la relevancia y el prestigio que adquieren las y los maestros, en tanto agentes de cambio y civilización del Estado, se ven diferenciados en el caso de las maestras, ya que su introducción al sistema de educación básica se fundamentó, en parte, en la “natural disposición de las mujeres para el cuidado de los niños” (López, 2006, p. 12). Además, como menciona Galván (2016), el imaginario de la maestra se construyó desde la bondad, sumisión, obediencia, como amante de la educación moderna y cariñosa con los alumnos. En muchos casos, estas ideas se fundamentaron en el control del cuerpo femenino, lo que, para el caso especial de las maestras, funcionó como un instrumento moral y pedagógico para educar a las infancias y la comunidad (López, 2012). Es decir, la feminización del magisterio, acelerada en esos años después de la Revolución, y la generación de nuevas identidades femeninas no significó, en los hechos, un mayor poder y participación política de las mujeres en las estructuras políticas (Rockwell, 2013).

De acuerdo con el estudio de Fernández (2014), para el caso de las maestras, esta integración condicionada de las mujeres en la esfera pública durante las primeras décadas del siglo XX, se reflejó en una participación activa de éstas en procesos que pudieran “reorientar las acciones de campesinas y trabajadoras para el desarrollo capitalista y la participación política corporativa electoral” (p. 21), o como actoras clave en las campañas de vacunación, alfabetización o higiene, pero siempre como ciudadanas de segunda clase. Es decir, tanto la educación de las mujeres como el papel de las mujeres educadoras estaba ligado a reforzar “los discursos y prácticas maternalistas que les asignaban el papel primordial de madres, pero aceptaban que se podía dar una modernización del patriarcado” (pp. 24-25).¹⁰

Sobre la condición laboral y precaria de las maestras específicamente rurales en la época posrevolucionaria, se encuentra el reciente trabajo de López (2023), donde analiza la profesionalización de maestras y maestros rurales en el periodo de la Unidad Nacional (años cuarenta del siglo XX). Este estudio es relevante porque da cuenta de la situación laboral diferenciada que experimentaron las maestras, particularmente las rurales, en dicho periodo histórico, ligando analíticamente el proceso de feminización del magisterio en términos cuantitativos con el contexto sociohistórico y los discursos en torno a las mujeres en esos años.

¹⁰ Siguiendo a Fernández (2014), la modernización del patriarcado consistió en incorporar ideas más igualitaristas en los roles de género dentro de las políticas sociales a inicios del siglo XX, y en una incorporación más activa de las mujeres en el espacio público; sin embargo, esto no implicó fragmentar el poder masculino ni cuestionar los roles tradicionales de género.

Para el caso de los estudios del presente sobre maestras, en la revisión sobresalieron dos temas: 1) trabajo docente de maestras y 2) ser maestra mujer y sus implicaciones. En el primer tema, las autoras revisadas coinciden en los todavía pocos estudios sobre las especificaciones, diferenciaciones y desigualdades que experimentan las maestras en el trabajo magisterial (Aguilar & Sandoval, 1994; Gutiérrez et al., 2020; Morgade, 2007; Zavala, 2018). Entre los retos que mencionan está el no idealizar el trabajo docente desde las nociones de vocación y servicio (aspectos históricamente asignados al trabajo de las y los docentes, particularmente los rurales) y aceptar así los contextos de precarización e inseguridad en que se desarrolla mucho del trabajo docente actual de maestras y maestros (Gutiérrez et al., 2020), y evidenciar que, en particular, el trabajo docente de las maestras se encuentra permeado por la violencia de género.

Pensar una investigación del trabajo de las maestras desde el género implica entonces demostrar que, “a pesar de ser un gremio altamente feminizado, el ingreso de las mujeres ha sido diferenciado y en condiciones sociolaborales inferiores”¹¹ (Torres, 2024, párr. 7) a sus compañeros, además de reconocer las distintas particularidades “culturales, geográficas, temporales, económicas, laborales, educativas y personales que, en conjunto, provocan una amplia diferenciación en las formas de trabajo de las mujeres profesoras aun encontrándose en un mismo centro escolar” (Gutiérrez et al., 2020, p. 60).

En el segundo tema, ser maestra mujer y sus implicaciones, las investigaciones abordan como eje principal, desde distintos campos disciplinares y enfoques teórico-metodológicos, las configuraciones subjetivas y sociales del ser maestra mujer, desde sus identidades genéricas (Flores, 2009), elecciones por la docencia (Cortina, 2003) o las expectativas y exigencias sociales hacia ellas (Espinosa, 2009). Los trabajos reportan las tensiones que experimentan las maestras en los espacios escolares ante los imaginarios y exigencias comunitarias muchas veces contradictorias (celibato y matrimonio, maternidad y transgresión de roles y estereotipos de la mujer, etc.), el control comunitario sobre el cuerpo de las maestras y el espacio escolar como la “formación de lo femenino” (Flores, 2009). Los estudios también evidencian cómo la diferenciación genérica en los proyectos educativos familiares marca y determina las elecciones escolares de las mujeres (Cortina, 2003) y cómo en las construcciones identitarias del ser maestra mujer (re)significan sus condiciones de vida y circunstancias, desde su identificación como actrices sociales, pero también

¹¹ Zavala (2018) menciona algunas de estas condiciones inferiores, como las relaciones sociales de dominación, un menor acceso a derechos, al control de los recursos, a las capacidades de decisión, oportunidades o incluso un menor reconocimiento.

desde las resistencias, negociaciones y transgresiones que realizan en contraposición a una identidad femenina históricamente modelada (Flores, 2009).

Así, en este tercer eje temático, las investigaciones remarcan, a pesar de la diversificación del campo y su consolidación, la necesidad de seguir analizando las especificaciones y desigualdades que viven las maestras en el trabajo magisterial, explicitar los roles, estereotipos e ideologías sexo genéricas socialmente configuradas en el trabajo docente y sus identidades como maestras mujeres, así como los procesos de desigualdad particular que las atraviesan.

Reflexiones finales

Como fue posible observar en la revisión documental, a partir de los tres ejes temáticos, el panorama sobre las investigaciones del magisterio en territorios rurales presenta una diversificación de temas, con aristas más exploradas y, se podría decir, consolidadas, como el caso de las maestras rurales, y otras que requieren más indagación, como la formación docente para los contextos rurales. Sin embargo, situar este panorama dentro del campo de la educación en territorios rurales permitió visibilizar la importancia y relevancia de los estudios sistemáticos sobre el magisterio que enfatizan en las especificaciones de los procesos educativos, el tipo de sujetos/as docentes y el trabajo que realizan en los territorios rurales.

Entre los hallazgos más importantes se encuentra la relevancia de situar el trabajo docente dentro de un contexto y condiciones específicas que lo determinan y definen de maneras particulares. Según los textos analizados, esta noción constructivista y situada del trabajo docente permite caracterizarlo desde la práctica real y concreta cotidiana de las y los profesores, y no desde lo que debería ser (mirada prescriptiva) o con lo que tendría que cumplir para las evaluaciones. En ese sentido, algunos estudios muestran cómo el trabajo docente desarrollado en contextos rurales se caracteriza por condiciones de precariedad material, de infraestructura y de programas pedagógicos acordes a las complejidades de dichas realidades. Sin embargo, esta marginalidad, que muchas veces estigmatiza y demerita a la educación en territorios rurales, también ha sido analizada como una ventaja para desarrollar propuestas educativas alternativas.

Sobre la formación docente en contextos rurales, es revelador el poco número de textos hallados, ya que, a pesar de que existe un gran número de investigaciones sobre la formación inicial y continua o permanente de las y los docentes, el número disminuye cuando se trata de los procesos formativos particularmente para las escuelas y los territorios

rurales. Los documentos analizados coinciden en la escasez de una política de formación docente inicial y permanente para las y los docentes que trabajan en los territorios rurales, y, por ende, que responda a las necesidades específicas que estos contextos demandan. Sin embargo, dentro de los textos revisados también sobresale cómo es que, precisamente ante la ausencia de programas formativos, las y los maestros se van “formando” en el trabajo y la praxis cotidiana.

Finalmente, en el tercer eje temático, los textos analizados se inscriben dentro de dos perspectivas de análisis (histórica y del presente) y una diversidad de aristas para examinar la especificidad del trabajo docente de las maestras en tanto mujeres, con la incorporación de la categoría de género en los análisis. Los estudios históricos sobre las maestras exploran las diferentes construcciones del ser maestra desde las configuraciones sobre lo femenino y masculino en cada época determinada, y según las relaciones de poder, los sistemas de creencias y las ideologías específicas. Mientras que los estudios del presente, según la muestra recopilada, enfatizaron en las claras desigualdades existentes en las condiciones laborales, educativas y personales en las que se desenvuelve el trabajo de las maestras, así como en las marcadas expectativas sociales y comunitarias hacia ellas, el control social sobre sus cuerpos y las identidades genéricas específicas que se configuran en los distintos contextos escolares-comunitarios.

Dentro de los principales vacíos y retos que se hallaron en cada eje temático están:

1. La importancia de seguir analizando el trabajo docente como categoría central y no periférica; su especificidad en contextos rurales, y el proceso de inserción de maestros y maestras a la docencia, en tanto etapa crucial donde se enfrentan, muchas veces en solitario y sin ningún tipo de guía, a diversas problemáticas pedagógicas, comunitarias y personales.
2. La distancia entre la formación inicial y continua de docentes y las realidades educativo-sociales a las que se enfrentan en sus contextos laborales, como realidad analizada y confirmada por distintos estudios, aspecto que obliga a docentes a “formarse” en la práctica y la vida cotidiana laboral.
3. Lo todavía poco explorado, a pesar de ser una profesión feminizada, de las diferencias y condiciones sociolaborales de las maestras mujeres frente a los maestros hombres, y las diversas desigualdades que viven en el trabajo magisterial, en tanto mujeres pero también en tantas sujetas que experimentan otras desigualdades.

Finalmente, la revisión documental también mostró la importancia no sólo de los estudios sobre el magisterio en los contextos específicamente rurales, sino de la propia necesidad de revalorar su trabajo docente, en un contexto actual de desprestigio hacia las y los

maestros (Hernández, 2013) y una falta de reconocimiento de su papel, en tanto constructores/as y pilares de las escuelas públicas.

Este desprestigio social hacia la profesión docente en el país no es actual, y ha sido históricamente documentado en varios estudios que mencionan las condiciones laborales de precariedad, los bajos salarios o la mala preparación de los docentes como causas o consecuencias que configuran dicho desprestigio (Arévalo et al., 2023; Degante et al., 2015; Galván, 2010; González et al., 2024; Gutiérrez et al., 2020).

Ante este panorama, elegir hablar del magisterio y su trabajo también se convierte en una apuesta política por visibilizar, revalorar y reconocer el papel que realizan en los espacios escolares y comunitarios donde laboran, desde análisis que permitan desmontar imaginarios homogéneos, estigmatizadores o simplistas de ellos/as, y brindar explicaciones útiles para los propios actores que son sujetos/as de estudio. Se trata de lo que Hernández (2018) llama posicionarse políticamente en las elecciones de investigación, desde una antropología socialmente comprometida, sobre todo cuando los contextos se encuentran caracterizados por la instauración de reformas estructurales que descalifican lo que se aleje del discurso neoliberal o cuestione las lógicas del capital y el Estado (Hernández, 2018).

Lista de referencias

- Aguilar, C., & Sandoval, E. (1994). Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical. En V. Salles & E. Mc Phail (Coords.), *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer* (pp. 117-166). El Colegio de México.
- Arévalo, M. de J., Juárez, D., & Rodríguez, B. A. (2023). *Consecuencias en el ejercicio de docentes rurales de México durante el cierre de escuelas por Covid-19*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.
- Arroyo, M. G. (2003). Pedagogías em movimento, o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28-49. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2003/vol3/no1/3.pdf>
- Bertely, M. (Coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad* (Tomo II). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t2.pdf
- Bertely, M., & Alfonseca, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 981-997. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n38/v13n38a15.pdf>
- Cano, A., Espino, H. M., & Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes

- rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 77-90. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- Cano, A., & Juárez, D. (2020). Educación en los territorios rurales de México: conceptos, dimensión, retos y perspectivas. En D. Juárez, A. E. Olmos & E. Ríos-Orsorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 327-363). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Cortina, R. (Comp.). (2003). *Líderes y construcción de poder: Las maestras y el SNTE*. Santillana.
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26, 92-101. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>
- De Grammont, H. C. (2004). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 279-300. <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol66/numesp/v66nea17.pdf>
- Degante, L., Robles, H. V., Serrano, V., & Castro, R. (2015). Condiciones laborales de los docentes. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Los docentes en México, Informe 2015* (pp. 54-82).
- Delgado, G. (2003). Educación y género. En M. Bertely (Coord.), *Educación, derechos sociales y equidad* (Tomo II, pp. 467-591). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v03_t2.pdf
- Espinosa, G. (2009). *Formando a la maestra: moldeando comportamientos y actitudes femeninas en las docentes de escuelas primarias rurales multigrado dentro del currículum oculto* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TESo1000643516/3/0643516_A1.pdf
- Fernández, M. T. (2014). *Mujeres en el cambio social en el siglo XX mexicano*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Siglo XXI.
- Flores, D. (2009). *Magisterio femenino: resistencia, reproducción y transformación, un estudio desde la perspectiva de género* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM. https://repositorio.unam.mx/contenidos/magisterio-femenino-resistencia-reproduccion-y-transformacion-un-estudio-desde-la-perspectiva-del-genero-87973?c=812Pox&d=false&q=*&i=2&v=1&t=search_o&as=2
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

- Galván, L. E. (2010). *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910* (2a ed.). Casa Chata.
- Galván, L. E. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(2), 145-178. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.2.184>
- Galván, L. E., & López, O. (Coords.). (2008). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; El Colegio de San Luis.
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, 1-22. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- Giarracca, N. (Comp.). (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Agencia Sueca de Desarrollo Internacional.
- González, R. M. (2009). Estudios de género en educación. Una rápida mirada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(47), 681-699. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807002.pdf>
- González, R., Rivera, L., & Guerra, M. (Coords.). (2024). *La super-explotación del trabajo docente*. Fray Bartolomé de las Casas AC.
- Gutiérrez, P. R., Rojas, G. M., & Galván, L. A. (2020). Subjetividades de las mujeres profesoras de primaria. En P. R. Gutiérrez, E. Cervantes, G. M. Rojas & L. A. Galván (Coords.), *Investigación educativa con perspectiva de género en Chihuahua* (pp. 58-76). Qartuppi. <https://www.qartuppi.com/2020/GENERO.pdf>
- Hernández, L. (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. Fundación Rosa Luxemburgo.
- Hernández, R. A. (2018). Hacia una antropología socialmente comprometida desde una perspectiva dialógica y feminista. En X. Leyva, C. Pascal & A. Köhler (Eds.), *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras* (Tomo II, pp. 83-106). Cooperativa Editorial RETOS; Taller Editorial La Casa del Mago; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96g1f>
- Ibarra, L. M., & Escalante, A. E. (2013). Equidad de género en educación. En T. Yurén & A. Hirsch (Coords.), *La investigación en México en el campo educativo y valores 2002-2011* (pp. 413-466). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/PII245.pdf>

- Juárez, D. (2017a). Presentación. Educación básica rural en Iberoamérica. *Sinéctica*, 49, 1-2. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/772>
- Juárez, D. (2017b). Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador. *Sinéctica*, 49, 1-16. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/750/708>
- Juárez, D., & González, J. D. (Coords.). (2020). *Formación de docentes para los territorios rurales. Miradas internacionales*. Colofón; Red Temática de Investigación de Educación Rural.
- Juárez, D., Olmos, A. E., & Ríos-Osorio, E. (Eds.). (2020). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas: El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Consejo Estatal para la Cultura y las Artes.
- López, O. (2006). Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. *Sinéctica*, 28, 4-16. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917002.pdf>
- López, O. (2008). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. *Anuario. Historia de la educación*, 9, 147-167. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772008000100008&lng=es&nrm=iso
- López, O. (2012). Women teachers of post-revolutionary Mexico: feminisation and everyday resistance. *Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 49(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.746714>
- López, O. (Coord.). (2017, 20-24 de noviembre). *Historia y género: huellas, voces, rostros y luchas de mujeres normalistas y maestras rurales mexicanas* [Simposio]. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/2674.pdf>
- López, O. (2023). Reflexiones sobre los procesos de feminización y profesionalización del magisterio rural mexicano en el periodo de la unidad nacional. *Cadernos de História da Educação*, 22, 1-20. <https://doaj.org/article/dd370a6f9c3c41408523f4baec2d6090>
- Martínez, D. (2001, 6-8 de septiembre). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente* [Ponencia]. XXIII International Congress of the Latin American Studies Association, Washington DC, Estados Unidos. http://archivo.cta.org.ar/IMG/pdf/30_anos_Deolidia_Martinez.pdf
- Mendoza, R. G. (2023). Retos de la educación rural: hacia una agenda de investigación y colaboración. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 117-127. <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/18>
- Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo)*. Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires [Tesis de Doctorado, Universidad de Bue-

- nos Aires]. Repositorio FILO UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1675>
- Ramírez, D. K., & Bermúdez, F. M. (2015). Avances, retos y desafíos: aproximación al estado del conocimiento de los estudios de género en educación superior en México. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(6), 91-105. <https://www.re-dalyc.org/pdf/4576/457644944007.pdf>
- Rebolledo, V., & Torres, R. M. (Coords.). (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. Universidad Iberoamericana.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Secretaría de Educación Pública; El Caballito.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En S. Schmelkes, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: conferencias magistrales* (pp. 437-473). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Rockwell, E., & González, E. (2016). Antropología de los procesos educativos en México, 1995-2009. *Cuadernos del Sur*, 21(41), 6-30. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/41-julio-diciembre-2016/>
- Rosas, L. O. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. Centro de Estudios Educativos; Fundación para la Cultura del Maestro, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- Rosas-Baños, M. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis. Revista Latinoamericana*, 34, 1-15. <http://polis.revues.org/8846>
- Ruiz, N., & Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Eure*, 34(102), 77-95. <https://www.scielo.cl/pdf/eure/v34n102/arto5.pdf>
- Sandoval, E. (2013). El trabajo docente. Entre cambios y continuidades. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval & J. F. Galaz (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 289-318). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Estudiantes-Maestros-y-Acad%C3%A9micos....pdf>
- Sandoval, E., & Villegas, N. M. (2013). Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares. En C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval & J. F. Galaz (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 319-342). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Estudiantes-Maestros-y-Acad%C3%A9micos....pdf>

comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Estudiantes-Maestros-y-Acad%C3%A9micos....pdf

- Schmelkes, S., & Aguila, G. (Coords.). (2019). *La educación multigrado en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (4a reimp., pp. 265-302). Universidad Nacional Autónoma de México; Porrúa.
- Silva, A. (2007). La “maestra rural” en la posrevolución. *Céfito: Enlace hispano cultural y literario*, 7(1-2), 47-60. <https://dialnetunirioja.es/descarga/articulo/2934770.pdf>
- Street, S. (2000). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. En P. Gentili & G. Frigotto (Coords.), *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho* (pp. 177-211). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Street, S. (2007). Conflictividad y cultura política en el magisterio: varias miradas en América Latina. En O. Lopez (Coord.), *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa* (pp. 95-112). Pomares.
- Torres, G. (2012). *La ruralidad urbanizada en el centro de México. Reflexiones sobre la reconfiguración local del espacio rural en un contexto neoliberal*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torres, R. M. (2019). Profesión docente en educación básica rural. En V. Rebolledo & R. M. Torres (Coords.), *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (pp. 31-83). Universidad Iberoamericana.
- Torres, V. (2024, 12 de marzo). ¿Por qué investigar sobre las maestras normalistas rurales? *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/por-que-investigar-sobre-las-maestras-normalistas-rurales/>
- Valle, S., & Naranjo, G. (2023). Hacia la mejora continua de la educación rural: retos y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 107-116. <https://riber.iberomx/index.php/riber/article/view/17>
- Williard, W. (1985). ¿Qué obtiene el maestro de la experiencia? En E. Rockwell (Ed.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (pp. 21-22). Secretaría de Educación Pública; El caballito.
- Zamora, L. F. (2020). Prólogo. En D. Juárez, A. E. Olmos & E. Ríos-Osorio (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (p. 7-13). Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Zavala, A. (2018). *En el círculo de las incertidumbres: las condiciones laborales, estrategias y*

adaptaciones de maestras potosinas frente a las políticas neoliberales [Tesis de doctorado, El Colegio de San Luis]. Repositorio COLSAN. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/634/1/En%20el%20c%3%adrculo%20de%20las%20incertidumbres%20las%20condiciones%20laborales%2c%20estrategias%20y%20adaptaciones%20de%20las%20maestras%20potosinas%20frente%20a%20las%20pol%3%adticas%20neoliberales%20en%20la%20educaci%3%b3n..pdf>