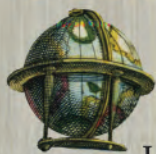


LA ESCUELA COMO OPCIÓN DE VIDA



La formación de maestros
normalistas rurales en México

1921-1945

Alicia Civera Cerecedo



Leer para lograr en grande

COLECCIÓN IDENTIDAD | HISTORIA | COEDICIONES

LA ESCUELA COMO OPCIÓN DE VIDA



La formación de maestros
normalistas rurales en México

1921-1945



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

Eruviel Ávila Villegas
Gobernador Constitucional

Raymundo E. Martínez Carbajal
Secretario de Educación

Consejo Editorial: Efrén Rojas Dávila,
Raymundo E. Martínez Carbajal, Erasto Martínez Rojas,
Carolina Alanís Moreno, Raúl Vargas Herrera

Comité Técnico: Alfonso Sánchez Arteche, Félix Suárez, Marco Aurelio Chávez Maya

Secretario Técnico: Agustín Gasca Pliego



El Colegio Mexiquense, A.C.

Dr. José Alejandro Vargas Castro
Presidente

Dr. José Antonio Álvarez Lobato
Secretario General

Dr. Henio Millán Valenzuela
Coordinador de Investigación

LA ESCUELA COMO OPCIÓN DE VIDA



La formación de maestros
normalistas rurales en México

1921-1945

Alicia Civera Cerecedo

FOeM
FONDO EDITORIAL ESTADO DE
MÉXICO



371.0172 Civera Cerecedo, Alicia
C5821e La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945 / Alicia Civera Cerecedo. — 2ª ed. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C., Gobierno del Estado de México, 2013.

475 p. + ils. Incluye referencias bibliográficas, cartográficas y descripción fotográfica. — (Col. Identidad- Historia- Coediciones)
ISBN 978-607-7761-44-0

1. Escuelas normales - México - Historia, 1921 - 1945 2. Maestros normalistas - México - Formación - Historia, 1921 - 1945 3. Escuelas normales rurales - México - Historia, 1921 - 1945. I.t.

La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921 - 1945

Primera edición. El Colegio Mexiquense, A.C. 2008

Segunda edición. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México y El Colegio Mexiquense, A.C., 2013

DR © Gobierno del Estado de México
Palacio del Poder Ejecutivo
Lerdo poniente núm. 300,
colonia Centro, C.P. 50000,
Toluca de Lerdo, Estado de México.

© Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
www.edomex.gob.mx/consejoeditorial
Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/01/56/13

DR © El Colegio Mexiquense, A.C.
Ex hacienda Santa Cruz de los Patos s/n,
colonia Cerro del Murciélago,
C.P. 51350, Zinacantepec,
Estado de México.
Correo electrónico: ventas@cmq.edu.mx
www.cmq.edu.mx

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, sin la autorización previa de los titulares del derecho patrimonial.

Impreso y hecho en México / Printed and made in Mexico

ISBN 978-607-7761-44-0

Contenido

SIGLAS Y ACRÓNIMOS	11
INTRODUCCIÓN	13
PRIMERA PARTE. INNOVAR, EXPERIMENTAR Y CAPACITAR EN LIBERTAD: LAS ESCUELAS NORMALES RURALES Y LAS CENTRALES AGRÍCOLAS	31
Primeras iniciativas	33
¡No pedagogismos, sino más inspiraciones de la vida. Las necesidades del pueblo son los fines de la educación!	41
Escuelas nuevas	47
Producir y cooperar	57
El internado como familia	63
Entre el campo y la ciudad	75
La formación de “maestros en el agro”	87
SEGUNDA PARTE. REDIMIR, MODERNIZAR, COOPERAR Y FORMAR EN COMUNIDAD: LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS	99
Desilusión y nuevos rumbos	101
De la capacitación a la formación de maestros rurales	107
La escuela como granja moderna	121
Las escuelas regionales campesinas: un proyecto ambicioso	139
Las escuelas como fuente de oportunidades	151
El maestro rural: de ejidatario modelo a redentor de las masas campesinas	171
La “panacea cooperatista”	187

Hacia el autogobierno	207
La escuela como comunidad	219
El gobierno de la comunidad escolar	235
TERCERA PARTE. CORPORATIVIZAR, CONTROLAR Y UNIFORMAR:	
LAS ESCUELAS NORMALES RURALES	249
La corporativización de la vida escolar	251
La escuela enseña y tasajea lo que enseña	267
El debate pedagógico sobre la disciplina escolar	281
Entre el orden y el caos	293
La traición de la Revolución	317
Las pugnas en la comunidad escolar	343
La inmoralidad de los “comunistas apátridas”	359
Hacia un plan de estudios único en la educación normal	381
Nuevas reglas y viejas prácticas	391
Futuros maestros	419
ALGUNAS REFLEXIONES: LA FORMACIÓN DE UN NUEVO TIPO DE MAESTRO	431
FUENTES CONSULTADAS	453
ÍNDICE ESTADÍSTICO	475
ÍNDICE CARTOGRÁFICO	475

A los profesores Isidro Burgos, José Santos Valdés y tantos otros “Forjadores de posibles”.

Como siempre, a Juan, Ana, Teresa, Lili y Roberto.

Siglas y acrónimos

AGN	Archivo General de la Nación
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
CNDMC	Confederación Nacional de Defensa Magisterial Cetemista
CEN	Comité Ejecutivo Nacional
CJM	Confederación de la Juventud Mexicana
CMM	Confederación Mexicana de Maestros
CNC	Confederación Nacional Campesina
CNOM	Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales
CNTE	Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación
Conalte	Consejo Nacional Técnico de Educación
CTM	Confederación de Trabajadores de México
DEANR	Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural
DENMPM	Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio
DEP	Departamento de Estudios Pedagógicos
DGEN	Dirección General de Educación Normal
DGESIC	Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica
EM	Estado de México
ENR	Escuelas normales rurales
FECSM	Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México
FMTE	Federación Mexicana de Trabajadores de la Educación
FRM	Frente Revolucionario del Magisterio
FRMM	Frente Revolucionario de Maestros de México
FROC	Federación Regional de Obreros y Campesinos

FSTSE	Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado
FUNTE	Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
LAS	Liga de Agrónomos Socialistas
PAN	Partido Acción Nacional
PCM	Partido Comunista de México
PNR	Partido Nacional Revolucionario
PRM	Partido de la Revolución Mexicana
RNESC	Rama Nacional de Educación Superior Campesina
SAF	Secretaría de Agricultura y Fomento
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNATE	Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Somehide	Sociedad Mexicana de Historia de la Educación
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana
SUTESC	Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina
UDIFE	Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación
UNETE	Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación

Introducción

PRIMERAS INQUIETUDES

EN 1945, LA SECRETARÍA DE Educación Pública (SEP) aprobó un plan de estudios uniforme para todas las escuelas normales rurales. Esta disposición se basaba en un argumento democrático: todos los niños del país tenían derecho a recibir la misma educación y, por lo tanto, todas las escuelas normales debían ofrecer la misma formación a los futuros maestros. Además, también los estudiantes normalistas tenían derecho a poder trabajar en cualquier escuela del país. Con esta reforma se cerraba el esfuerzo que por lo menos desde 1917 se venía impulsando de formar un maestro rural con capacidades especiales para atender una escuela que pudiera responder a las necesidades de los campesinos.

Maestros de varias regiones del país habían propuesto la creación de instituciones regionales que capacitaran maestros para atender las escuelas que los campesinos habían exigido durante la contienda revolucionaria. Después de varios intentos poco exitosos, la naciente SEP retomó estos proyectos. En los primeros años de la década de 1920, confiando en el poder de la escuela para transformar la vida de los habitantes del campo, el gobierno federal se propuso la expansión de la escuela a lo largo y ancho del país. Cantidad de docentes, convertidos en “todólogos” que lo mismo enseñaban el alfabeto a niños y adultos que curaban enfermos y realizaban construcciones y gestiones para hacer llegar agua a los pueblos u obtener créditos para la producción agrícola, fueron involucrados en esta misión dentro de una escuela abierta a la comunidad.

Las instituciones de educación normal que existían desde el siglo XIX no sólo eran insuficientes sino también inadecuadas para preparar profesores

capaces de llevar a cabo semejante tarea. Recurrir a profesores “improvisados” fue necesario, al igual que propiciar su “mejoramiento profesional” y la preparación de los futuros maestros, misma que debía ser, decían algunos maestros y pedagogos, cercana a la realidad del campo mexicano.

Las escuelas normales regionales dependientes de la SEP sufrieron muchos cambios desde su creación hasta 1945. A mediados de la década de 1920, las primeras escuelas se transformaron en normales rurales. A partir de 1933 comenzaron a fusionarse con las escuelas centrales agrícolas, que preparaban técnicos agrícolas, para formar las escuelas regionales campesinas. En 1941 volvieron a ser transformadas en escuelas normales rurales. Desde 1926, todas las escuelas estaban organizadas como internados mixtos, situación que cambió en 1943, cuando los hombres y las mujeres fueron separados en internados unisexuales. Estas modificaciones no fueron un simple reemplazo de nomenclatura, sino que representaron cambios importantes en la adscripción administrativa de las escuelas, en sus orientaciones pedagógicas, objetivos y atribuciones sustantivas, en sus planes de estudio y en el número y la ubicación geográfica de sus planteles, así como en su importancia dentro del proyecto educativo gubernamental.

A pesar de la unificación de los planes de estudio de 1945, las escuelas normales rurales no sólo siguieron existiendo, sino que tuvieron un desarrollo muy particular y distinto al de otras escuelas normales rurales. Asimismo, siguió existiendo un estrato magisterial, el formado por sus egresados, que también tendría rasgos distintivos. A pesar de los cambios se conformó un subsistema de formación de maestros con tradiciones lo suficientemente fuertes como para *distinguirse*, en el sentido que le da Pierre Bourdieu (1988) a la palabra, de otras escuelas normales.¹

Las políticas educativas que siguió el gobierno federal desde 1938, así como las medidas adoptadas hacia estas instituciones, y que culminaron con la unificación de los planes de estudio de educación normal, provocaron una fuerte respuesta tanto de estudiantes y maestros como de padres de familia, vecinos y diversas organizaciones magisteriales, agrarias y sindicales que intentaron defender la existencia de las escuelas.

En el Archivo Histórico de la SEP se encuentran distintos tipos de documentos en los que aparecen huellas de conflictos muy fuertes dentro de los

¹ Se sabe del desarrollo de las escuelas después de las reformas del cuarenta por muy pocos estudios, como los de Zúñiga y Reyes (1994), Barba y Zorrilla (1993), Martínez y Camacho (1996), Salinas e Imaz (1984), Arnaut (1998) y Hernández (2004).

internados. En ellos se habla del autogobierno y de la falta de control de las escuelas, de la interrupción de trabajos por motivos políticos, del sectarismo de maestros y estudiantes, del ataque gubernamental a las escuelas populares, del cierre de planteles, del derecho del pueblo a la educación, de la mala preparación de los estudiantes, de la realización de actos inmorales dentro de los internados, y de la irresponsabilidad tanto de los estudiantes como de los maestros y de divisiones profundas entre ellos.

Salta a la vista la similitud que tienen este tipo de conflictos, la variedad de voces involucradas y la clase de argumentaciones y contraargumentaciones, con las informaciones que podemos leer en los periódicos hoy en día acerca de los frecuentes y crecientes problemas que desde hace varios años viven las normales rurales (aunque desde luego también hay diferencias).² Unos y otros las caracterizan como escuelas populares en las que se forman líderes a partir de su autogobierno y de sus internados. Esta caracterización, sea real o mítica, así como los problemas de las normales rurales, obedecen a coyunturas específicas, pero sobre todo a procesos de largo alcance.

Prácticamente todos los textos de historiografía de la educación en el México posrevolucionario mencionan la importancia de estas instituciones dentro de los esfuerzos por preparar maestros capaces de atender las escuelas rurales que el gobierno federal fue abriendo a lo largo y ancho del país. Trabajos como los de David Raby, John A. Britton, Martha E. Curiel, Alberto Arnaut, Ernesto Meneses y Engracia Loyo, enfocados en la política educativa, la filosofía de la educación, la educación rural o la profesionalización del magisterio, nos han permitido conocer los objetivos de las normales rurales, la reglamentación, los planes de estudio a que se sujetaron y el número de planteles establecidos. Estos autores, en especial Loyo, identifican algunos problemas de las normales rurales, como la falta de recursos y los enfrentamientos que tuvieron con grupos cristeros, movimientos estudiantiles y otros, y suelen resaltar el gran esfuerzo de los profesores por ayudar a las comunidades y escuelas rurales de las zonas donde fueron establecidas las escuelas durante las décadas de 1920 —como normales rurales— y 1930 —como regionales campesinas.³

² Me refiero a notas publicadas en *La Jornada y Proceso* desde 1999.

³ Britton, 1976; Moreno, 1985; Raby, 1974; Sepúlveda, 1976; Arnaut, 1998; Civera, 1997, y Loyo 1998, 1999a y 1999b, son sólo algunos ejemplos. La bibliografía es mucho más amplia.

Sin embargo, son pocos los trabajos que toman como objeto de estudio central la formación de maestros normalistas rurales, y menos aún los que han sido publicados. Uno de los más importantes es la tesis de Manuela Sepúlveda (1976), quien con base en las *Memorias* de la SEP y los informes de los directores, examina el trabajo de las escuelas regionales campesinas en su conjunto durante 1936. Engracia Loyo (2004) publicó un estudio pionero sobre la organización productiva de las escuelas centrales agrícolas y primeras escuelas regionales campesinas. En la tesis de licenciatura de María del Rosario Duarte (1994) se rastrean las primeras iniciativas de crear escuelas para formar maestros rurales incluso antes de los años veinte, y la tesis de María Rodríguez y René García (1982) es el único trabajo en donde se describe la política seguida en relación con las escuelas normales rurales durante el sexenio del presidente Manuel Ávila Camacho.

Por otro lado, existen algunos estudios de caso. Maximino Ortiz (1991) examinó la fundación y desarrollo de la escuela de Tenería, Estado de México, entre 1927 y 1940, y Sonia Reynaga (1991) analizó la formación de estudiantes en Roque, Guanajuato, desde 1933 hasta los años ochenta. Mi libro *Entre surcos y letras* (Civera, 1997) se centró en la puesta en marcha de la educación socialista en la escuela regional campesina de Tenería, Estado de México, y en el trabajo que realizaron la Misión Cultural y la escuela en varias comunidades de los municipios de Tenancingo y Malinalco en 1934 y 1935. Manuela Sepúlveda (1991) publicó un artículo sobre la educación socialista en la escuela de Galeana, Nuevo León; Adrián Luna (2001) presentó una ponencia sobre los orígenes de las escuelas normales regionales en Michoacán, y Rosa María Torres (2003; véanse también 1998a y 1998b) ha publicado avances de una investigación aún en curso sobre la escuela de El Mexe, Hidalgo.

Además de estos estudios, hay otros trabajos que, enfocados en la formación de maestros y en la escuela rural en el nivel regional, han realizado aportes importantes sobre la formación de los estudiantes en las normales rurales y regionales campesinas o sobre la influencia que éstas han ejercido en las regiones estudiadas. Entre ellos cabe resaltar el libro de David Raby (1974), en cuya última parte se estudia la participación política de los maestros rurales en Campeche; las tesis de Ariadna Acevedo (2000) y Elsie Rockwell (1996), sobre Puebla y Tlaxcala respectivamente, y el libro de Mary Kay Vaughan (2000), sobre Puebla. Recientemente, Gregorio de J. Hernández (2004) publicó un libro sobre el normalismo rural en Chiapas.

En su conjunto, estas investigaciones abren interrogantes sobre la trayectoria de las escuelas y de la formación de los estudiantes en ellas, al hacer notar, entre otros elementos, la distancia entre las disposiciones oficiales y lo que ocurría en cada plantel, y una gran heterogeneidad (aunque también hay aspectos comunes) en los alcances logrados en cada plantel en el intento de formar un nuevo tipo de maestro. Los planes de estudio oficiales variaban de una escuela a otra; las intenciones de formar un nuevo tipo de maestro tropezaban con viejos métodos de enseñanza; mientras unos planteles gozaban de recursos, otros vivían en una extrema pobreza; algunas escuelas cerraban con la misma rapidez con la que se abrían, a diferencia de otras que lograron perdurar hasta nuestros días, etcétera.

La intensidad de los conflictos de la década de 1940 que se palpa en los documentos resulta sumamente contrastante con la imagen de la edad de oro de las normales rurales reflejada en la mayor parte de los estudios historiográficos, en los cuales, salvo excepciones, no se habían considerado varios procesos que quizá en el momento no parecían tan importantes, pero que a largo plazo han sido centrales en la historia de estas instituciones, como la gestación del autogobierno, la autonomía de las escuelas, su legitimación en el espacio regional y su reputación como escuelas populares en las que se forman líderes políticos. Ese silencio puede deberse a las preocupaciones principales y los enfoques analíticos que se han utilizado hasta ahora, pero también tiene que ver el hecho de que en momentos de relativa quietud en la vida escolar no se suele hablar, y mucho menos escribir, de la cotidianidad y de los conflictos que atraviesa la vida escolar, que, en cambio, salen a la luz en momentos de reforma y enfrentamiento, como lo fue la etapa de 1938 a 1945, que no ha sido abordada por la historiografía.⁴

En virtud de lo anterior me propuse analizar la conformación del subsistema de educación normal rural y de un nuevo estrato magisterial: los normalistas rurales. Partiendo de los conflictos de los años cuarenta, y teniendo presentes las noticias periodísticas actuales, mi estudio abarca de 1921, año en que abrió sus puertas la primera escuela normal regional, hasta 1945, cuando “se abandona” la intención de formar un maestro especializado para las escuelas rurales.⁵

⁴En general, la historiografía de la educación posrevolucionaria ha tendido a detenerse en 1940. Por fortuna, en los últimos años ha crecido el interés por extender los estudios a periodos posteriores.

⁵Inicialmente me propuse realizar un estudio que diera cuenta de la formación de maestros normalistas rurales en México desde sus inicios hasta nuestros días, pero dicha tarea resultaba muy difícil

DESDE DÓNDE MIRAR LA ESCUELA Y A LOS ESTUDIANTES

Hasta la década de los ochenta, los estudios sobre los maestros en el siglo xx realizados en México solían ver al magisterio en forma fragmentaria. Por un lado como educador y por otro como trabajador. En forma paralela se desarrollaron análisis políticos del gremio magisterial y análisis sociales sobre el quehacer cotidiano de los maestros. Durante la última década, varias investigaciones han hecho patente la riqueza de entrelazar estos fragmentos para ver a los maestros al mismo tiempo como responsables de una labor pedagógica, como empleados al servicio del Estado, como transmisores e intérpretes de las políticas estatales, y como trabajadores organizados que se enfrentan o no al Estado para defender sus derechos, utilizando diversas categorías analíticas como “la profesión docente” (Arnaut, 1998), “la cultura magisterial” (Rockwell, 1996) y “la identidad magisterial” (Arteaga, 1994a).

Esta mirada integral, sin embargo, escasamente se ha adoptado en los estudios historiográficos sobre procesos de formación de los maestros, y en ellos han prevalecido análisis institucionales o panorámicas sintéticas desde una perspectiva nacional, y no estudios por subsistemas.⁶ Mientras unos ponen énfasis en la influencia del discurso político y pedagógico en las prácticas institucionales, los otros hacen hincapié en la relación de la capacitación con el crecimiento y diversificación del sistema educativo.

En la escuela, los estudiantes aprenden cierto tipo de conocimientos pedagógicos o herramientas teóricas y técnicas para comenzar su futuro trabajo como maestros (u otras opciones), pero aprenden, también, formas de relacionarse con los alumnos, con los padres de familia, con sus futuros empleadores (en este caso la SEP), con las autoridades (directores o inspec-

de realizar en poco tiempo y era necesario acotar el objeto de estudio. Una posibilidad era realizar un estudio de caso o un estudio comparativo de dos o tres escuelas que tuviesen características diferentes para poder extenderse en el tiempo con profundidad, pero resultaba difícil en ese momento hacer una tipología de las escuelas para elegir las más representativas. Otra opción era recortar el periodo de estudio y comenzar en la década de 1940, ya que la mayor parte de los estudios historiográficos se concentran en el periodo anterior, pero para ese periodo la información se encuentra muy dispersa. Creo que la visión de conjunto por la que opté resulta una buena base para estudios de caso y comparativos que permitan reconstruir y profundizar el análisis sobre el desarrollo de la educación normal rural hasta hoy.

⁶ Un análisis más amplio de la historiografía sobre maestros y magisterio durante el siglo xx se encuentra en Civera, 2003.

tores) y con las asociaciones de pares (organizaciones gremiales). Asimismo aprenden un cierto tipo de valores, un modelo de “deber ser” como personas y como ciudadanos. Aprenden, como señala Viñao (2001: 143) siguiendo a Bourdieu en relación con la formación de intelectuales y grupos profesionales, “signos de presentación, identificación y distinción frente a otros grupos sociales, relaciones con el poder en sus distintas modalidades, rituales, estrategias de grupo, corporativas e individuales, relaciones de patronazgo y clientelismo, modos de vida y conductas, mentalidades [...] prácticas discursivas, léxico, etc.” Todos estos aspectos no suelen tomarse muy en serio en la historiografía en México.⁷

La formación de estudiantes, la creación de una noción de lo que es ser un profesor y lo que se tiene que hacer para lograrlo, no se desprenden únicamente de los planes y programas de estudio, de las teorías pedagógicas que los inspiran, o de las políticas educativas impulsadas por las autoridades. La formación, en este sentido amplio, se da en la *cultura escolar*,⁸ en la disposición de los espacios y del tiempo, en las reglas de convivencia formales e informales, en las rutinas, los ritos, los mitos, los saberes, las formas de reclutamiento y las promesas de la escuela, en las prácticas y los discursos.

Durante mucho tiempo, la escuela fue mirada como una institución que cumple un papel predeterminado en los procesos de modernización de la sociedad y consolidación del Estado, que sostiene una cultura que reproduce la cultura dominante. De hecho, adoptar esta perspectiva parece sugerente si consideramos que por lo menos desde 1927, las normales rurales y regionales campesinas se organizaron como internados. A ellos ingresaban hombres y mujeres a una edad temprana, a veces desde los 11 o 12 años. Lejos de sus familias, permanecían allí entre dos y cinco años, sin salir de la escuela más que en las vacaciones, algunos fines de semana y con mayor o menor frecuencia para realizar prácticas pedagógicas y trabajos comunitarios. Su vida en el internado era una experiencia intensa. Desde este punto de vista, es factible pensar en los internados como “instituciones disciplinarias” (Foucault, 1988) o “voraces” (Cosser, 1978); es decir, como instituciones muy

⁷ Los conceptos de “campo” y de “*habitus*” de Bourdieu (1988) resultan útiles, pero un referente central para este sentido amplio de formación, son los trabajos de Susana Quintanilla sobre la formación de intelectuales en México. Véanse, por ejemplo, Quintanilla, 1991, 1996b, 1999 y 2001.

⁸ Sobre cultura escolar, véanse: Julia, 1995; Escolano, 2000; Ruiz, 2000, y Viñao, 2001. Sobre la relativa a México véanse: Padilla, 2004, y Rockwell, 1996 y 1997.

cerradas (parecidas al ejército), con fuertes fronteras tanto físicas como simbólicas con el “mundo exterior” y organizadas de tal manera que exigen y logran en sus integrantes un sentido de pertenencia y fidelidad que posibilita y garantiza, al interior, la reproducción de la propia institución (véase también Goffman, 1988).

Sin embargo, esta perspectiva no permite entender el cambio ni la complejidad de los procesos sociales que construye el hombre. Tanto en la antropología como en la historia y las ciencias sociales, se ha ido construyendo una tendencia a comprender la cultura como un proceso histórico, dinámico, multivocal y dialógico que revaloriza la posibilidad de agencia de los actores y aterriza los recursos culturales en las prácticas sociales y en su uso en las luchas de poder.⁹

Varios conceptos resultan útiles para repensar la escuela sin mirarla como una estructura preexistente, estática, reproductora, que moldea a los sujetos como si fuesen cajas vacías. Coincido con Elsie Rockwell (1996 y 2002) en que uno de ellos es la *configuración*. Este concepto de Norbert Elias para comprender la sociedad cortesana, ha sido retomado por Roger Chartier, quien la define como “una formación social [...] donde los individuos están relacionados unos con otros por un modo específico de dependencias recíprocas y cuya reproducción supone un equilibrio móvil de tensiones” (Chartier, 1992: 88; Elias, 1996, 1998 y 1999). Las configuraciones son dinámicas, y como equilibrio de tensiones están fijadas en un grado mínimo. Su cambio es más lento que el de los hombres, pero no tienen existencia fuera de los individuos cuya libertad queda limitada, pero no anulada, por esas dependencias recíprocas en las que ellos ocupan posiciones, desarrollan estrategias y tienen ciertas posibilidades de decisión. “En el análisis de las configuraciones, los individuos aparecen en alto grado tal como se les puede observar, como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase, y en virtud de éstas, formando conjuntamente configuraciones específicas” (Elias, 1996: 41).

Los sujetos, como dice Michael de Certeau (1996), tienen libertad como consumidores, pueden *inventar* la vida cotidiana, y generar tácticas y estrategias para vivir en ella. En este sentido, cobra relevancia también el con-

⁹ Elsie Rockwell rastrea cómo se ha ido desarrollando esta tendencia. Véanse: Rockwell, 1997; Williams, 1980; Rosaldo, 1991; Ortner, 1994; Ohnuky-Tierney, 2001; Sewell, 1999; Levinson, 2002; Holland *et al.*, 1998; Holland y Lave, 2001, y Levinson y Holland, 1996.

cepto de *apropiación*, que “apunta a una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en prácticas específicas que los producen” (Chartier, 1999: 53). El proceso de apropiación es creativo y en él, ésta “transforma, reformula y excede lo que recibe”. Los actores tienen un margen de acción dentro de un sistema simbólico que siempre es disputado, débilmente coherente y delimitado, inestable y fracturado (Sewell, 1999).¹⁰

Estos conceptos nos harían pensar en una cultura escolar heterogénea, multivocal y dialógica, conformada por prácticas y discursos que rara vez son del todo coherentes, complementarios y convergentes. La escuela es un espacio de producción cultural y social, al ser una construcción de los diversos actores involucrados en ella: maestros, estudiantes, padres de familia y autoridades. La escuela y su cultura escolar son construidas por diversos actores con posibilidades de agencia, que desde diversas y cambiantes posiciones de poder, sostienen relaciones de diferente naturaleza —tanto racionales como emocionales— con los demás (Remedi, 1999; Williams, 1980; Levinson, 2002; Holland *et al.*, 1998; Holland y Lave, 2001; Levinson y Holland, 1996; Elias, 1996, 1998 y 1999, y Ortner, 1994). Los actores que se involucran en el espacio escolar lo hacen de entrada con una historia y expectativas, tanto personales como familiares, relacionadas con su origen socioeconómico y cultural. A partir de ellas y su interrelación con los otros, construyen —*inventan*, diría De Certeau— dicho espacio, experimentando tácticas unos y estrategias otros, para moverse dentro de él, y al hacerlo, inciden en él y en su propio proceso de formación (Certeau, 1996; Scott, 2000; Vaughan, 2000; Willis, 1997; Bajtín, 1990; Acevedo, 2004; Rockwell, 1987; Rockwell y Mercado, 1987; Rockwell y Espeleta, 1987, y Rockwell, Alfonseca, Acevedo y Bertely, en Somehide, 2005).

La escuela es un lugar de encuentro y desencuentro de diversas culturas locales y de luchas por el poder tanto al interior como al exterior, que si bien delimita un “horizonte de posibles”, está formado por varios espacios en los que se tienden diferentes redes de relación, prácticas y discursos particulares: las relaciones de los alumnos entre sí, de ellos con los maestros, la dirección y las autoridades, con la familia y las comunidades, en los que se dan

¹⁰ Véase también Rosaldo, 1991, y el concepto de experiencia en Roseberry, 1989. Sobre la apropiación, véanse los artículos de Rockwell, Alfonseca, Acevedo y Bertely, en Somehide, 2005.

diversas formas de agrupación por filiaciones familiares, generacionales, grupales, políticas, culturales y de género, que pueden escapar de la vigilancia y el control de las autoridades tanto internas como externas (véanse: Nesper, 1997, y Julia, 1995). Esto mismo también puede pensarse para los internados educativos.

La intención de mi estudio ha sido comprender cómo la escuela propicia un tipo de formación en los estudiantes, y, a la vez, cómo participan ellos, junto con otros actores, en la construcción de la cultura escolar. En dicho proceso están involucrados una gran cantidad de aspectos como las orientaciones generales y las atribuciones específicas de las normales rurales (educación normal rural, agrícola, mejoramiento de maestros, investigación, etcétera); el origen socioeconómico y geográfico del alumnado que ingresaba y su composición por sexo y edad; el sistema de ingreso, obtención y conservación de la beca de manutención, egreso e incorporación al trabajo; la deserción y los cambios de escuela; la contraposición de las políticas de la SEP fundamentalmente en torno a la reglamentación interna y los recursos económicos, con la planeación y reglamentación generada al interior de los planteles y el uso que se hacía de los recursos; los sistemas de inspección y supervisión de la SEP y los medios de comunicación entre la SEP y las escuelas y de éstas entre sí; la injerencia de los gobiernos estatales, poderes locales, organizaciones magisteriales y otras instancias estatales; la composición y las dinámicas del gobierno interno; la organización y acción política del alumnado; la conformación de grupos estudiantiles (comisiones, grupos, generaciones); las reglas formales e informales, ritos y costumbres de convivencia de los estudiantes entre sí y de ellos con los maestros; las adaptaciones internas de los planes y programas de estudio y la planeación de actividades; la organización del trabajo en relación con las condiciones físicas de los planteles, los recursos pedagógicos, los útiles escolares, etcétera...; las formas de evaluar y disciplinar a estudiantes y maestros; la preparación previa, experiencia, participación política y sindical de los maestros y sus condiciones de trabajo.

Estos procesos no son analizados en sí, sino como elementos cuyas interrelaciones conforman la cultura escolar y propician la formación de un estrato particular de profesores, en torno a cuatro ejes principales: *a*) el papel de las escuelas como opciones de vida para sectores rurales; *b*) el balance entre la autonomía y el control de la vida escolar; *c*) la participación de los estudiantes en el gobierno escolar y su organización política, y *d*) la formación

entre los estudiantes de una identidad como maestro normalista rural. Busco, sobre todo, dar un lugar importante a los estudiantes, que han sido uno de los actores más olvidados por la historiografía de la educación.¹¹

Con frecuencia, los estudios historiográficos comienzan por exponer los propósitos de la política educativa o la teoría pedagógica para luego descender a las prácticas escolares señalando qué tanto se alejan de aquellas, pero hacerlo así deja al contexto como un telón de fondo estático y a la práctica como una mera reacción frente a ese telón, sin poder comprenderse las relaciones recíprocas entre lo local y lo global, entre la cultura escolar y el Estado (véanse: Bajtín, 1990; Levi, 1993; Geertz, 1994; Holland y Lave, 2001, y Roseberry, 1989). En mi trabajo intento romper con esta visión vertical para ver las disposiciones normativas también como prácticas y como posibles respuestas a las propias dinámicas de las escuelas (véanse: Rockwell, 2002, y Escolano, 2000). Privilegio así el examen de la capacidad de agencia de los actores “internos” en la vida escolar sin dar una fuerza *a priori* al gobierno federal, de quien dependen, y a los procesos de apropiación particular que se dan en la vida cotidiana.

La creación y consolidación de las escuelas encargadas de la formación de maestros normalistas rurales, así como el tipo de preparación que éstas propiciaban en los futuros maestros, estuvieron delimitados por la forma en que se interrelacionaron varios procesos sociales, políticos y culturales, entre los cuales destacan: *a*) el papel de las escuelas en el proceso de consolidación del Estado después de la revolución armada; *b*) el crecimiento, la diversificación y la estratificación del sistema educativo, y, por último, *c*) la federalización de la enseñanza y la apropiación de nuevas teorías y métodos pedagógicos.

El proyecto de formar un nuevo tipo de maestro se dio en un momento en que, después de la Revolución, había una reestructuración de la vida política y económica en los medios rurales y una búsqueda de fortalecimiento en lo local por parte del gobierno federal. En ese proceso tuvieron un lugar especial la escuela y los maestros rurales. Las dinámicas de las escuelas normales rurales y regionales campesinas dependieron en parte de sus éxitos o

¹¹ Cabe señalar de antemano que la intervención de autoridades locales como presidentes municipales y comisariados ejidales, si bien se toma en cuenta, no se analiza a profundidad, ya que ello requeriría de estudios de caso y regionales. Asimismo, dejo de lado algunas atribuciones de las escuelas, como la investigación social (que fue uno de sus puntos débiles) y los cursos mejoramiento de maestros en servicio.

fracasos al sobreponerse en las estructuras tradicionales de organizar trabajos comunitarios y administrar los recursos o al incorporar dichas estructuras a nuevas organizaciones estatales como los comisariados ejidales, las ligas y cooperativas agrarias, y las organizaciones sindicales (véanse: Knight, 1990; Joseph y Nugent, 1994; Vaughan, 2000, y Alfonseca, Acevedo y Bertely, en Somehide, 2005).

Por otro lado, entre los años veinte y cuarenta la naciente SEP fue creciendo hasta “controlar”, por lo menos administrativamente, a la mitad de los establecimientos de educación primaria en todo el país. La expansión de la educación primaria, sobre todo de la educación rural, fue acompañada por una mayor especialización y jerarquización de las instituciones educativas, pero el crecimiento de la educación posprimaria fue menor y se concentró en los medios urbanos, lo que generó desequilibrios y cambios en todas las escuelas normales y lo que éstas representaban para los estudiantes como vías para seguir estudiando, para incorporarse al mercado laboral y para mejorar sus condiciones de vida y ascender de estatus socioeconómico.

El crecimiento de la educación primaria fue de la mano con el proceso de federalización de la enseñanza, que a veces tuvo una resistencia fuerte de parte de los poderes estatales y municipales, y mientras crecía la burocracia de la SEP, se incrementaba también el empeño de los maestros por organizarse e incidir en la orientación de la educación pública en México, con lo que el magisterio se fue transformando de una profesión liberal a una de Estado. Los conflictos generados por el control de la orientación de la educación en los niveles político, burocrático y administrativo, pero también cultural, fueron acompañados por la búsqueda de nuevas teorías pedagógicas como la escuela de la acción y la educación socialista, cuyo alcance y apropiación fue variable al interior de las escuelas, y cobraron un lugar especial en la distinción de los normalistas rurales frente a otros tipos de maestros (véanse: Quintanilla, 1996a, 1997 y 2002; Quintanilla y Vaughan, 1997; Loyo, 1996b; Arnaut, 1998; Arteaga, 1994a y 1994b, y Vaughan, 2000).

Todos estos procesos delimitaron el proyecto y las actividades de las escuelas normales rurales y regionales campesinas, pero las escuelas, los maestros y los estudiantes, también actuaron en estos procesos e incidieron en ellos, por lo cual serán considerados a través de sus perspectivas y de las prácticas escolares, de los modos específicos y no lineales en que estos procesos atravesaron la vida escolar y desde los cuales los actores seleccionaron, interpretaron, decidieron y actuaron.

El régimen que emergió de la Revolución Mexicana, como lo ha apuntado el historiador Alan Knight (1990: 228), fue una síntesis, una mezcla de clases, intereses e ideologías, que proponía un proyecto capitalista, nacionalista, modernizador, estatista, anticlerical e incluso antirreligioso. El fortalecimiento del Estado se sustentó en un creciente intervencionismo y en la creación de instituciones de masa y la incorporación selectiva de la cultura popular en el discurso revolucionario. Una de esas instituciones fue la escuela, sobre todo la rural. Desde luego, esa síntesis dejó de lado los intereses de algunos sectores e implicó fuertes contradicciones. La *negociación*, dice Mary Kay Vaughan, fue lo que permitió la longevidad del Estado mexicano al incluir en él demandas y posibilidades de expresión de obreros y campesinos. Mi investigación se inscribe dentro de los estudios posrevisionistas que cuestionan la fuerza absoluta del Estado e intentan comprender su consolidación como el resultado no sólo de arreglos clientelares sino también de la participación e interrelación de diferentes sectores sociales. Sin negar la importancia de la negociación, me inclino a mirar por la rendija de las contradicciones y los quiebres, balanceando la generación de consenso con la utilización de medidas coactivas y la persistencia de resistencias. En la negociación, el Estado tuvo que hacer algunas concesiones, pero algunos sectores, como los campesinos, tuvieron mucho que perder. Como dice Guillermo Palacios (1999), la Revolución pasó de ser “campesina” a “campesinista”.

Las escuelas normales rurales y regionales campesinas resultan idóneas para analizar las tensiones y endebles equilibrios entre la construcción del corporativismo estatal y la defensa de los derechos de los campesinos, ya que los maestros y los estudiantes fueron actores protagónicos de la formación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y, como tales, contribuyeron al fortalecimiento del Estado, pero ello no implicó una adhesión incondicional al gobierno; por el contrario, su relación se caracterizó por el enfrentamiento y el conflicto.

Mi investigación se basa sobre todo en documentación del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP): memorias de la secretaría, reglamentos y circulares, informes de los directores y maestros de las escuelas, informes de los inspectores escolares y administrativos, expedientes de maestros, empleados y, sobre todo, de estudiantes; actas de los consejos escolares, exámenes recepcionales y algunas revistas escolares y panfletos estudiantiles. Salvo los tres primeros tipos de fuentes, que ya han sido ex-

plorados (aunque no para el periodo de 1937 en adelante), el resto no han sido utilizados. Desafortunadamente, no constituyen una serie que abarque todos los planteles y todo el periodo de estudio. Me apoyo también en publicaciones pedagógicas y notas periodísticas, así como en testimonios orales y escritos de maestros y estudiantes.¹²

LA FORMACIÓN DE MAESTROS NORMALISTAS RURALES

Decidí dar un orden cronológico a la narración con la idea de poder seguir en el tiempo la manera como se tienden y cambian las redes de relación entre los actores involucrados en la escuela, y como se construyen tradiciones y cambios, privilegiando una perspectiva dialógica. El texto está dividido en tres partes correspondientes a etapas distintas.

La primera parte abarca de 1921 a 1930, y la llamo época de “innovar, experimentar y capacitar en libertad”. En ella se analiza cómo surgió el proyecto de capacitar maestros en escuelas primero regionales y después rurales. Fue un periodo en el que las escuelas, que no eran un proyecto prioritario para la SEB, gozaron de una gran autonomía y, sin recursos, salieron adelante gracias al empeño de maestros y estudiantes, debatiéndose entre las viejas tradiciones educativas y las nuevas pedagogías centradas en el niño, entre las costumbres ciudadinas y el “descubrimiento” de los campesinos y las tensiones con las autoridades estatales y locales. A pesar de dicha autonomía, el trabajo de las escuelas tuvo algunos elementos comunes, como la importancia de la observación y la experimentación, la cooperación y el compromiso con los demás, y el rechazo del conocimiento teórico, al que se contraponía una enseñanza vital y apegada a la vida, aunque su apropiación fuera muy variable.

En la segunda parte, que va de los primeros años treinta a 1937 y que llamo etapa de “redimir, modernizar, cooperar y formar en comunidad”, analizo la formación de las escuelas regionales campesinas. La preparación de maestros rurales dejó de pensarse como una simple capacitación para convertirse en una preparación formal que buscaba la formación, primero, de un maestro promotor del desarrollo económico, como “ejidatario mode-

¹² Para el análisis de fuentes fueron de gran utilidad los siempre buenos consejos de Marc Bloch (1984), Carlo Ginsburg (1983), Elsie Rockwell (2002) y Mary Kay Vaughan (2002).

lo”, y después, con la educación socialista, de un “redentor”, y no sólo “integrador”, de los campesinos. El cooperativismo sirvió de enlace entre la escuela de la acción y la educación socialista, y a pesar de los afanes de la SEP por dar “una orientación definitiva” a la educación, las escuelas mantuvieron una cierta autonomía en la que los estudiantes comenzaron a tener un papel activo dentro del gobierno escolar y se fueron organizando para exigir sus derechos, siguiendo los pasos de sus maestros y, en buena parte, el ideario del Partido Comunista de México.

Fue una etapa de auge, aunque fue también difícil para muchas de las escuelas por la segunda Cristiada, por los reacomodos en la propia burocracia de la SEP, los conflictos en torno a la posesión de tierras de las escuelas, y la respuesta de algunos sectores al proselitismo político y cooperativista que desarrollaban las regionales campesinas en las comunidades. Sin embargo, las escuelas se fueron legitimando en los espacios locales y se constituyeron en fuentes de ascenso de estatus para los estudiantes y sus familias, la mayoría de ellos de origen rural, y en una proporción importante, para hijos de ejidatarios o de pequeños propietarios.

En 1936 se expidieron nuevas bases de gobierno escolar que en buena medida sancionaban y trataban de controlar las dinámicas de autogobierno que se venían practicando en algunos planteles. La autonomía de las escuelas se incrementó cuando los comunistas cobraron fuerza dentro de la SEP; sin embargo, las bases planteaban un modelo más liberal que socialista. Escuelas para entonces más grandes, se concibieron ya no como una familia sino como una comunidad, pero las comunidades escolares no eran homogéneas en la conformación ni de la planta docente ni del alumnado. Fue en este periodo cuando se afianzó el carácter popular de las escuelas, y con él se tendieron mecanismos de reclutamiento y egreso corporativos. Fue también en esos años que la forma de decidir los trabajos de las escuelas comenzó a desplazarse del interior de cada plantel a la intervención de los maestros y estudiantes por medio de sus organizaciones de pares.

La última parte, “corporativizar, controlar y uniformar”, abarca de 1938 a 1945. Se trata de una etapa de crisis menos vinculada a los resultados del gobierno escolar y al régimen disciplinario que a la falta de recursos y al fortalecimiento del corporativismo estatal. Las nuevas escuelas estaban lejos de ser lo mismo que las primeras normales rurales, ya que su vida interna se había corporativizado, pero conservaron rasgos importantes en sus formas de organización, en el tipo de valores que buscaban fomentar

en los estudiantes y en las difíciles relaciones de éstos con las autoridades. Estos rasgos, sin embargo, operaron como elementos deslegitimadores de los normalistas rurales cuando el gobierno federal decidió enfocarse al mundo urbano y encerrar la escuela rural utilizando, también, medidas coercitivas.

La centralización del control administrativo de la educación disminuyó la capacidad de decisión de los maestros y los estudiantes, cuyas organizaciones políticas fueron neutralizadas dentro del corporativismo de Estado. La orientación general de las escuelas quedó concentrada finalmente en las negociaciones de cúpula entre los líderes del sindicato magisterial y las autoridades educativas, pero ello no impidió que muchas de las prácticas de las escuelas, entre ellas el autogobierno y el compromiso social y político con las comunidades, siguieran siendo sostenidas por los maestros y los estudiantes de las normales rurales, para entonces forzados a la simulación. Fue en esa etapa cuando el gobierno federal intentó más decididamente que la escuela fuese vista, más que como un derecho del pueblo, como una dádiva de su parte.

Finalmente incluyo un apartado de reflexiones con base en los ejes de análisis y no en forma cronológica para poder enlazar las tres etapas y destacar procesos de continuidad y cambio.

A lo largo del libro hay varios mapas que tienen como fin dar un seguimiento puntual al desarrollo de las instituciones de educación normal rural. Agradezco a Jorge Luis Miranda, de El Colegio Mexiquense, el cuidado en su elaboración. Además de los mapas se incluyeron fotografías que hablan por sí solas, pero es necesario considerar que en el caso de las escuelas se solía fotografiar lo que se pretendía presumir, lo cual explica que en muchas ocasiones la imagen no concuerde con lo expresado en las fuentes consultadas y, por lo tanto, en el texto de este libro, o que no se hayan localizado fotografías de las escuelas que se encontraban en peores condiciones. Agradezco a Gregorio de Jesús Hernández por dejarme publicar algunas de las fotos que incluyó en su libro *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis* (2004), a Gabriela Medina por su trabajo paciente con las fotografías, las gráficas y su apoyo en la edición, así como a Celia Barreto por su gran ayuda en la búsqueda de información.

Antes de iniciar quiero decir que la realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), del Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología (Comecyt) y del

Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). Estoy muy agradecida con el doctor Alfonso Iracheta y el doctor Carlos Quintana, así como con las doctoras Gloria Guadarrama y Cecilia Cadena, presidentes y coordinadoras de investigación de El Colegio Mexiquense, respectivamente, por el respaldo que me ofrecieron para poder realizar mis estudios de doctorado, de los cuales se desprendió este libro.

Durante varios años, el Departamento de Investigaciones Educativas fue una casa amable y generosa en la que recibí el aliento de los investigadores y de los estudiantes, el trato siempre cordial y eficiente en la Coordinación Académica, la biblioteca, las fotocopias, y el saludo de toda persona que me encontraba en mi paso desde que entraba y me recibía don Rafa, hasta llegar a los cubículos de Susana Quintanilla y Elsie Rockwell, previa visita a Verónica Arellano, quien me brindó todo su apoyo y alegría. Los seminarios de Susana, Elsie y Mary Kay Vaughan fueron espacios de intercambio en los que aprendí cantidad tanto de ellas como de mis compañeros, en especial de Carlos Escalante, con quien se extendían las disertaciones durante el trayecto México-Toluca.

Varios colegas me hicieron comentarios y observaciones que han sido importantes en mi intento por comprender la formación de maestros normalistas rurales: Paolo Riguzzi, Mílada Bazant, Carmen Salinas y Carlos Massé, de El Colegio Mexiquense, así como Juan Alfonseca, Eduardo Remedi, Eduardo Weiss, Engracia Loyo, Belinda Arteaga y Oresta López. A todos ellos quiero expresar mi agradecimiento, y sobre todo a Ariadna Acevedo y Antonio Padilla, por su lectura cuidadosa y sus sugerencias más que pertinentes.

Muchas ideas en mi investigación provienen de Rosa María Torres, Mary Kay Vaughan y desde luego de Elsie Rockwell, siempre abriendo horizontes, y de Susana Quintanilla, constante fuente de inquietudes intelectuales. Sé que el resultado no es lo que mis queridas maestras hubiesen deseado, pues todas ellas planteaban rutas distintas de investigación que prometían buenos frutos. Finalmente me decidí por un camino en cuyas debilidades está mi responsabilidad, pero en sus logros está su huella. Les doy las gracias por su generosidad para compartir su experiencia y sabiduría, por su tolerancia, su confianza y su compañía.

Sería difícil para mí pensar en escribir un libro sin la certeza de que Luis Alberto Martínez-López lo convertirá en un objeto bello. A él, como siempre,

va todo mi agradecimiento, al igual que a Cynthia Godoy Hernández, de quien siempre aprendo.

Día a día me impulsaron mis padres, mis hermanos y sobre todo Juan, Ana y Teresa: sin sus sonrisas y abrazos, su cariño y tanta paciencia, no hubiese logrado concretar este libro que les ha robado parte de su tiempo.

A todos ellos: ¡Mil gracias!

Primera parte



Innovar, experimentar
y capacitar en libertad:
las escuelas normales
rurales y las centrales
agrícolas

PRIMERAS INICIATIVAS

EN LA HISTORIOGRAFÍA SOBRE la educación en el México posrevolucionario se suele explicar la formación de una nueva educación rural a partir de las acciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como si ésta fuera la única fuente de iniciativas. La intención de formar escuelas normales regionales partió de las inquietudes de varios maestros a lo largo de la República que luego fueron recogidas por la secretaría. Tacámbaro no fue la primera escuela normal rural federal, pero sí la primera que logró sobrevivir. En sus inicios, las escuelas normales tuvieron un carácter regional más que rural, y en ellas se propiciaba una capacitación rápida e incluso itinerante de maestros. Se trataba de un experimento que buscaba romper con tradiciones educativas decimonónicas y que comenzó a desarrollarse sin recursos y sin certezas acerca de los planes y métodos para capacitar a profesores que atendieran el creciente sistema de escuelas rurales que prometía la Revolución.

Cuando se creó la SEP, fue tomando forma la intención de crear una escuela primaria popular y de formar un nuevo tipo de maestro que la atendiera, que era una idea que se venía perfilando desde años atrás. La naciente SEP buscó expandir la escuela rural por sus propios medios, pero también, en una forma importante, arrancando de las instituciones existentes en los estados y firmando convenios de cooperación con los gobiernos estatales e incluso con ayuntamientos.

Alberto J. Pani publicó en 1918 un estudio en forma de encuesta sobre la educación pública. En él se discutía sobre el papel educativo del Estado y la misión de la escuela, se criticaba la escuela rudimentaria y ya se planteaba la idea de capacitar maestros para las escuelas rurales y de crear escuelas normales regionales (Loyo, 1999a: 23-25). Ese año, el gobernador de Gua-

najuato, Agustín Alcocer, firmó un decreto para crear la escuela normal rural de León. El proyecto incluía un plan de estudios y un reglamento, pero al parecer la escuela no se abrió (Duarte, 1994: 70).¹

La propuesta de crear escuelas normales regionales volvió a surgir en el Primer Congreso Nacional de Maestros celebrado en La Piedad, Michoacán, en diciembre de 1919, y en el Segundo Congreso Nacional de Maestros realizado en la ciudad de México en diciembre de 1920, en el cual los debates —muy influidos por los maestros racionalistas— se centraron en el papel que debía desempeñar el gobierno federal en la enseñanza y en la reorganización de la escuela normal, que debía ser “la institución más representativa del ideal nacional, a la vez que el órgano más adecuado de la educación popular”. A dicho objetivo los congresistas añadieron otro más: “para atender a la ingente necesidad actual de combatir el analfabetismo, en nuestra patria, se establecerán, en las poblaciones de menor importancia, cursos prácticos y teóricos de educación en el sentido de formar maestros para las escuelas rurales. Estos cursos se desarrollarán en dos años como una extensión de las propias escuelas normales” (Meneses, 1986: 287).²

Lo que allí se planteaba no era aún la creación de escuelas normales del mismo tipo que las existentes pero con un tinte más regional o rural. La capacitación de maestros rurales era pensada como una extensión de ellas; es decir, como un proyecto más parecido a los cursos de invierno que organizaba la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional, y al irse definiendo sus metas, se asemejaría más a las intenciones de las misiones culturales que a la formación más formal de maestros que se esperaba de las escuelas normales.

Según Adrián Luna (2001: 3), la iniciativa de formar escuelas normales regionales provino del profesor Jesús Romero Flores, cuya idea tuvo un campo propicio en el proyecto educativo de Francisco J. Múgica, gobernador del estado de Michoacán, e Ignacio Chávez, rector de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. El Consejo de la universidad aprobó la creación de la Escuela de Tacámbaro el 7 de enero de 1921, pero el proyecto no llegó a concretarse por la falta de recursos económicos, de personal competente que se hiciera cargo del plantel y de “un proyecto que le diera firmeza a este acuerdo”.³

¹ Duarte obtuvo la información sobre las primeras escuelas rurales en el Archivo Histórico de la SEP (AHSEP).

² *Excelsior*, 26 de diciembre de 1920.

³ Adrián Luna realizó su investigación con base en documentación del Archivo de la Universidad Michoacana.

El profesor Romero Flores, inspector de escuelas en la zona de La Piedad, dispuso que la Escuela Nocturna para Obreros que funcionaba en dicha población se convirtiera en normal regional, misma que en julio de 1921 pasó a depender de la Universidad Michoacana. A finales de 1922, 17 alumnos presentaron sus exámenes recepcionales en La Piedad, y en febrero de 1923 el Consejo Universitario decidió cerrar el plantel, pues “había cumplido con la misión que se le había encomendado preparando una generación de profesores para aquella zona del estado”, e inaugurar otro en Ciudad Hidalgo, que abriría sus puertas en marzo de ese mismo año. Sin embargo, se pidió en vano el apoyo económico a la SEP y la escuela no pudo funcionar (Luna, 2001: 5; Duarte, 1994: 71).

Los términos de la resolución de cerrar La Piedad tienen semejanza con los objetivos que la SEP otorgaría a las Misiones Culturales ese mismo año: preparar a un número de personas que pondría las semillas para que naciera y creciera la acción de la escuela rural en una región, para pasar a otras posteriormente. Quizá esa misma idea estuvo presente en las normales regionales de Uruapan, Michoacán, y Tehuacán y Huauchinango, en el estado de Puebla, que según Isidro Castillo (1965: 514) y Max Miñano (1945: 23), trabajaron entre 1922 y 1925 por iniciativa de los gobiernos estatales.

Isidro Castillo (sobrino de Jesús Romero Flores) comenzaba a trabajar como director de una escuela primaria en Tacámbaro tras egresar de sus estudios de normal cuando retomó el proyecto de crear la escuela normal regional en dicha ciudad, con el respaldo de José Guadalupe Nájera, dentro de la naciente SEP. Según Othón Villela, el general Múgica estaba atento a la labor del obispo Lara y Torres, y sabiendo que éste había fundado un seminario en la ciudad de Tacámbaro, se comunicó con el presidente Obregón “para urgirlo a dar una respuesta vigorosa y contundente al clero”. El 22 de mayo de 1922 abrió sus puertas el plantel, bajo la dirección del profesor liberal Leobardo Parra y Marquina, ya que Castillo aún no se había titulado (Villela, 1972: 141).⁴ Este último rememoraba en los años setenta:

Al principio no tuvimos ni plan ni tradición que seguir. No había ningún precedente sobre la organización de este tipo de escuela, y todavía menos en cuanto al contenido de los estudios necesarios para formar a los maestros rurales. La creación de la nueva Pedagogía tenía, pues, el camino expe-

⁴ Villela, hijo de uno de los alumnos de la primera generación de la escuela, rescató el testimonio de varios de los profesores y alumnos de los primeros años de Tacámbaro, entre ellos el de Isidro Castillo.

dito [...] Nuestra inquietud, nuestra emoción ante lo inédito, era la misma que acompañaba a los maestros rurales en aquella hora de alborada, hora de juventud (y nosotros lo éramos entonces), en que no había que mirar hacia atrás, en busca de teorías y prácticas que no nos servían, que nos quedaban chicas en aquella circunstancia. Por lo demás, nos parecía absurdo tratar de sujetar o de adaptar la nueva realidad a esquemas teóricos del pasado, casi siempre extranjeros. Lo acertado era incidir sobre la realidad y transformarla haciéndola pasar por ese prisma dialéctico del contraste y la contradicción, para sacar a la luz síntesis evidentes, propósitos factibles y fórmulas evidentes (Villela, 1972: 14 y 15).

Con una intención clara, pero sin un plan preciso a seguir, maestros y estudiantes de Tacámbaro fueron trabajando según venían las circunstancias. El primer problema fue conseguir un local. Los vecinos se negaban a rentarles alguno siguiendo las consignas del obispo Lara y Torres. Finalmente, Ignacio Chávez⁵ les rentó su casa de veraneo. Leobardo Parra y Marquina se comunicó con varios presidentes municipales para que enviaran alumnos, e Isidro Castillo dio pase automático a sus alumnos de sexto de primaria para ingresar a la normal, llevando consigo sus mesas-bancos. El primer día de clases había más maestros que estudiantes, pero la escuela comenzó a trabajar con 25 jóvenes provenientes de Tacámbaro, Carácuaro, Necupétaro, Tiquicheo, Villa Madero, Parácuaro y Zitácuaro (Villela, 1972: 15).

En el primer semestre, los estudios fueron en clase. Posteriormente, un alumno de la primera generación, Pedro López Segovia, prestó parte de sus parcelas para que en ellas se realizaran prácticas agrícolas (como siembra de jícama, camote, caña y otros cultivos), y para la clase de curtiduría “el mismo profesor Castillo pasaba el día en el taller de esa especialidad en el pueblo, hasta que pudo dominar la técnica, para transmitirla después a sus alumnos. Igual sucedió con el taller de herrería propiedad del padre de uno de los alumnos, y ahí también se pudo aprender esa actividad práctica” (Villela, 1972: 25).

Los años de 1922 y 1923 fueron difíciles para la naciente institución. El obispo Lara y Torres la bautizó como “la escuela del Diablo” y ordenó que se hostilizara a todo “lo que olier a gobierno”. El director “muchas veces tuvo que detener al impetuoso profesor Martín Mercado para que no atacara a

⁵ Ignacio Chávez era padre de Ignacio y Salvador Chávez, el primero cardiólogo, y el segundo, fundador del Partido Radical Avanzado de Tacámbaro.

los clericales” (Villela, 1972: 26 y 15; SEP, 1928b: 283). En esos años, la SEP becó a los estudiantes con 75 centavos diarios, pero en 1924 la escuela tuvo que suspender sus labores temporalmente para convertirse en banco de sangre y atender a los heridos de la rebelión delahuertista. Los maestros se quedaron sin sueldo y los alumnos sin beca. Algunos tuvieron que regresar a sus pueblos y ya no volvieron; otros trabajaron en Tacámbaro hasta que volvieron a la escuela. Se perdió casi un semestre completo, pero a fines de 1924 se recibieron los primeros 16 estudiantes.

En 1925, la normal se separó de la SEP, pero la Universidad Michoacana la apoyó hasta finales de 1927, cuando volvió a incorporarse a la Secretaría y se reorganizó como internado con pensiones de 50 centavos para los hombres y 25 para las mujeres, pero ya no en Tacámbaro sino en Erongánicuaro. Posteriormente fue trasladada a la ciudad de Huetamo, luego a Encarnación y finalmente a Tiripetío, donde funciona hasta nuestros días (Villela, 1972: 26 y 27). Estos cambios de ubicación fueron ocasionados por el ambiente poco favorable que existía hacia las escuelas del gobierno por la guerra cristera, pero quizá también tuvieron como motor la intención expresa de expandir la influencia de las regionales por diferentes territorios.

Tacámbaro no fue la primera escuela normal rural federal que se creó en México, pero fue la primera que logró sobrevivir. En mayo de 1922, por iniciativa de José Vasconcelos, comenzó a trabajar la Escuela Normal Rural de Gómez Palacio, Durango, con dos maestros comisionados y un local y mobiliario que no pertenecían al gobierno federal. Un año más tarde se abrió la Normal Rural de Huatabampo, Sonora, por medio de un convenio entre la SEP, que pagaba el sueldo de los maestros, y el ayuntamiento, que pondría el local, el mobiliario y todo lo necesario. Sin embargo, el ayuntamiento no tuvo recursos para sostener el plantel, que fue transferido a Cananea, en donde comenzó a funcionar como escuela normal rural, comercial e industrial, para convertirse después en normal urbana. En Tabasco, el proyecto de la SEP de abrir un plantel fracasó porque no había escuelas primarias de dónde reclutar estudiantes (Duarte, 1994: 72-81 y 149).

Mejor suerte tuvieron las escuelas de Atlixco, Puebla, y Molango, Hidalgo. La primera comenzó a trabajar con muchas irregularidades y cerró al año siguiente. El inspector de escuelas del estado propuso cambiarla a Izúcar de Matamoros, lo cual no fue aceptado por la SEP en un principio, pero finalmente fue autorizado en 1926. La escuela de Molango, Hidalgo, fundada

en 1923, formaba maestros rurales y suburbanos. También logró sobrevivir a pesar de que, al igual que la de Tacámbaro, estuvo a punto de cerrar en 1925 cuando el gobierno no tuvo partidas para las escuelas normales rurales o regionales. Pese a esta situación, ese mismo año se fundó la escuela de San Antonio de la Cal, en Oaxaca (SEP, 1928b: 230, 286-288; Duarte, 1994: 75).

En estas primeras experiencias se pensaba en una capacitación rápida para que los estudiantes pudieran hacerse cargo de las escuelas rudimentarias. Trabajaron con diferentes planes de estudio y reglamentaciones, aunque supuestamente se regían por los planes de estudio que en 1922 redactó el profesor Roberto Medellín, que se orientaban a la formación de maestros rurales, y por las bases de funcionamiento de las escuelas normales regionales que marcó la SEP al año siguiente a partir de las primeras experiencias de Tacámbaro. En realidad, las primeras escuelas fueron un experimento y el plan de estudios no era oficial.⁶ Su objetivo era claro: “preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas”, e “incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas”, pero no así la forma en que debían organizarse (Castillo, 1965: 254). Durante los dos años siguientes, a dicho plan se aumentaron varias materias: pequeñas industrias, cultura física, sociología y economía doméstica (Duarte, 1994: 115). Evidentemente, la SEP iba orientando la capacitación de maestros rurales hacia una escuela rural con intenciones mucho más amplias que las que tenían las rudimentarias.

En esta fase de “incertidumbre organizativa” o “de ensayo”, como la llamaría el profesor Luis Hidalgo Monroy en 1942, la SEP no determinó los programas de estudio, sino que se permitió a los directores de las escuelas que los elaboraran e incluso que promovieran a los estudiantes a los grados superiores, según la preparación que tuviesen, para “violentar así la salida de ellos para que cuanto antes principiaran a trabajar en el Magisterio”. Esta actitud se justificaba, decía, por las circunstancias educativas prevalecientes en aquella época y porque un porcentaje regular de alumnos se había tomado directamente de los maestros rurales no titulados en servicio.⁷

El profesor Isidro Castillo explica que

⁶ *Boletín de la Secretaría*, enero, 1923, t. 1, núm. 5, pp. 217-218.

⁷ AHSEP, DGESEC, exp. 5198/3, Informe del Profr. Luis H. Monroy, jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP), dirigido al subsecretario de Educación Pública, 24 de marzo de 1942.

[...] el programa de estas escuelas se apartó de los objetivos y prácticas tradicionales y se adoptó como idea fundamental que dicho programa debía ser rural, en el sentido más real de la expresión, para responder a una situación real también, y que debía surgir de abajo en lugar de ser impuesto desde arriba, a fin de preparar un nuevo tipo de maestro, en vez de un maestro preparado conforme a las prácticas tradicionales. Por esta razón las normales tuvieron un carácter nétamente [*sic*] experimental en sus programas, en sus actividades, métodos y organización y no se consideraron todas estas cosas permanentes sino cuando la experiencia demostró que eran válidas [...] En estas condiciones se determinó establecer los primeros planteles, por vía de ensayo, poniéndolos bajo la dirección de personas seleccionadas en cuanto a su visión y su preparación, que pudieran desarrollar los detalles de organización y desarrollo a la luz de experiencias válidas, obtenidas en el trabajo mismo (Castillo, 1965: 301-302).

Algunos de los planteles dependieron del Departamento de Escuelas Rurales y otros del de Primarias, hasta finales de 1926, cuando comenzaron a ser coordinados por el Departamento de Misiones Culturales. En 1925, el Departamento de Escuelas Rurales renovó el plan de estudios, que fue redactado por Gregorio Torres Quintero, Enrique Corona, Rafael Sierra, José Alcazar Robledo (jefe de Enseñanza Técnica) y el ingeniero Gonzalo Robles (de la Secretaría de Agricultura). Este plan se puso en marcha en 1926 y estuvo vigente hasta 1931 (SEP, 1928a: 131; Duarte, 1994: 116).

¡NO PEDAGOGISMOS, SINO MÁS INSPIRACIONES DE LA VIDA. LAS NECESIDADES DEL PUEBLO SON LOS FINES DE LA EDUCACIÓN!

LA REVOLUCIÓN DE 1910 GENERÓ la inquietud entre los profesores de crear un nuevo tipo de escuela que fuera popular y respondiera a las necesidades de la gente del campo. Durante los años veinte, los directores de las escuelas normales regionales, luego llamadas rurales, contaron con un alto grado de libertad para innovar planes, programas y métodos de enseñanza. Sus iniciativas partían de diferentes tradiciones pedagógicas, que iban desde la fe en la técnica impulsada desde el siglo XIX, hasta la escuela racionalista y, sobre todo, la escuela de la acción. Las ideas de John Dewey tuvieron un papel importante en el diseño de un currículo que combinaba materias intelectuales con prácticas de agricultura y la enseñanza de oficios, pero éste fue básicamente el resultado de observar a la población e intentar armar una escuela socializante, abierta a la comunidad, que le fuera útil a los campesinos.

Al igual que en el siglo XIX, los articuladores de la política educativa revolucionaria en los años veinte —la mayoría de ellos profesores o profesionistas pertenecientes a las clases medias de la ciudad de México o de las capitales de las entidades federativas— pensaban que la escuela era central para transformar la mentalidad de los campesinos y de los indios, ya que la ignorancia, la superstición, la enfermedad, la pereza, el abuso del alcohol y la utilización de técnicas y herramientas anacrónicas para trabajar la tierra impedían el progreso del país. Para ellos, la alfabetización era primordial y la escuela debía contribuir a integrar a los campesinos al progreso, a la civilización, a la nación y a la naciente democracia. Así lo planteaban José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública, y su sucesor, el Dr. José María Puig Casauranc, quien explicaba en 1928 que

Los indígenas y los campesinos tienen, respecto de la nuestra, una cultura inferior [...] Su standard de vida es casi primitivo [...] Un país en tales condiciones no puede constituir, propiamente, una nacionalidad en el noble y alto sentido de igualdad real de derechos y oportunidades, es decir, una nacionalidad que aspira a organizarse de acuerdo con los principios democráticos. Por esta circunstancia la Revolución ha entendido muy acertadamente que para constituir la nacionalidad es preciso antes que nada ‘integrar’ a los diferentes núcleos sociales que llevan en la actualidad una vida inferior desde el punto de vista económico, cultural y social; que es urgente establecer bases de común entendimiento y crear instituciones que rehabiliten de un modo definitivo a los grupos desincorporados (SEP, 1928a: 121).

Pero los políticos y los profesores partieron también de nuevas inquietudes. Habían vivido diez años de guerra en la cual la participación de los campesinos defendiendo sus derechos había sorprendido a las clases medias, que buscaban la democratización del país. Rafael Ramírez, uno de los más importantes constructores de la educación rural, rememoraba en 1938: “Fue necesario que incubara y se desarrollara una revolución, cuyo proceso aún no termina, para que descubriéramos que doce millones de hermanos nuestros vivían efectivamente en el campo en condiciones extremas de miseria y de ignorancia” (Ramírez, 1938: 96).

La escuela debía responder a las necesidades de la gente. Las autoridades educativas y los maestros, desde luego, eran quienes decidían cuáles eran éstas, e incluso hablaban de “crearles necesidades” (Bolaños, 1982: 216). Pero muchos de ellos estaban descubriendo a los campesinos, su miseria y sus necesidades, como sería evidente más adelante en la estación experimental encabezada por Sáenz en Carapan, Michoacán,¹ y como lo planteaba Isidro Castillo:

[...] la escuela rural mexicana no la forjamos nosotros (se refiere a los maestros que formaron parte del nacimiento de la SEP); ni los maestros ni los inspectores que estábamos colocados en posición superior, sino los maestros rurales, pero, sobre todo, el campesino. Cabe resaltar que Vascon-

¹ El experimento se refería a población indígena y se realizó a principios de los años treinta, que fue una época de reflexión sobre los resultados obtenidos por la escuela rural, pero, aun así, denota la preocupación por conocer las necesidades de la gente para poder garantizar que la acción de la escuela fuese efectiva (Sáenz, 1992).

celos, en la primera época de la escuela rural, nos ordenó alfabetizar; pero en los ranchos lo que menos interesaba era alfabetizarse; los campesinos tenían problemas más urgentes que resolver como organizarse para repartir las tierras. Por ello, la escuela rural extendió su campo de acción ayudando a los campesinos en otras actividades que, en conjunto, habrían de delinear más tarde, su programa. En base a esto, señalo que la escuela rural mexicana la creó el pueblo (Bolaños, 1982: 216).

Rafael Ramírez explicaba a los estudiantes, en los años treinta, que para poder homogeneizar a la población era necesario diferenciar la educación rural de la urbana, que si bien perseguían los mismos objetivos, debían utilizar métodos distintos según las características de la población a quien se dirigían. La educación rural o para indígenas debía ser siempre real y vital, porque “el método de aprender usado por las sociedades primitivas es el de “aprender haciendo” (Ramírez, 1938: 120). También por eso la educación debía expandirse a toda la comunidad, ya que, a diferencia de las ciudades, donde hay agencias culturales como la prensa, el cine, los museos, en el campo la escuela estaba sola “frente a la ignorancia y la superstición que la familia enseña a los niños generación tras generación” (Ramírez, 1938: 36-37). Estos planteamientos, y sobre todo los de Moisés Sáenz, aparentemente se adaptaban a los planes modernizadores del nuevo régimen revolucionario, sobre todo a mediados de los años veinte, cuando el presidente Plutarco Elías Calles se empeñaba en elevar la productividad en el campo por medio de la capacitación, un sistema de créditos y obras de infraestructura. Pero las posibilidades y la lógica de los gobernantes no era la misma que la de los educadores.

La propuesta de transformación a la que apostaban muchos educadores es muy clara en *El libro del campesino. Lecturas y sugerencias para alumnos adultos*, un texto escrito en 1928 por Moisés Sáenz e Ignacio Ramírez. En el libro, el personaje principal es Julián, un campesino, o más bien un rancheiro, que se preocupa por su comunidad. Él va la ciudad a vender la cosecha y de paso compra libros para ver qué medicamentos darle a las gallinas, va a una hacienda para conocer el funcionamiento de los tractores, averigua el precio de un equipo de lechería para hacer mantequilla, y compra libros para la biblioteca pública del pueblo y hasta regalitos para su familia. A su regreso le espera una casa con varias habitaciones, que tiene locales por separado para los animales, en donde ha construido un pozo, un camino y un jardín

en el que se han sembrado flores. Los niños van a la escuela durante el día y los campesinos por la noche.

La base de esta imagen del progreso es que Julián ya no trabaja para el patrón, la tierra es suya y, como es persona honorable, ha podido obtener créditos, e incluso se ha entrevistado personalmente con el presidente de la Confederación Nacional Agraria y, en una fiesta popular, hasta con el mismo presidente de la República. El libro exalta que gracias a la Revolución y al presidente, que apoya a los campesinos, todo ese progreso es posible y es impulsado por la escuela. El éxito de Julián depende de varios factores. Por un lado, la posibilidad abierta por la Revolución de que él trabaje sus tierras; por otro, su actitud emprendedora, sana, que incita a prosperar, a preocuparse por los demás y a seguir aprendiendo por sí mismo. Conseguir forjar esa actitud en los campesinos era misión de la escuela rural, que debía darles consejos, como se hace en el propio texto, en el que se habla de los derechos individuales, de las virtudes del arado y otros instrumentos de trabajo; se enseña a escribir las palabras tenedor, cuchillo, plato, peine, cepillo de dientes y otras similares; se dan consejos de higiene, de cómo apoyar la Casa del Pueblo, y se dan nociones de historia y de geografía, pero a partir de la propia situación cercana de los campesinos y exaltando el pasado glorioso de los indios, quienes “lejos de ser inferiores a los blancos”, poseen grandes virtudes cívicas y sociales cuando “no han sido pervertidos” por aquéllos (Sáenz y Ramírez, 1929: 1-63).

Moisés Sáenz y Rafael Ramírez fueron los principales impulsores de una escuela primaria socializante, abierta a la comunidad y no limitada como las escuelas rudimentarias, que desde su perspectiva resultaron un fracaso. También de ellos y de Ignacio Ramírez provino, según Castillo, la arquitectura para formar un nuevo tipo de escuela normal. En los primeros años de vida de la SEP, el gobierno federal había acudido a cualquier persona que supiera leer y escribir para abrir escuelas rurales en todo el país, pero los maestros e intelectuales insistieron en que la empresa necesitaba maestros capacitados para los amplios retos de la escuela rural. Las escuelas normales urbanas que venían funcionando en las cabeceras de los estados desde el siglo XIX no eran suficientes para formar maestros que atendieran las escuelas que se pensaba abrir a lo largo y ancho del país, y, además, sus orientaciones no parecían adecuadas para formar líderes de las comunidades que guiaran a niños y adultos, dentro y fuera de la escuela, hacia el progreso. Este reto representaba toda una aventura.

En uno de sus escritos, el profesor Isidro Castillo cita a Moisés Sáenz, quien relatando su visita a la escuela de Tacámbaro decía que “el sentido de la labor creadora de este plantel se resumía en la inscripción de un cartel colocado en uno de sus salones: ¡No pedagogismos, sino más inspiraciones de la vida. Las necesidades del pueblo son los fines de la educación!” (Castillo, 1965: 302).

Estas palabras revelan las intenciones de Rafael Ramírez, Ignacio Ramírez, Moisés Sáenz y muchos de los directores de las escuelas normales regionales o normales rurales. Aunque negaran el valor de las teorías pedagógicas, partían de las tradiciones que habían aprendido en las escuelas normales fundadas a finales del siglo XIX para definir, si no lo que querían hacer, al menos lo que querían evitar. Tras las enseñanzas de Froebel, Hérbart, Pestalozzi, Montessori, Decroly y otras pedagogías centradas en el niño, querían eliminar “el verbalismo”, “la educación libresca y erudita” y los métodos disciplinarios autoritarios, para proporcionar una educación apegada a la vida que tomara en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes (SEP, 1928b; Acevedo, 2000: 109-111).²

Algunos directores de las normales rurales en 1927, al informar sobre sus trabajos, mencionaban la escuela racionalista que se había impulsado con fuerza en Yucatán bajo el gobierno de Alvarado, y sobre todo la escuela de acción, misma que, a pesar de las objeciones de José Vasconcelos, en 1923 se había adaptado de manera oficial para orientar el trabajo de las escuelas primarias federales. Moisés Sáenz fue el principal promotor del pragmatismo norteamericano. La escuela de Molango se llamaba “Escuela Nueva”, y el director de Río Verde, San Luis Potosí, decía contento que el plantel tenía todas las condiciones favorables para trabajar como las escuelas nuevas, “quiere uno sentirse aquí —decía— en las escuelas de Decroly, de Vasconcelos, de Tagore, etc...” (SEP, 1928b: 258). Aunque no todos los directores estaban familiarizados con las ideas de John Dewey, compartían, al menos, su confianza en la educación técnica impulsada desde el siglo XIX, en la vocación de los maestros, en la educación racional y el propósito de crear una escuela popular civilizadora (SEP, 1928b).

Como puede verse, influían diversas tradiciones pedagógicas y la escuela de la acción no fue tomada al pie de la letra, pero indudablemente tuvo

² Según el profesor Luis Álvarez Barret, “cuando hablamos del verbalismo, estamos hablando de un vicio que se deriva del uso excesivo de la expresión oral [...] Aunque estamos en contra de lo libresco, no estamos en contra de los libros; y aunque estamos en contra del memorismo, no estamos en contra de los ejercicios de memoria” (Bolaños, 1982: 14).

una importancia central en la reglamentación de 1926, que buscaba dar a las normales rurales una “orientación definitiva” —como diría el director de Molango— a los objetivos de estas nuevas instituciones, enfatizando, sobre todo, el carácter de normales rurales (y no sólo regionales) para formar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades y de los centros indígenas. En los planes de estudio se relacionaban varios tipos de materias. Las primeras eran las llamadas “intelectuales”, como aritmética, lengua nacional, ciencias sociales, estudio de la naturaleza, canto, educación física, escritura, dibujo y economía doméstica. Con estas materias se pretendía que los estudiantes obtuvieran una mayor formación general, ya que muchos de ellos no habían terminado la primaria superior. En los semestres superiores se agregaban algunas materias profesionales como técnicas de la enseñanza, organización y administración de escuelas rurales y estudio de la vida rural. En ambos años, las materias llamadas intelectuales y profesionales se combinaban con prácticas agrícolas y con el aprendizaje de oficios rurales, así como con observaciones y prácticas profesionales. Por último, se incluía la realización de cursos de vacaciones para maestros en servicio y trabajos de extensión educativa “para procurar la incorporación de las pequeñas comunidades al progreso general del país” (SEP, 1928b: 223-226).

Hacia 1928, el secretario de Educación confirmaba los objetivos de las escuelas normales rurales: su

[...] misión primordial es preparar una nueva generación de maestros rurales debidamente capacitados para actuar como mentores y líderes sociales desinteresados de las pequeñas comunidades, y cuyas miras accesorias son: procurar el mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales en servicio de la región, e integrar a la gente adulta de la comarca al progreso cultural medio deseable para la nación (SEP, 1928a: 123).

ESCUELAS NUEVAS

LAS ESCUELAS NORMALES REGIONALES fueron cobrando un carácter cada vez más rural, y aunque en algunas de ellas se trabajaba siguiendo los patrones de las escuelas normales o de artes y oficios abiertas durante el siglo XIX, en la mayoría se fue formando una cultura escolar en la que se privilegiaba una educación racional, activa, vital, que buscaba apegarse a la vida y priorizar la observación y el método de proyectos, y que al dar importancia a la responsabilidad de los estudiantes en su proceso formativo, menospreciaba las formas de evaluar el conocimiento. Aunque creció el número de escuelas, su sostenimiento dependía de los directores, los maestros y los estudiantes, quienes literalmente construían las escuelas, con el apoyo de las autoridades locales y estatales, los padres de familia y los vecinos, con quienes la SEP se veía obligada a negociar.

Junto con los planes de estudio y la reglamentación de 1926, se abrieron nuevos planteles. A Tacámbaro, Molango y San Antonio de la Cal se sumaron ese año Cuernavaca, Morelos; Xocoyucan, Tlaxcala; Izúcar de Matamoros, Puebla; San Juan del Río, Querétaro, y Tixtla, Guerrero. Al año siguiente también abrió Río Verde, en San Luis Potosí.

En todas las escuelas que no los tenían desde antes, se abrieron internados mixtos. Se establecieron en casas pequeñas o en antiguas haciendas y ex escuelas granja, como las de San Antonio de la Cal y Río Verde, que sin embargo requerían de muchas reparaciones. Sólo el director de Izúcar de Matamoros se mostraba orgulloso de que la escuela estaba ubicada en el mejor edificio del pueblo. Los locales eran rentados o prestados y en ningún caso eran instalaciones hechas *ex profeso* para funcionar como escuelas. Al igual que en Tacámbaro, los estudiantes tenían que llegar a la escuela con

sus sillas, o las iban construyendo cuando contaban con material para aprender carpintería. El presupuesto otorgado por la secretaría siempre fue escaso, y apenas en 1928 Moisés Sáenz se mostraba contento de que “por fin” la planta de profesores se había completado (SEP, 1928a: 124-127 y XXVII-XXXI).¹

Las normales rurales sobrevivieron en buena medida gracias a las iniciativas de profesores y alumnos, quienes buscaban apoyo entre las autoridades locales y estatales, los padres de familia y los vecinos. En algunas, la SEP sólo otorgaba las becas para los alumnos y los sueldos para los maestros. Directores, maestros y directores federales de Educación ponían de su bolsillo para cubrir los gastos mínimos de las escuelas, para comprar una planta de luz eléctrica o montar un taller, y junto con los estudiantes organizaban fiestas o venta de los productos que elaboraban para poder obtener fondos, aunque algunas, como la de Cuernavaca, en 1927, tuvieron la suerte de contar hasta con mozos para reparar y adaptar el local. En San Juan del Río, al igual que antes en Tacámbaro, “personas de espíritu liberal” hicieron donativos importantes (Villela, 1972; SEP, 1928b).

Esta necesidad de apoyos ajenos al gobierno federal es importante por varios motivos. En primer lugar, la escasez de recursos repercutía en los procesos de aprendizaje, no sólo por la falta de materiales de trabajo o la mejor preparación de los maestros, sino también por la costumbre de intentar aprovechar los recursos disponibles lo más posible, lo cual iba de la mano con una actitud de aceptar la situación marginal que se vivía en las escuelas. Por otro lado, la necesidad de respaldos económicos también exponía a las escuelas a la influencia de quienes contribuían a su sostenimiento: se creían con derechos sobre el destino de las escuelas, como sucedía con los propios maestros fundadores y estudiantes que lograban sacar adelante la escuela con su trabajo y sus recursos.

Un ejemplo de lo anterior fue lo que ocurrió en Tacámbaro en 1923. Según Villela, el profesor Aureliano Esquivel, defensor de la escuela nueva

¹ Hacia 1928, más de la mitad del presupuesto del Departamento de Misiones Culturales, \$192,699.00 de \$382,698.00, era destinado a las nueve escuelas normales regionales, pero los recursos no eran suficientes (SEP, 1928a: 124-127 y XXVII-XXXI). En 1929, el presupuesto total de la Dirección de Misiones Culturales se incrementó a \$631,108.50. La SEP gastaba un promedio de 29 mil pesos en cada misión cultural viajera, cerca de 30 mil en una permanente, y poco más de 36 mil en una normal rural al año, considerando el siguiente personal: un director (\$10.00), tres profesores de planta (\$7.50), un profesor especial (\$4.00), tres de materias agrícolas industriales (\$3.00), dos profesores de materias de adiestramiento (\$2.00), una ecónoma (\$3.00), una cocinera (\$2.00), una lavandera ayudante (\$1.00) y dos mozos (\$1.50) (SEP, 1929: 277). Este personal completo no se mantuvo en años posteriores.

y delegado de Educación en Michoacán, pretendió separar a Leobardo Parra y Marquina de la dirección del plantel de Tacámbaro para sustituirlo por Jesús Delgado, un paisano suyo de Coahuila. Al saberlo, todos los alumnos y maestros se fueron a la huelga, que duró pocos días. El entonces profesor Isidro Castillo fue uno de los promotores de la oposición, y el presidente de la Sociedad de Alumnos pidió la intervención de José María Bonilla, inspector general de Educación, y lograron que el profesor Parra y Marquina siguiera al frente del plantel (Villela, 1972: 22-23).

Un conflicto similar ocurrió en la escuela de Izúcar de Matamoros, que la SEP se resistía a abrir y que no lograba salir del “esquema tradicional de enseñanza”. En 1928, el director fundador, Eugenio Fuentes, fue removido y se nombró en su lugar al entusiasta promotor de la escuela nueva, el profesor José de la Vega, antes al frente de Río Verde. Ariadna Acevedo ha documentado cómo los maestros, que eran egresados de la Normal de Puebla, se opusieron a las disposiciones de De la Vega, aliándose con el profesor Fuentes, quien había sido inspector de escuelas del estado por 17



Salón de clases de la Escuela Normal Regional de Izúcar de Matamoros, Puebla, s.f.
Fuente: AHSEP, Fototeca, s.f.

años y, oriundo de Izúcar, había sido el promotor del cambio de la escuela de Atlixco a ese lugar (Acevedo, 2000: 109-111; SEP, 1928b: 231-234). La presencia de las normales rurales como instituciones del gobierno federal trastocaba las formas de trabajar de los educadores en los sistemas estatales, y ello no siempre fue bien recibido. Izúcar finalmente fue clausurada.

En 1927, las escuelas aún trabajaban con planes de estudio diferentes (de dos años, en algunas por semestres y en otras por años) que, sin embargo, tenían la misma lógica que el plan emitido por la SEP. En Río Verde, San Luis Potosí, por ejemplo, había una materia que se llamaba “derechos individuales”, y en Molango se incluía “psicología”. En esta última y en la de San Juan del Río, Querétaro, había una materia que se llamaba “teoría y práctica de la enseñanza conforme la Escuela de Acción”, pero eran una excepción, ya que la escuela de la acción debía ser una realidad en cada una de las actividades escolares y no sólo una materia a estudiar.

En años anteriores, en la escuela de Molango, Hidalgo, en donde se formaban maestros rurales pero también urbanos, los estudiantes realizaban sus prácticas en una escuela primaria superior y las clases eran, hasta 1926, muy “verbalistas”, al igual que en Tacámbaro, en donde había prevalecido un “ambiente universitario” y “un sistema intelectualista” (SEP, 1928b: 280). Algunos de los nuevos planteles mantuvieron esas tradiciones. Ello se hizo evidente en 1927, cuando la SEP convocó a una reunión de los directores de las normales rurales para ver cómo se iban desarrollando las actividades escolares. En Izúcar de Matamoros se trabajaba como si fuera una escuela de artes y oficios o una normal del porfiriato. Allí se preparaba a maestros rurales y suburbanos, y se llevaba a los estudiantes a hacer prácticas a una escuela primaria completa. Los alumnos eran separados por sexos para realizar la mayor parte de las actividades.

La escuela de San Juan del Río, Querétaro, tampoco podía salirse del “molde tradicional”. En 1927 su director, el profesor Martín V. González, agradecía que hubieran llegado los nuevos programas, que, según él, les permitieron “interpretar de una manera más precisa los deseos de la superioridad acerca de la labor que tenemos que desempeñar” (SEP, 1928b: 310). Aunque declaraba que la escuela era activa —seguramente intentando quedar bien con las autoridades—, agregaba que todos los alumnos llevaban sus apuntes con riguroso orden, que al final del año se harían exámenes públicos, que se fomentaban el canto y el deporte y que se hacían reuniones sociales, pero sólo con los familiares de los estudiantes. En la escuela se había inten-

tado hacer trabajos de extensión a través de pláticas acerca de la higiene y los deberes con la patria, la familia y los hijos, pero no tenían éxito en estas actividades ni en la apertura de escuelas nocturnas para adultos, porque en la región circulaban los rumores de que “serían excomulgados” quienes se acercaran a ellas.

Lo mismo sucedía en Tacámbaro, en donde los comerciantes se negaban a vender productos a los maestros laicos. Los decretos de Calles para limitar el poder de la Iglesia emitidos en 1926 colocaron a estas normales rurales en una situación difícil (también un poco a la de Tixtla, Guerrero). La escuela de Tacámbaro fue transferida a Erongarícuaro, donde tuvo que comenzar desde cero. La escuela de Cuernavaca, dirigida por Isidro Castillo, iba trabajando bien, aunque su director denunciaba que se había abusado del método expositivo, “llegando los maestros hasta dictar resúmenes para su memorización”. Además, muchos alumnos “sin vocación” se negaban a hacer los trabajos agrícolas (como en Izúcar de Matamoros). Seguramente ello se debía a que la escuela no estaba ubicada en el campo, y por ese motivo fue transferida a Oaxtepec. No sabemos por qué la de Molango, aunque aparentemente iba “bien encaminada” según Moisés Sáenz, se cambió a Actopan, en el mismo estado.²

En 1928, Sáenz declaraba que el proyecto de las escuelas normales regionales era un acierto y que las escuelas funcionaban satisfactoriamente y muchas de ellas “efectuando una labor verdaderamente brillante”, salvo las antes mencionadas, así como la de La Paz, Baja California, que recientemente se había incorporado a la SEP (SEP, 1928a: 124-127 y XXVII-XXXI).

En el resto de las escuelas, que eran la mayoría, se fue delineando una nueva cultura escolar, una forma de organización propia que las distinguió de otro tipo de instituciones formadoras de maestros y las identificó entre sí. En dicho proceso tuvo mucha importancia la orientación pedagógica al dar pautas para definir el currículo, las formas de legitimar el conocimiento, de organizar los tiempos y los espacios escolares, las reglas y formas de operación, la disciplina y los modos de convivencia entre los estudiantes, los maestros, los directores, los padres de familia y las autoridades.

Los directores impulsaron una educación racional, activa, vital, útil, apegada a la vida. Para uniformar criterios y coordinar las actividades de la es-

² AHSEP, DGESIC, exp. 5198/3, Informe del Profr. Luis H. Monroy, jefe del DEB, dirigido al subsecretario de Educación Pública, 24 de marzo de 1942.

cuela, realizaban con frecuencia juntas de profesores. Se esforzaron porque las materias intelectuales tuvieran siempre una utilidad y fueran aprendidas por medio de la razón y no la memorización. El director de Molango, por ejemplo, decía que en las materias académicas era fundamental tomar en cuenta “la utilidad de la racionalidad del conocimiento en la vida”. En aritmética y geometría, los profesores buscaban que los alumnos entendieran para después hacer ejercicios de práctica que se basaban en problemas de la producción agrícola o los talleres de oficios. Lengua nacional era trabajada en las reuniones sociales y debates, la correspondencia interescolar, las obras de teatro o recitaciones, o en la redacción de documentos comerciales o el periódico escolar. Como un incentivo —aunque ello fuera en contra de la idea de fomentar la cooperación—, también se realizaban concursos. En la enseñanza de las ciencias sociales y naturales, los maestros dieron mucha importancia a la observación a partir de excursiones o visitas para que los alumnos aprendieran a investigar y, de ser posible, a experimentar.

Algunos directores fomentaron el método de proyectos tanto en las normales como en las escuelas anexas. Incluso, el director de Río Verde, el profesor José de la Vega, decía que las clases de técnica de la enseñanza, principios de la educación y otras se impartían con el exclusivo objeto de que fueran “mera motivación de la práctica” que hacían los alumnos, a quienes intentaba dar una educación individualizada. Contando con una biblioteca sustanciosa (como excepción), el director incentivaba a los estudiantes a investigar los temas que se tratarían en clase, como se hacía también en Cuernavaca (SEP, 1928b: 272).

El director de la escuela de Tixtla, Guerrero, el profesor Rodolfo A. Bonilla, era un entusiasta promotor de que los alumnos no fueran pasivos, sino de que se constituyeran en un “factor de producción”; así, los dejaba en libertad de analizar las cosas, pedir cuantas aclaraciones fueran necesarias y organizar discusiones que, además, obligaban a que los profesores se prepararan más para sus clases, mismas que podían ser todo menos “rutinarias verbalizaciones largas”. En las prácticas que los estudiantes realizaban en la escuela anexa o las escuelas nocturnas, los dejaba utilizar el método que prefirieran para enseñar a leer y escribir, porque tenía “la convicción, lograda a base de experiencia y de observación, de que es mucho más fácil para un maestro manejar lo que ha logrado asimilar mejor, que aquello que se le impone como bueno” (SEP, 1928b: 326). El profesor Parroquín decía que la preparación profesional se impartía “teniendo en cuenta las necesidades

infantiles, las necesidades del campesino y los derroteros revolucionarios en la técnica de la enseñanza” (SEP, 1928b: 293).

Los estudiantes realizaban prácticas de observación de los niños en la escuela primaria anexa; fundaban escuelas rurales o nocturnas que ellos atendían, y a veces suplían a los maestros rurales que por algún motivo faltaban a su trabajo. No hay información para saber si, como sucedió después en algunas escuelas, los alumnos tenían estas primeras experiencias como maestros con la guía de sus profesores o si las hacían solos.

En la junta de directores de las normales rurales de 1927, los directores no dieron gran importancia a la forma de reconocer el aprendizaje de los estudiantes, a pesar de que la promoción de un grado a otro era condición para mantener la pensión que otorgaba el gobierno federal. El director de Molango pedía a los maestros que los exámenes de las materias intelectuales se elaboraran con base en problemas a resolver, mientras que el de Tixtla indicaba a los profesores que pusieran a consideración de los alumnos tres temas de diversa índole, pero que fueran cortos y de aplicación práctica. En Cuernavaca, los reconocimientos eran bimensuales y para realizarlos los maestros presentaban un temario de los puntos desarrollados en el periodo, aunque también se procuraba calificar diariamente (SEP, 1928b: 253, 296 y 324). Las actividades prácticas eran reconocidas con la muestra de los trabajos terminados, que luego se exhibían al público, si ello era posible. En la reglamentación de 1926 se establecían exámenes bimensuales sólo para ver si algún estudiante requería apoyo en alguna materia o tema en particular, y exámenes finales para decidir su promoción o no. Al terminar los estudios, los alumnos tenían que aprobar exámenes de aptitud para recibir su diploma de maestros rurales (SEP, 1928b: 226).

El hecho de que no se calificara ni se diera importancia a la forma de evaluar y, sobre todo, de certificar el aprendizaje de los alumnos, estuvo relacionado con la intención de generar en los estudiantes un sentido del deber, de responsabilidad, a través del uso del convencimiento y no por una presión externa, pero también fue el resultado de ver la formación de maestros rurales aún como una capacitación y no como un tipo de estudios formales que pudiesen tener continuación en otras instituciones educativas, así como de la importancia que los directores daban a la formación de hábitos y a la vocación como elemento central para ser un buen maestro rural. Esto traería consecuencias en el largo plazo.

Las materias académicas sólo eran una parte de las actividades que realizaban los alumnos. Una vez por semana participaban en reuniones sociales en las que se leían libros y se comentaban noticias (pero supuestamente que no fueran de política), se cantaba y bailaba o tocaba la orquesta típica. En ocasiones se invitaba a los familiares de los alumnos o a los vecinos en general, y entonces los maestros ponían juegos o daban pláticas sobre la higiene o consejos de agricultura, corte y confección y otros tópicos.

Las escuelas participaban en la organización de todas las fiestas patrias y a veces organizaban otro tipo de convivios, kermeses y obras de teatro, no porque los consideraran muy importantes (lo cual vendría después), sino a que por medio de ellos obtenían fondos (SEP, 1928b: 245 y 337). Salvo en Cuernavaca, porque el director decía no tener experiencia en esa área, se daba gran importancia a la gimnasia y sobre todo a los encuentros deportivos.

A pesar de su reciente creación y de la falta de recursos, en las escuelas se atendieron también los otros dos objetivos planteados para las normales rurales. En Río Verde, San Juan del Río y Tixtla se organizaron cursos de mejoramiento para profesores, en coordinación con las misiones culturales, los inspectores o los directores federales de Educación. El curso de perfeccionamiento de Río Verde, decía el director, además de proporcionar conocimientos interesantes, “formó sólidos lazos de unión entre maestros federales y municipales, entre maestros de escuelas primarias y rurales”. Este comentario indica la preocupación de los maestros por fomentar la organización gremial del magisterio.

Los directores intentaron también fomentar la “civilización de la comunidad”. Además de la apertura de escuelas nocturnas y la realización de reuniones sociales, pláticas o clases abiertas en casi todas las escuelas, en algunas se construyeron puentes y pozos, se reconstruyeron caminos y se formaron juntas de mejoramiento material. En Tixtla se promovió el mejoramiento de la cárcel (en donde los estudiantes daban pláticas y clases a los presos) y se evitó la construcción de una plaza de toros en el centro de la ciudad (SEP, 1928b: 320). En Río Verde se dieron consejos sobre sociedades cooperativas y se organizó una biblioteca ambulante. Para el director, la extensión cultural “pone a los alumnos en contacto directo con las masas cuya redención está en sus manos”. De todos los directores, éste de Río Verde era el único que en vez de hablar de “mejoramiento de la comunidad”, hablaba de la “redención de las masas” (SEP, 1928b: 273). En Oaxaca, los maestros y los alumnos de San Antonio de la Cal ayudaron al pueblo de San

Agustín de las Juntas a introducir agua potable de un manantial: hicieron la nivelación del acueducto, fijaron los puntos donde debían construirse los puentes e instalaron una línea telefónica de la ciudad a la escuela (SEP, 1928b: 352-353).

Todas estas actividades se combinaban con las prácticas agrícolas y el trabajo en talleres. Los horarios eran distintos en cada plantel, pero en todos, el cambio de una actividad a otra era dado a conocer por un toque de campana.

PRODUCIR Y COOPERAR

EL TRABAJO DE LA TIERRA y la enseñanza de oficios rurales tuvieron un lugar importante en la formación de maestros rurales. Sus alcances, sin embargo, eran limitados tanto por la falta de recursos como por la escasa preparación de los maestros, quienes además tuvieron que ir adecuando el tipo de oficios a enseñar ante la respuesta a veces poco entusiasta de los propios estudiantes. Los motivos para fomentar este tipo de enseñanza eran variables, así como la forma de llevarla a cabo. En varias escuelas se comenzaron a organizar cooperativas de producción en las que no había un delimitado claro entre las aportaciones y los derechos de la escuela y los de los propios estudiantes. Por otro lado, en algunas escuelas hubo problemas entre la SEP y las comunidades por la posesión de las tierras, o entre las escuelas, la SEP y las autoridades estatales por el derecho a las ganancias de las cooperativas. Las escuelas no pertenecían del todo a la SEP. Los maestros, estudiantes, autoridades y vecinos que las sostenían, se disputaban el derecho sobre ellas.

Los estudiantes, junto con sus maestros, trabajaban las tierras que poseían o tenían prestadas las escuelas. Río Verde llegó a tener 30 hectáreas para cultivar, pero en otros planteles, como en Cuernavaca y Tixtla, las tierras eran escasas y estaban en lugares lejanos a las instalaciones escolares. En algunos planteles, los directores intentaban utilizar técnicas modernas o probar nuevos tipos de cultivos. Los alumnos tenían que tomar apuntes de sus observaciones en las parcelas, mismas que trabajaban en forma individual y colectiva. En Tacámbaro, Tixtla y San Antonio de la Cal también criaban conejos, gallinas, cerdos, cabras, palomas o abejas. Sin embargo, al igual que en el intento de abrir talleres, a veces los estudiantes sabían más que sus propios maestros y los ayudaban. En Xocoyucan,

Tlaxcala, los estudiantes se sentían más expertos que sus maestros (Rockwell, 1996: 138). En Cuernavaca, un alumno de cuarto grado era quien manejaba el taller de hojalatería, y cuando estuvo enfermo el panadero, su ausencia no se sintió porque los alumnos hicieron el pan (SEP, 1928b: 245-251).

La enseñanza de oficios resultaba una misión sumamente difícil por la falta de conocimientos y de presupuesto. Un ejemplo fueron los esfuerzos del profesor Bonilla, quien quiso impulsar la rebocería en la región de Tixtla. Para ello, compró de su dinero un telar, y la maestra de dibujo donó otro. Pero ninguno de los dos telares pudo funcionar bien; el primero porque el maestro no sabía manejarlo, y el otro porque se humedeció en la temporada de lluvias, pues al no contarse con un edificio adecuado, el taller tuvo que ser instalado en un corredor. Sin embargo, el profesor agregaba que muchos de los alumnos poseían los conocimientos necesarios para enseñar a tejer a los habitantes de las pequeñas comunidades donde trabajarían (SEP, 1928b: 337).

Cuando se podía contratar a un carpintero para hacer los muebles necesarios para la escuela, se aprovechaba para que maestros y estudiantes aprendieran a hacerlos por sí mismos, o cuando un albañil hacía obras, los estudiantes le ayudaban y el director agregaba explicaciones para que éstos aprendieran a hacer diversas construcciones. En Molango, “las industrias” fueron enseñadas por una misión cultural en 1924. Por orden de Rafael Ramírez, cuando partieron los misioneros dejaron sus herramientas, con lo que se pudo echar a andar esa enseñanza. Aun así, a veces se lograban “milagros”, como en San Antonio de la Cal, en donde hubo ganancias por las cosechas e incluso por los trabajos en los talleres, a pesar de que se contaba con un presupuesto mínimo para esas actividades (SEP, 1928b: 353).

El tipo de talleres que se abrieron fue muy diverso, pero en la mayoría de los planteles había carpintería, jabonería y perfumería, que eran importantes para hacer los muebles que se necesitaban en el internado y para fomentar la higiene y el uso del jabón. Según la región, también se hacía curtiduría, cerámica, herrería, modelado en madera, mecatillo, palma y cestería. Las mujeres aprendían corte y confección y bordados, y a hacer conservas de frutas y legumbres. Los trabajos solían exhibirse al final del año para que los conociera toda la comunidad.

Para algunos directores era importante que los alumnos aprendieran este tipo de oficios porque luego tendrían que enseñarlos en las escuelas rurales para apoyar la economía familiar. Para otros, esos oficios eran importantes porque

generaban el hábito del trabajo y combatían la ociosidad, y porque a raíz de “aprender-haciendo” enseñarían a los estudiantes a valerse por sí mismos, a hacerse de fondos, y a que supieran instalar una escuela rural de la manera más económica. Esta última posición de aprender-haciendo era especialmente impulsada por el profesor Adolfo Gómez, director de Xocoyucan en 1926 (quien había sido discípulo de John Dewey), así como por el profesor Rodolfo A. Bonilla, quien decía:

He insistido tanto cuanto he podido en que la enseñanza en general no se enderece sobre bases de figuración y verbalismo, sino que teniendo en cuenta que el mejor conocimiento es el que se logra del manejo mismo de las cosas, la enseñanza sea más objetiva mientras más pequeño es el desarrollo mental del educando, a fin de hacerlo vivir las circunstancias que se le propongan, alcanzando así una mayor asimilación (SEP, 1928b: 334).¹

Los directores aprovechaban todas las actividades, fueran intelectuales o prácticas, para inculcar cierto tipo de hábitos, sobre todo la higiene, la puntualidad, la forma correcta de expresarse, la responsabilidad, la cooperación con los demás y el ahorro. Muchos de estos hábitos eran fomentados principalmente a partir de la organización de los internados y la formación de cooperativas y sociedades, y tuvieron un papel fundamental en la formación de los futuros maestros rurales, incluso más que el conocimiento que podrían obtener en la normal.

En el Primer Congreso de Misioneros, realizado en 1922, la mayor parte de los participantes habían apoyado las cooperativas agrícolas como un medio para proteger e informar a los campesinos “de los diferentes fenómenos socioeconómicos que los amenazaban a diario” (Loyo, 1999a: 26). En un proyecto para el funcionamiento de una escuela normal rural en 1924, su autor, César Morales, proponía que los alumnos tuvieran una participación proporcional en las utilidades que se obtuvieran de su trabajo y de prestar sus servicios a la escuela, por lo que recibirían como sueldo cuatro pesos diarios, y además se les facilitaría la adquisición de tierras para sus trabajos particulares (Duarte, 1994: 182).² Esta idea no llegó a realizarse, y no se sabe si los directores de las escuelas recibieron indicaciones por parte de la SEP acerca de la organización de cooperativas, pero ello es muy

¹ Sobre la influencia de Dewey en México, véase Torres, 1998a y 1998b.

² El proyecto está en AHSEP, c. 84, exp. 15.

posible por la participación del ingeniero Gonzalo Robles en la redacción de los planes de estudio de 1926.

En 1915, Carranza había enviado a este costarricense a los Estados Unidos para estudiar el funcionamiento de los ranchos y las escuelas agrícolas. Posteriormente, Robles visitó instituciones similares en la URSS, Europa y Sudamérica. Según él, la intención era que las sociedades locales de crédito (o cooperativas) no fuesen sólo un intermediario para la obtención de créditos, o un instrumento de desarrollo económico, sino también “una escuela de solidaridad y un laboratorio de educación ciudadana” (citado por Krauze: 1977: 146-153 y 160).

En la mayor parte de las normales rurales, de una manera u otra se iniciaron sociedades cooperativas cuyo objetivo principal era educativo: fomentar entre los alumnos el espíritu de cooperación y el hábito del ahorro. En Río Verde se formó una cooperativa de producción agrícola para sembrar una hectárea de maíz que era presidida por el maestro de agricultura, pero era un alumno quien presidía la sociedad cooperativa de producción y consumo, con el apoyo de un secretario, un tesorero y tres vocales; la cooperativa explotaba “los ramos de material escolar y dulces”. En ella, los alumnos compraban acciones a muy bajo precio y contaban con una caja de ahorros y préstamos (SEP, 1928b: 270). Mayores pretensiones y mejores resultados se obtuvieron en Cuernavaca, en donde Isidro Castillo impulsó la creación de cuatro cooperativas mixtas. (Por ejemplo, una era de imprenta, foto, encuadernación, cría de ganado y pato y cultivo de un lote; otra tenía taller de panadería y helados, cría de cerdos y conejos y cultivo de un lote). Los alumnos solicitaban por escrito a cuál querían ingresar y se decidía según sus aptitudes. Cada cooperativa tenía un presidente, un secretario y un contador tesorero, y era obligatorio llevar libros de cuentas, por lo que en clase se llevaban nociones de contabilidad. El director era el presidente de la confederación de cooperativas y fundó un banco refaccionario. El taller de telares logró tener capital propio invertido en manufactura de cambayas y rebozos; el de carpintería construyó bancas de trabajo y estudio para la Dirección Federal de Educación, y las ganancias se invirtieron en herramientas para el taller de hojalatería. Por último, también se llegó a vender pan. El banco —o sea el director— administraba las ganancias de la cooperativa: 50% se distribuía periódicamente entre los miembros; 25% se invertía en los talleres, y el otro 25% se consideraba como ahorro de la cooperativa, prestado al banco con 6% de interés anual. Además, los miembros

daban una cuota de cinco centavos para obras de mejoramiento social, y la confederación construyó un mueble rústico para la sala de alumnos, en donde diariamente se ponía la prensa y folletos sobre industrias rurales (SEP, 1928b: 250-252).

Sobre bases similares se trabajó una planta avícola y un apiario en Molango. El segundo fue exitoso y la primera no, pero ello no tenía importancia para el director, Parroquín, porque, decía, había sido una experiencia a partir de la cual se hizo reflexionar a los estudiantes acerca de cómo constituir un negocio de esa naturaleza, de la importancia de tener las pasturas necesarias para que la alimentación fuera económica, de seleccionar los animales y de que vivieran en un ambiente higiénico, “amén de adquirir [se] la disciplina necesaria en el trabajo” (SEP, 1928b: 299). En San Antonio de la Cal se formó sólo una cooperativa de alumnos que había logrado un incremento importante en su capital a pesar de haber pagado los dividendos del año anterior, y sin haber partidas para talleres, éstos tenían un inventario por altas por valor de más de tres mil pesos, sin contar la cosecha de frijol y maíz, así como otra mercancía almacenada (SEP, 1928b: 353).

En cambio, el director de Tixtla decía sentirse totalmente solo en su intento de animar a los estudiantes a ahorrar y a organizarse en cooperativas para dar mayor fuerza al capital. El director formó una caja de ahorro, pero no tenía tiempo para pedir las cuotas, y los maestros, “que se impresionan por el rumor callejero”, no lo sabían ayudar. Lo recaudado se invirtió en los cultivos, pero éstos tuvieron mala suerte: del maíz no recogieron ni una mazorca, y de la caña de azúcar quedaría muy poco por los robos de los vecinos. El problema era que los terrenos que se habían cedido a la escuela

[...] venían siendo cultivados por varios vecinos que al sentirse desposeídos, hicieron la promesa de destruir nuestras siembras, lo que han procurado cumplir con toda oportunidad [...] para poner remedio se organizó un sistema de guardias armadas formadas por los alumnos que pudieron prender a tres ladrones que ya estaban en manos de la autoridad, pero que fueron puestos en libertad [...] por los sublevados (se refiere a los cristeros) (SEP, 1928b: 337 y 339).

En San Antonio de la Cal, el director, Adolfo Gómez, tuvo que ser transferido, ya que había tenido problemas con el pueblo porque gestionó ante la Comisión Nacional Agraria que se cedieran a la escuela dos hectáreas y

media de terreno circundante a la escuela (SEP, 1928b: 349). Éstos son los dos primeros casos de disputa por las tierras que trabajaban las escuelas, de los muchos que se reportarían en años posteriores.

El aprendizaje de un negocio, de la importancia de ahorrar y de apoyarse mutuamente se adquiriría en la práctica, pero la forma de establecer las cooperativas reproducía el modelo gubernamental: las cooperativas no correspondían a la iniciativa de los campesinos, sino que eran dirigidas desde arriba. Ello puede entenderse en una escuela por su propósito educativo, pero los objetivos de las cooperativas en realidad eran muy confusos. Por más ordenados que quisieran ser los directores, las cooperativas resultaban ser una amalgama de recursos e inversiones cuyos dueños no estaban definidos: la cooperativa de los estudiantes era la cooperativa escolar. En algunas, parece que el único capital inicial era el proporcionado por los alumnos, y si bien ellos podían tener ganancias que se repartían, las inversiones eran para las escuelas. En otras, parece que el capital incluía los presupuestos enviados por el gobierno federal. Esta situación, a la larga, tendría fuertes consecuencias: ¿de quién eran las ganancias?, ¿quién y para qué debía invertir?, ¿de quién era la escuela?

EL INTERNADO COMO FAMILIA

UNO DE LOS ASPECTOS más novedosos de las escuelas normales rurales fue su organización como internados mixtos y su búsqueda por educar a los jóvenes en un ambiente de libertad en donde lo central fuese la convicción y no la utilización de métodos coercitivos para mantener el orden. Se buscaba crear un espacio democrático y de cooperación que se rigiera por una reglamentación mínima. Este objetivo sí limitó, por las propias reticencias de algunos de los profesores y por la desconfianza de la población hacia la escuela mixta y laica. Los internados se organizaron entonces como una familia extendida, lo que, aunque resultaba un planteamiento intermedio entre las tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la escuela nueva, representó una ruptura con la tradicional forma de organizar los internados con base en la obediencia a las autoridades.

En 1928, José Ma. Puig Casauranc, secretario de Educación Pública, informaba en las *Memorias* de la SEP que los internados de las escuelas normales regionales se organizaban como familias: el director era el padre; su esposa, la madre; los maestros, los hermanos mayores, y todos ellos cuidaban a los alumnos, los hermanos menores. Dicha idea se conserva hoy en día en el himno de las escuelas normales rurales que los alumnos cantan con emoción en su ceremonia de graduación, con la única diferencia de que en éste, la escuela misma ocupa el lugar de la madre.¹

Las bases firmadas por el secretario el 2 de febrero de 1927 estipulaban: “El internado [...] será de tipo familiar, debiendo sentirse los alumnos en

¹ El himno de las escuelas normales rurales fue escrito por José Pacheco Torres, fundador de la Escuela Regional Campesina de Hecelchakán, Campeche.

una atmósfera de cariño y en un ambiente real de vida doméstica”; para lograrlo:

[...] la dirección del Internado deberá confiarse a la esposa del Director del establecimiento. Ambos esposos atenderán con solicitud esmerada a los alumnos del mismo modo que atenderían a sus propios hijos [...] La vida del internado no será artificiosa, sino que se desarrollará del modo natural justamente como acontece en los hogares. Hasta donde sea posible, se evitará su reglamentación rígida y formal. Los alumnos tomarán participación activa en las distintas faenas de la vida doméstica, a fin de solidarizarlos, con vínculos de afecto y ayuda mutua, tal y como sucede en la institución de la familia [...] Los maestros y empleados que vivan en la escuela cooperarán en esta obra de solidarización del internado prestando ayuda eficaz a sus directores (SEP, 1928b: 226).

Muchos de los maestros e intelectuales que participaron en la articulación de la política educativa revolucionaria pensaban que la educación era un derecho de todos y que la escuela debía contribuir, después de una intensa época de convulsiones políticas, a una reconstrucción nacional en la cual ocuparían un lugar central el bienestar colectivo y la democracia. Estos principios tuvieron un papel central en el proyecto del profesor Lauro Aguirre para formar la Escuela Nacional de Maestros en 1924, unificando los planteles para señoritas y para varones en la ciudad de México (SEP, 1928a: 222-223), y también en las iniciativas de Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Ignacio Ramírez y varios de los directores de las primeras escuelas normales regionales que iniciaron sus trabajos en los primeros años de la década de los veinte.

Las pedagogías centradas en el niño que estaban en boga en la época, entre ellas la escuela de la acción de John Dewey, postulaban la necesidad de que la disciplina no debía provenir de un agente externo que la impusiera. Un proceso formativo completo implicaba que el educando incorporara en sí mismo la necesidad y la habilidad de autocontrolarse, por convicción. Para lograrlo, se consideraba imprescindible que en el mismo ambiente escolar se viviera en libertad pero en orden, y que se tomaran en cuenta las necesidades y motivaciones de los estudiantes, incluso participando ellos en el gobierno escolar. De esta manera, la democracia se aprendería viviéndola día a día. Sin embargo, había diferentes posturas acerca de cómo lograr este grado de responsabilidad, de autodisciplina y de democracia en los

estudiantes (Dewey, 1916; Palacios, 1984). Por otro lado, desde el planteamiento mismo de la necesidad de formar un maestro especializado para el campo, se partía de la idea de que la civilización del campesino era indispensable para el progreso del conjunto de la sociedad, y dicho proceso implicaba desbordar el trabajo de las aulas para realizar una extensa labor social y cultural, que sólo sería posible si el maestro hacía suya una vocación de servicio a los demás y un espíritu de cooperación, mismos que, igualmente, tendrían que ser vividos en la propia escuela para que los estudiantes los aprendieran.

La organización de la escuela como una familia provino de estas inquietudes, pero también fue una estrategia práctica. Recuérdese que al no constituir un proyecto prioritario de la naciente SEP, las normales rurales contaron con muy pocos recursos para la contratación de maestros, para hacer reparaciones e incluso para comprar los útiles escolares más elementales. Los alumnos, los maestros y los vecinos tuvieron que colaborar en la adaptación de los edificios disponibles, en la obtención o construcción de muebles y en la colecta de fondos para conseguir útiles y materiales para abrir los talleres o trabajar las tierras. Por otro lado, el hecho de que las escuelas fueran mixtas generó la desconfianza de algunos padres de familia.

En la Escuela Normal Regional de Tacámbaro, Michoacán, en 1922, la convivencia de estudiantes y jóvenes de ambos sexos se prestaba a los rumores, a pesar de que en un principio el plantel no funcionó como internado. La presencia de una escuela laica y mixta, apoyada por el general Francisco Múgica, y en la que prestaban sus servicios algunos profesores a quienes les agradaba atacar a la Iglesia y hasta la religiosidad de la gente, tenía alarmado al obispo Lara y Torres. En la zona se rumoraba que en esa “escuela del Diablo” se desnudaba a las muchachas, e incluso los comerciantes se negaban a vender mercancías a los maestros “laicos”, o lo hacían, pero a precios exorbitantes. Según Villela (1972: 26-27), el director, el profesor Leobardo Parra y Marquina, en una actitud prudente y conciliatoria,

[...] acordó que las cátedras se impartieran con puertas y ventanas abiertas, para que todos los habitantes de Tacámbaro pudieran saber qué y cómo se enseñaba en ese plantel. Además llevó a su señora esposa doña Rita Maldonado, quien radicaba en Zitácuaro, a vivir a Tacámbaro y comenzó a realizar reuniones semanales de tipo social a las que siempre invitaba al Obispo Lara

y Torres, como medio de acercamiento con la propia sociedad tacambareña y para equilibrar esas fuerzas en pugna.

Esto porque, entre otras cosas, se rumoraba que “en ese plantel se obligaría a las muchachas a desnudarse”. La presencia de las esposas de todos los profesores (salvo la de Isidro Castillo), ayudó a que éstos se ganaran la confianza de la gente, al verse la escuela como una familia respetuosa (Villela, 1972: 15 y 26; SEP, 1928b: 283).

Probablemente esta experiencia y la de los otros primeros planteles influyeron para que, al estipularse en 1927 que las normales rurales tendrían internado mixto, éste se organizara como una familia. En la junta de directores de estas escuelas que se llevó a cabo ese año, el secretario de Educación no escatimó tiempo y espacio en su exposición para agradecer a las esposas de los directores por la importante labor que habían realizado en la organización de los internados. Exponía así:

Aspectos especiales de organización, de administración (que han necesitado ser definidos en estas Juntas en reglamentaciones precisas, como la admisión de alumnos de ambos sexos en los internados, etc.) no podrían existir, en muchos casos, sin la presencia y la colaboración de las esposas de los Directores de las Escuelas Normales Regionales, maestras también, y a ellas se debe, como antes decía, no sólo buena parte del éxito de esas escuelas, sino también algunas de las modalidades nuevas de su organización y funcionamiento (SEP, 1928a: 13).

La figura del director como un padre representaba un enlace entre las viejas y las nuevas teorías pedagógicas. La convivencia de éste con los alumnos permitiría que los estudiantes aprendieran día a día, siguiendo su ejemplo. Los profesores y directores más empeñosos destacaban —y lo harían hasta décadas después— la importancia que tenía convivir con los estudiantes, compartir con ellos los trabajos agrícolas o de taller o sentarse a la mesa en el comedor con ellos para poder conversar.

Para el joven Isidro Castillo —el único director soltero— esa actitud fue la que levantó el ánimo de los estudiantes cuando él se hizo cargo de la dirección de la escuela de Cuernavaca, Morelos, pues al principio se habían dado casos de insubordinación por la negativa de los estudiantes a asistir a los trabajos de campo, pero los combatieron al asistir los maestros a las



Alumnos de la Escuela Normal Rural del Estado de Morelos, 1921.

Fuente: AHSEP, Fototeca, 1921.

prácticas. Señalaba que él comía y dormía en las mismas condiciones que los estudiantes, y convivía con ellos en el comedor, en sus faenas y ratos de ocio, y especialmente en las noches, sostenía pláticas con ellos (SEP 1928b: 246 y 249).

El director era una figura cargada de autoridad, pero, sobre todo, tenía una responsabilidad de protección y de guía. Qué mejor que contar con la presencia de la esposa para complementar el esquema de una familia amorosa y respetuosa, y de una figura materna encargada de cuidar especialmente de las muchachas y de mantener el orden en el nuevo hogar. La mujer era una auxiliar eficaz (no se sabe si recibía salario) para propiciar el modelo de un maestro honrado, con un comportamiento ejemplar y paternal, o de una maestra, igualmente honorable, trabajadora y maternal. La convivencia del director y su esposa con los estudiantes era también una necesidad. No cabían muchas opciones en estas nuevas instituciones que no contaban con recursos para personal, sobre todo en aquellas que no estaban tan cercanas a algún poblado como para que el director y los maestros pudieran vivir en sus casas. Ellos, así como sus hijos, formaban parte de la familia.

A los estudiantes también se les atribuía un papel en el escenario de la familia. Como en los hogares campesinos, debían colaborar en las labores

del internado y no sólo cumpliendo con sus deberes escolares. Pocas escuelas contaban con servidumbre (mozos, cocineras, lavanderas) en los primeros años. Los estudiantes se rotaban para limpiar la escuela, preparar alimentos, desyerbar los campos, construir o reparar salones, acarrear agua y todo lo que fuese necesario. Ello era positivo porque los involucraría de lleno en las necesidades de la escuela, les fomentaría la costumbre de trabajar y ver por el bien colectivo y no sólo el individual.

En la junta de 1927 casi todos los directores declaraban que los internados estaban organizados “a base de hogar”. Desde luego, se dirigían a sus autoridades y debían demostrar que realizaban sus trabajos según las reglamentaciones vigentes, pero éstas dejaban cancha libre para que la organización del hogar se diera de diferentes formas. Así como hubo algunos padres más liberales que otros, hubo hijos cooperadores y rebeldes. En todas las escuelas se acordaban horarios y los alumnos se distribuían en comisiones para atender el aseo, la comida, los jardines, el cuidado de los animales y la vigilancia del orden. Pero la forma de designar y distribuir los trabajos, de marcar reglamentaciones y vigilar la disciplina, eran distintas.

El profesor Adolfo Gómez, director de la escuela de Xocoyucan, Tlaxcala, señalaba que los mismos alumnos decidían cómo se distribuían las comisiones. Con ello pretendía que “la organización democrática sea una realidad que se viva, y en la que los participantes se sientan contentos al ser colocados en situación de positivo interés para la colectividad a la que pertenecen” (SEP, 1928b: 238). Gómez era, entre los directores, quizá el más convencido en que la escuela tuviese una organización democrática. Según los testimonios de alumnos recabados por Elsie Rockwell (1996: 139), los alumnos lograron conseguir algunas cosas al participar en el gobierno escolar.

José de la Vega, director de la escuela de Río Verde, San Luis Potosí, también exponía que “la escuela [...] trabaja a base de hogar y de libertad. La vida del internado ha servido para constituir dentro de la escuela una gran familia, en que al lado de la confianza figura el respeto mutuo”, y se justificaba por haber tenido que elaborar un reglamento para que el trabajo fuese equitativo, pero explicaba que no se llegaba a reglas rígidas y que el reglamento había sido elaborado por los estudiantes, quienes también nombraban a sus jefes. La escuela tenía un horario definido que comenzaba a las seis de la mañana con el aseo personal y de la escuela, pero, si querían, los alumnos podían levantarse antes y jugar (SEP, 1928b: 260).

En Molango, Hidalgo, el director, Parroquín, explicaba que las labores se dividían en comisiones, con más trabajo para los estudiantes internos que para los externos. Las comisiones eran nombradas por un comité que era electo por sus miembros. En el caso de los internos, cada ocho días escogían “democráticamente” a un jefe, quien también tenía la obligación de informar diariamente sobre el comportamiento de los compañeros en el desempeño de sus trabajos. El reglamento interno disponía que los maestros debían cuidar la disciplina por turnos semanales, funcionando como inspectores: “Lo fundamental de esta obligación es que con su presencia darán fuerza moral y autoridad a los comités de trabajo para la eficacia de su labor, así como la de evitar la ociosidad, estimulando a los alumnos a que concurran a la biblioteca a consultar las obras que se les señalan”. Finalmente, resumía que “el internado está organizado de tal manera que el alumno se siente como en su propia casa, pues los trabajos domésticos, la disciplina natural impuesta por el cumplimiento del deber, el trato afable de los encargados y una buena entendida libertad de acción, le dan un ambiente familiar” (SEP, 1928b: 294-297).

Algunos de los directores, como hemos visto, se preocupaban por el ambiente democrático. Otros, como Isidro Castillo, resaltaban la importancia de que el ambiente escolar y la disciplina fueran de carácter liberal, pero él decidía cómo se formaban las comisiones y se distribuían los trabajos (SEP, 1928b: 243). Menos democrático aún parecía ser el sistema usado en Tacámbaro, Michoacán, en donde el director, Elías R. Murillo, elaboró el reglamento interno, mismo que fue autorizado por la secretaría; sin embargo, los alumnos elegían a un jefe, que poseía las llaves del edificio y se encargaba de los toques de campana, lo cual, simbólicamente, les otorgaba poder (SEP, 1928b: 297).

También hubo directores más conservadores que simplemente se abstuvieron de tocar el tema de la organización de los internados, como el de Izúcar de Matamoros, Puebla, u otros, como el profesor Rodolfo A. Bonilla, director de la escuela de Tixtla, Guerrero, quien incorporaba el discurso gubernamental diciendo que los alumnos se gobernaban solos y vivían en un ambiente de libertad, con una amplia explicación de su fuerte campaña moralizadora para corregir la impuntualidad, el desorden, el desaseo, la pereza, la perversión y el consumo del alcohol. Profesor con una gran iniciativa, innovador en el papel que debían tener los estudiantes dentro del salón de clases, y entusiasta del trabajo social en las comunidades, lo que

Bonilla esperaba de sus alumnos en el internado era “obediencia” más que responsabilidad, quizá porque pensaba que era necesaria una posición autoritaria para modificar las malas costumbres de los indios (SEP, 1928b: 339).

Los métodos para hacer preservar el orden eran diversos. El director Bonilla prefería métodos más drásticos, sin necesidad de justificarse: “No he menguado esfuerzo para oponerme con todas mis fuerzas en contra de la perversión y a fuerza de constancia he logrado arrancar a los jóvenes de los centros de vicio [...] como en toda agrupación no escasean los elementos rebeldes, he tenido que auxiliarme hasta de los policías [...]”, y aclaraba que preveía tener éxito, pues “aún los más decididos por lo menos aparentan obedecerme y a fuerza de insistir se creará en ellos la costumbre de practicar el bien” (SEP, 1928b: 322). A pesar de esperar obediencia por parte de sus alumnos, como ya se mencionó, los alentaba a debatir en clase y permitía sus iniciativas. En cambio, en el plantel de Río Verde, San Luis Potosí, algunos estudiantes se negaban a participar en las comisiones de aseo. El director optó por el convencimiento, o simplemente por dejarlos hacer o no, pensando que los alumnos comenzarían a colaborar al ver que los otros estudiantes trabajaban sin quejarse ni hacer recriminaciones. En la junta, Isidro Castillo se vio obligado a explicar que había tenido que tomar medidas “de severidad, en casos graves, pero de absoluta justicia”, pues la selección de alumnos en la escuela de Cuernavaca, Morelos, no había sido la apropiada, y habían causado problemas algunos alumnos demasiado jóvenes y sin vocación (SEP, 1928b: 243 y 249).

En la junta del 27 sólo el director de la escuela de Molango, Hidalgo, informó de la formación de un cuerpo técnico compuesto por los maestros de las materias generales y el director, para el estudio de programas y para tratar casos serios de indisciplina de los alumnos, así como toda suerte de asuntos que afectaran seriamente a la escuela (SEP, 1928b: 294-297). Es probable que en otras escuelas también funcionaran consejos técnicos. Por lo menos así fue en Izúcar de Matamoros, Puebla. Este plantel funcionó durante 1927 siguiendo los pasos de la Escuela Normal de Puebla, institución de la que habían egresado tanto sus dos primeros directores como la mayor parte de sus maestros. En 1928 fue nombrado como director José de la Vega, antes al frente de Río Verde, lo cual no fue muy bien visto por los profesores en Izúcar. Según relata Ariadna Acevedo, en poco tiempo De la Vega se ganó fama de ser un director estricto, pues, entre otras medidas, extendió las horas de trabajo de los maestros. El director federal de Educación de Puebla,

Braulio Rodríguez, le pidió una explicación acerca de su método disciplinario, y el director, quien en Río Verde hablaba de la importancia de la libertad y la participación de los estudiantes en el gobierno escolar, explicó que había tenido que obrar así por el bajo rendimiento y la falta de disciplina que había encontrado a su llegada. Rodríguez le recordó que la pedagogía moderna aconsejaba que la mejor disciplina provenía de la convicción personal, y le recomendaba hacer juntas con el personal y los estudiantes para discutir con todos la organización de la escuela. Muy probablemente, el director se desesperó ante la oposición a cambiar el modelo de una normal tradicional por otro más novedoso que requería de un esfuerzo adicional para impulsar el trabajo agrícola y los oficios rurales, así como por una resistencia de los profesores, aliados a los dos directores anteriores.

Pero, aun así, su idea de libertad y de democracia era singular. En la escuela se formó un tribunal que juzgaba a los maestros y los estudiantes. En el primer caso participaban los profesores, y en el segundo lo hacían también algunos representantes estudiantiles. En una ocasión, el Consejo expulsó a un estudiante que fue encontrado culpable de citar a sus compañeros a un mitin en nombre del director, cuando en realidad lo hacía en nombre del inspector, que no estaba en buenos términos con De la Vega. El director federal de Educación, impulsor de la organización democrática de la escuela, aceptó la decisión del Consejo, pero no dejó de señalar que la única moralidad efectiva y duradera no podía provenir de una autoridad externa sino de la reflexión y el autocontrol (Acevedo, 2000: 109-111). Aunque es evidente que seguía existiendo una “autoridad externa”, también lo es que tanto los maestros como los estudiantes tuvieron oportunidades de expresar sus intereses. En otro caso, un profesor fue acusado de no cumplir bien con sus actividades y el tribunal de maestros, después de darle consejos, le dio 10 días de plazo para mejorar su trabajo. En otro contexto, el director hubiera decidido por sí solo la suerte de dicho maestro (Acevedo, 2000: 109-111).

Según los directores, los estudiantes colaboraban con gusto, incluso en las escuelas en donde hubo estudiantes considerados “rebeldes” o “indios”. En Tixtla, Guerrero, el director estaba asustado por el merodeo de los cristeros y quería limitar la salida de los alumnos de la normal, pero por insistencia de éstos, permitió que siguieran trabajando en las escuelas rurales que ellos habían fundado (SEP, 1928b: 331). Según el profesor Martín R. Gómez, director del plantel de San Juan del Río, Querétaro, la idea de “establecer una

disciplina racional basada en la mayor libertad posible de los educandos dentro del orden”, como lo estipulaba la secretaría, tuvo rápidos resultados, “pues pronto vimos que en los alumnos se despertó un intenso cariño por la escuela, cariño que debía salvar a la institución de un fracaso, pues cuando poco tiempo después se vio abatida [...] [por los ataques de los cristeros], la adhesión constante de los alumnos al plantel hizo abortar todos los malos propósitos de los elementos que la atacaron” (SEP, 1928b: 307).

El apoyo de los estudiantes probablemente también fue acompañado de un sentimiento de pertenencia, aunque la fuerza de éste variara según el origen social y cultural de los estudiantes. Así como uno de los primeros alumnos de Tacámbaro, Michoacán, hijo de una familia liberal de clase media, prestó sus tierras para que la escuela pudiera comenzar los trabajos agrícolas, los estudiantes más pobres y algunos “indios” de San Luis Potosí, Oaxaca o Guerrero llevaron loza para comer, mantas y sillas, y, aunque a regañadientes, se esforzaban para poder cumplir con la obligación de llevar una piel para curtir. Seguramente ayudaba ver que sus profesores hacían lo propio: algunos aportaban de sus sueldos para comprar herramientas o incluso trabajaban sin sueldo (sobre todo en 1925).

Los estudiantes fueron entusiastas en otras actividades. Fuera de las disposiciones reglamentarias, los directores o maestros fomentaron la creación de sociedades de alumnos, en algunas de las cuales se incluyó a los estudiantes de las escuelas nocturnas y a otros vecinos del lugar. Eran sociedades culturales similares a las que existían en las escuelas normales e institutos literarios en las capitales de la provincia, como la Sociedad Femenina Post Guerra, de Cuernavaca; el Liceo Literario Salvador Díaz Mirón, y la Sociedad de Estudiantes por México y la Culturización de Nuestro Pueblo, en Izúcar de Matamoros, Puebla, que organizaban fiestas y reuniones para discutir problemas, recitar, o ensayar obras de teatro y conciertos de orquestas típicas. Este tipo clásico de asociaciones, en las que no tenía mucho lugar la política, eran normalmente dirigidas por un maestro, aunque en algunas los estudiantes formulaban los reglamentos. En la información disponible no hay testimonio de que los estudiantes tuvieran formas de asociación independientes de sus profesores. Incluso en la primera huelga estudiantil en el plantel de Tacámbaro, el movimiento fue organizado por uno de los maestros (Villela, 1972: 22-23).

A pesar de los distintos alcances en la forma de organizar la vida de los planteles, la escuela como familia fue un planteamiento muy distinto al de los

internados de los institutos literarios y escuelas normales de las capitales de provincia que funcionaban desde el siglo XIX, en los que el énfasis se ponía en el orden y en la disciplina, asuntos que eran encargados a los profesores en clase, a los prefectos y a los estudiantes jefes de grupo en los comedores, corredores y dormitorios, todos ellos bajo el mando del director (Padilla: 2004). En las normales regionales, el énfasis se ponía no tanto en la obediencia y el orden, sino en la responsabilidad, en el interés y el trabajo colectivo y, en varios casos, en la libertad de los estudiantes y en la democracia. Esto representa un cambio significativo en la cultura escolar, aun si consideramos que, por más paternalista que pudiera ser la figura del director, éste mantenía un papel de autoridad que sería central, y no se llegó a plantear en forma sólida, como lo haría Lauro Aguirre en la Escuela Nacional de Maestros, que el gobierno escolar estuviera compuesto por el director, los maestros y los estudiantes, y que el impulso al autocontrol no fuese tan radical como lo estipulaba la nueva pedagogía (SEP, 1928a: 220-225 y 253-255).

El internado como familia fue entonces un planteamiento intermedio entre las tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la escuela nueva que resultó práctico en un contexto de escasos recursos; de desconfianza de la escuela mixta; en algunos casos, de repudio a la escuela laica y, muy probablemente, de cautela con la participación que podían tener los estudiantes en los internados, por un lado por su edad, y, por otro, porque muchos de ellos, sobre todo en ciertos planteles, eran campesinos e incluso indígenas, y los maestros pensaban que la democracia requería, para poder ser efectiva, de un cierto grado de “civilización”.

La SEP permitía las iniciativas y las variaciones en las formas en que los directores organizaban la vida interna de los planteles. Las autoridades depositaron su confianza en los directores (que, según Isidro Castillo, habían sido elegidos con mucho cuidado) y les dieron libertad para explorar iniciativas, aunque no estuvieran muy conformes con los resultados. Lo anterior se explica en parte porque las normales rurales eran vistas como un experimento de crear una formación de maestros distinta a la del pasado, pero sin duda se sustentaba en una posición liberal. Prueba de ello es la intención de respetar la libertad de los demás, tratando de mantener el orden y la civilidad con una reglamentación mínima. Sin embargo, la remoción de algunos directores, como por ejemplo los dos primeros de Izúcar de Matamoros, quizá estuvo relacionada con su poco entusiasmo hacia las ideas de la nueva pedagogía.

El peso dado a la autodisciplina y la libertad en las formas internas de organizarse, así como el interés de hacer funcionar las escuelas con una reglamentación mínima, se fueron limitando en el futuro, por lo menos por parte de las autoridades, y con ello se fue diluyendo la idea del internado como una familia. Ésta se mantuvo aún en las bases para el funcionamiento de las normales rurales dictadas en 1931, pero ya no después (SEP, 1932: 67-87).

ENTRE EL CAMPO Y LA CIUDAD

A LO LARGO DE LA DÉCADA de 1920, las escuelas normales regionales y rurales se fueron orientando cada vez más a la formación de maestros que atenderían las escuelas en el campo. La mayoría de las escuelas se establecieron en zonas rurales pero cercanas a ciudades grandes, y algunas de ellas en zonas de población indígena. Sin que fuera una intención explícita la incorporación de estudiantes humildes y de origen rural, la organización como internados y la existencia de becas posibilitaron que este tipo de población ingresara a algunos de los planteles, aunque no tuviesen ni la edad ni los estudios previos que pretendía la SEP. El estudiantado, sin embargo, era muy heterogéneo, ya que ingresaron también jóvenes de otros estratos sociales, en especial de familias “liberales” o “revolucionarias” que aceptaban la educación laica y la convivencia de hombres y mujeres en los internados. Las escuelas fueron un punto de encuentro entre los maestros ciudadanos, muchos de ellos jóvenes, con los estudiantes de origen rural —algunos de ellos indígenas—, así como con estudiantes provenientes de diversas regiones. Este encuentro no siempre fue sencillo. En el afán de que la educación se basara en las necesidades de la población, los profesores tuvieron que ir cambiando algunas de sus propuestas iniciales.

La reglamentación de 1926 planteó que las escuelas normales rurales debían ubicarse “en el campo”, pero en lugares bien comunicados con los centros de población de importancia. Ello era vital para que los estudiantes conocieran la realidad del campo, pero a la vez para que tuvieran acceso a la ciudad, considerada como el centro de la civilización. Desde luego, “el campo” puede tener una significación muy amplia, y, por otro lado, la falta de recursos de la SEP hacía necesario buscar los apoyos de gobiernos estatales o locales para la instalación de las escuelas, lo que limitaba también la

posibilidad de las autoridades educativas de abrir escuelas donde les parecía más pertinente.

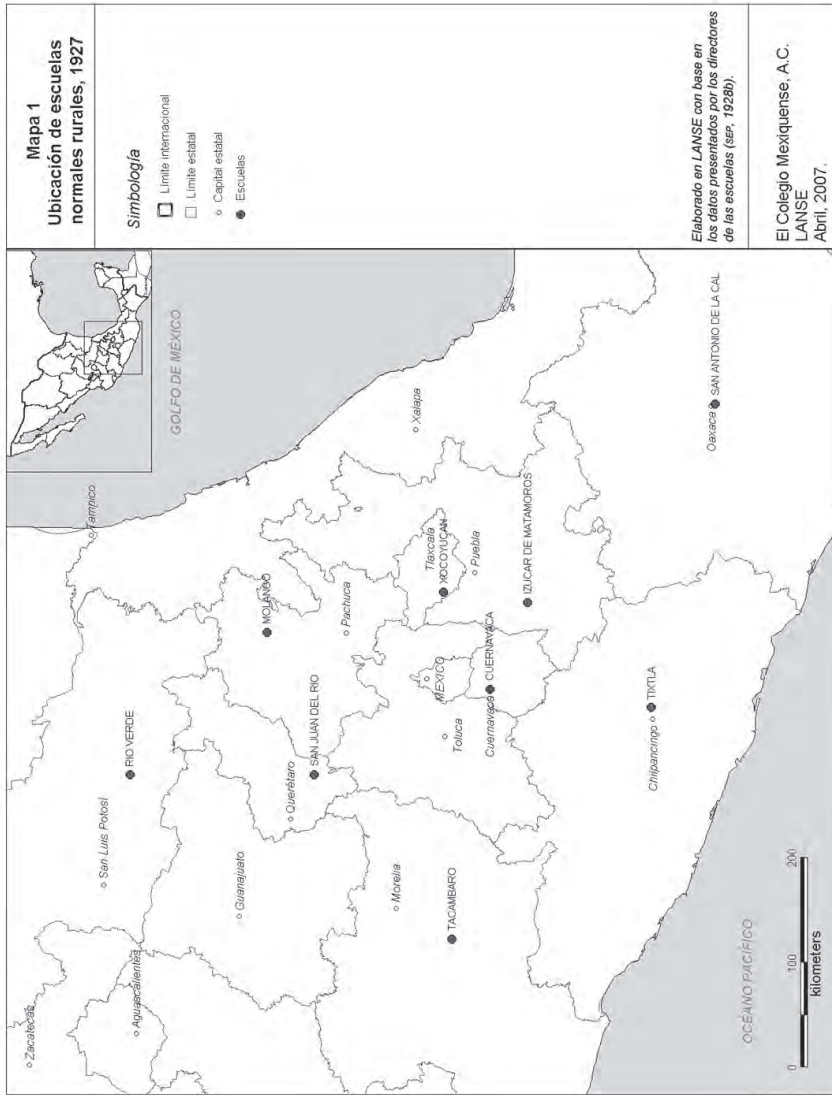
Salvo la escuela de Cuernavaca, todas estaban ubicadas en pueblos, la mayoría de ellos cercanos o colindantes con ciudades grandes. San Antonio de la Cal, por ejemplo, estaba a 10 minutos de la ciudad de Oaxaca; la escuela de Río Verde, en San Luis Potosí, estaba separada por una calle de Ciudad Fernández, una población agrícola grande, y a 8 o 12 kilómetros de Río Verde, lo cual era muy cercano en temporada de seca pero muy lejano en la de lluvias. En Izúcar de Matamoros, según el director, toda la población era indígena, pero desde tiempo atrás hablaba ya sólo el español. Las normales de San Antonio de la Cal, Oaxaca, y Tixtla, Guerrero, estaban instaladas en zonas con población indígena, pero, al parecer, la mayoría de los alumnos en todas las escuelas eran mestizos.¹

La limitación de la posibilidad de elegir dónde establecer las escuelas se extendió también al tipo de estudiante que se quería reclutar. El ideal era que ingresaran estudiantes mayores de 15 años que hubiesen concluido la primaria superior, pero en muchos lugares donde se establecieron las escuelas había muy pocos egresados con esa edad e incluso no había primarias completas. Por eso, la primera parte del plan de estudios pretendía cubrir la primaria superior, y los jóvenes que ya tenían dichos estudios entraban directamente al segundo año.

Por otro lado, la desconfianza hacia “lo que oliera a gobierno”, incrementada por la política anticlerical del gobierno de Calles, fue intensa en Querétaro, Michoacán y Guerrero. A dicha desconfianza se sumó también la falta de costumbre de que niños y niñas estudiaran juntos, y más aún cuando se abrieron los internados mixtos. Sin embargo, en algunos lugares la gente vio con agrado la instalación de la nueva escuela, como en Xocoyucan, Tlaxcala, y en Río Verde, San Luis Potosí, en donde el director decía que contaba con el apoyo del mejor agrarismo que había en el país (SEP, 1928b: 257).

Las escuelas comenzaron a trabajar con 20 o 30 estudiantes de diferentes tipos. Elsie Rockwell comenta que la primera generación de Xocoyucan, Tlaxcala, estuvo compuesta por hijos de las elites letradas de los pueblos, e incluso de familias vinculadas a los nuevos poderes estatales, que eran sufi-

¹ No se cuenta con la información suficiente para saber qué tantos indígenas estudiaban en las normales. En años posteriores, como se verá más adelante, el índice de estudiantes indígenas era muy bajo a pesar de haber una intención más explícita que en los años veinte de incorporar a este tipo de jóvenes, e incluso hay indicios de que en los planteles ubicados en zonas con población indígena, el ingreso de mestizos era mayor.





Alumnos de Zitácuaro de la primera generación de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Michoacán, s.f. Fuente: Villela, 1972, p. 19.

cientemente progresistas para permitir que las niñas y los niños estudiaran juntos. Acudían hermanas y hermanos juntos, o jóvenes del mismo pueblo, y los pocos que no estaban acostumbrados a trabajar los campos eran considerados como *catrines* por sus compañeros (Rockwell, 1996: 138).

Es posible que esta caracterización sea generalizable a muchas de las normales rurales. En la primera generación de Tacámbaro hubo hijos de pequeños propietarios y de familias liberales o revolucionarias; incluso, uno de ellos era hijo de una familia de políticos de “abolengo revolucionario” que “brillaron en la tribuna”. Los estudiantes provenían de Tacámbaro, Zitácuaro y cuatro de Tierra Caliente. Este último grupo “casi siempre se sentía marginado”. También hubo varias muchachas, la mayoría de la ciudad de Tacámbaro. Una de ellas era hija “de una de las mejores familias, de mayor aristocracia” de la ciudad. Otra fue apoyada por su madre para estudiar, mientras su hermano lo hacía en el Seminario del obispo Lara y Torres. Todas las mujeres eran muy criticadas por acudir a la normal laica y mixta. Tanto en San Juan del Río como en Izúcar de Matamoros, según los directores, contaban con el apoyo de las familias liberales (Villela, 1972: 16-20; SEP, 1928b).

En esos años aún no se marcaba como una política que los estudiantes fueran de origen rural y humilde, aunque hacia allá apuntaba la instalación de internados y la existencia de becas, que en 1929 se fijaron en 60 centavos

diarios (SEP, 1929: 77). Algunos estudiantes solventaban sus gastos e incluso apoyaban con sus recursos para mejorar las condiciones de las escuelas, pero muchos otros no podían hacerlo, como en San Antonio de la Cal, Oaxaca; Tixtla, Guerrero, y Río Verde, San Luis Potosí. En esta última, el director explicaba que se había buscado incorporar a alumnos con vocación por la carrera de maestro y que fueran pobres, porque “el espíritu de sacrificio y de amor necesario para todo el que aspire a maestro rural difícilmente se acomodará con las costumbres del muchacho ricachón”. Entre los vecinos del lugar no pudieron reclutar a nadie porque antes no había escuela primaria, por lo que, con apoyo de los maestros de las escuelas superiores, reclutaron a jóvenes de Río Verde y Ciudad Fernández. Buscando a otros de origen humilde, quisieron viajar por la región, pero no pudieron hacerlo porque no habían recibido sus sueldos, así es que se conformaron con escribir a los presidentes municipales, y llegaron estudiantes de Tamanzuchale, Tancahuitz, Santa María del Río, Valles, Cerritos, Cárdenas y San Ciro (SEP, 1928b: 260). Según Engracia Loyo (1999a: 193), en la escuela de Molango, Hidalgo, había estudiantes que se instalaban como “gaviotas”, es decir, sin derecho a cama y comida, por lo que se alimentaban de las sobras.

Salvo la escuela de Cuernavaca, en la mayoría ingresaban alumnos lugareños, pero también de otras partes. Los directores tuvieron que ser flexibles



Primeros alumnos y maestros de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Michoacán, s.f. Fuente: Villela, 1972, p. 27.

tanto con los estudios previos como con la edad. En Tacámbaro, por ejemplo, ingresó un niño de 12 años y terminó los estudios a los 14, “lo cual le provocó serios problemas ya que no le permitieron ejercer sino hasta que cumplió los 17 años” (Villela, 1972: 18). Pero, a pesar de las concesiones, tampoco permitían el ingreso de cualquier joven. Los directores enfatizaban que los aspirantes tenían que tener vocación y ser sanos. Esto último era tradicionalmente un requisito para ser profesor, pero también se explica por el temor a las epidemias en escuelas que no contaban con agua potable y medicinas, sobre todo en las que estaban en zonas de paludismo (Oaxaca, San Luis Potosí y Guerrero). Según Engracia Loyo (1999a: 193 y 316), en algunas formaban a los aspirantes por estatura y aceptaban a los primeros de la fila, aunque en otras se resistían a admitir a jóvenes sin recomendación para evitar “incurrir en un lamentable error, ya sea respecto a sus aptitudes o inclinaciones”.

Lo cierto es que el ingreso de estudiantes creció rápidamente. En 1927, las nueve escuelas normales rurales tenían 568 estudiantes en total. Las más concurridas eran la de Cuernavaca, que tenía 96 alumnos, y la de Tixtla, Guerrero, que contaba con 127. La más pequeña, Tacámbaro, sólo tenía 27. La mayor parte de los alumnos eran hombres. Sin contar la población estudiantil de Tacámbaro, San Antonio de la Cal y San Juan del Río (ya que los directores no diferenciaron el sexo en sus datos), 269 eran hombres y 168 eran mujeres. Suena natural que en la ciudad de Cuernavaca hubiera poca diferencia entre el número de estudiantes varones y el de las muchachas (55 y 41, respectivamente), pero llama la atención que la población femenil fuese tan alta en Molango (40 hombres y 35 mujeres), Río Verde (20 y 15) y Tixtla (77 y 50). Probablemente era mucho más difícil para las muchachas de estas regiones trasladarse a otros lados a estudiar en comparación con los varones. En el otro extremo estaba Xocoyucan, con nueve mujeres y 39 hombres (véase el Cuadro 1).

Las normales rurales ofrecieron la posibilidad de que jóvenes de origen rural, aunque fuesen de las cabeceras, pudieran estudiar más allá de la primaria, pues no contaban con otras opciones educativas. En 1928 existían en el país 16,701 escuelas primarias, sólo 86 secundarias y 127 superiores, y la mayoría de estas dos últimas estaban ubicadas en centros urbanos (INEGI, 1999, t. I: 89). Además, las normales rurales ofrecían la posibilidad de obtener una pensión para estudiar. Ello benefició a algunos estudiantes de familias con escasos ingresos e indígenas. En Río Verde, según su director, había

CUADRO 1
ESCUELAS NORMALES RURALES: ALUMNOS POR SEXO, 1927

<i>Escuelas</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
Izúcar de Matamoros, Pue.	38	18	56
Xocoyucan, Tlax.	39	9	48
Cuernavaca, Mor.	55	41	96
Río Verde, slp	20	15	35
Tacámbaro, Mich.	n.d.	n.d.	27
Molango, Hgo.	40	35	75
San Juan del Río, Qro.	n.d.	n.d.	40
Tixtla, Gro.	77	50	127
San Antonio de la Cal, Oax.	n.d.	n.d.	64
Total	269	168	568

Fuente: Elaboración propia con base en los datos presentados por los directores de las escuelas, en SEP, 1928b.

GRÁFICA 1
ESCUELAS NORMALES RURALES: ALUMNOS POR SEXO, 1927



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de los informes de los directores, en SEP, 1928b.

estudiantes pobres, y él había formado un comité pro ayuda para poder proporcionarles ropa y zapatos (SEP, 1928b: 270).

Dos directores ponían énfasis en la importancia de civilizar a los campesinos, seguramente por el tipo de población que ingresó a esos planteles. En San Antonio de la Cal se comenzó trabajando con 13 estudiantes en 1925, y dos años después había ya 64. En 1926, el director decía que los alumnos consideraban un privilegio ir a la escuela,² y añadía que no había escatimado esfuerzos para provocar “el despertamiento de las facultades latentes del grupo de simpáticos indígenas”, con quienes había trabajado “con verdadero placer e interés”. “Mucho se ha avanzado —añadía— en la obra de transformación de esos inditos tímidos que entraron hace un año a esta institución y hoy regresan a sus hogares a disfrutar de las vacaciones que se les concede, llenos de nuevos entusiasmos y, mirando la vida de sus pueblos desde otro ángulo, se sienten fuertemente solicitados a llenar de entusiasmo el páramo de la vida pueblerina”. Los buenos resultados no se referían al grado de conocimientos de los jóvenes, a pesar de que los maestros habían depositado en ellos “lo mejor de su experiencia práctica y en la teoría han resumido conocimientos que de otra manera exigirían meses y aún años de estudio, logrando esas síntesis que han enfocado las mentes de los alumnos hacia el desenvolvimiento actual”. El éxito radicaba en que se había iniciado a los jóvenes “en la senda del mejoramiento personal, aspirando más para sí y para los suyos” (SEP, 1928b: 349).

Tanto el profesor Gómez como el profesor Bonilla, director de Tixtla, Guerrero, eran fervientes defensores de “crear nuevas necesidades”. Bonilla no menciona en su informe si la población de la escuela era indígena o no, pero su forma de expresarse de los alumnos hace suponer que así era, o, en todo caso, denota siempre una postura paternalista por el “pequeño desarrollo mental” de sus educandos, la mayoría de los cuales habían tenido que caminar entre siete y nueve días para llegar a la escuela. Bonilla combinaba sus innovaciones pedagógicas con un discurso muy moralizador. Cuando hablaba de que había que obligar a los alumnos a crearse mayores necesidades que los pusieran “en condición de mejorar las comunidades que se les encomiendan”, se refería, entre otras cosas, a acostumbrarlos a que estuvieran bien presentados, es decir, limpios y bien vestidos, con pantalón, no con manta. La presentación de los futuros

² Probablemente esa actitud se modificó cuando el director pretendió aumentar la extensión de tierras de la escuela. Véase SEP, 1928b, p. 349.

maestros era central para prácticamente todos los directores. La importancia que en el siglo XIX se daba a la imagen del maestro seguía vigente a pesar de estar en boga las pedagogías centradas en el niño. En las fotos de las escuelas, se ve a los estudiantes haciendo trabajos agrícolas vestidos en manta, pero los maestros, así como los alumnos en las fotos de grupo, y en otras actividades, aparecen con pantalón y corbata, y las mujeres con vestido y zapatos. En las clases de deportes, todos vestían también uniformes especialmente diseñados.

En el caso de Bonilla, más que en otros, es patente la sorpresa del profesor ciudadano hacia las reacciones de los alumnos y los vecinos campesinos, así como su afán de adaptar sus métodos de trabajo para lograr cumplir sus objetivos, de manera similar a Moisés Sáenz y su equipo de trabajo en Carapan (SEP, 1928b: 319-342) y al igual que el director de Molango, que se empeñaba en formar buenos hábitos en la mesa de acuerdo con los preceptos dictados por la decencia y los buenos modales, pues “la higiene, la moral y el civismo debían estar presentes en toda la vida estudiantil” (SEP, 1928b: 298). Bonilla organizaba reuniones sociales con las que buscaba que los alumnos y vecinos aprendieran lo que es la puntualidad, a guardar silencio mientras otros hablaban y a expresarse correctamente. El director aconsejaba a los maestros que en los exámenes pusieran temas cortos y de aplicación práctica, porque “varios alumnos tienen problemas para expresarse, aparentan no saber nada y en cambio puestos en el terreno de la demostración, revelan estar al tanto de los asuntos a prueba”; aunque a los alumnos de último grado sí les ponía ejercicios de exposición, pues, como futuros maestros, debían “aprender a desarrollar sus ideas ante los alumnos”.

Todos los jóvenes, pero sobre todo las muchachas apoyadas por sus padres, se le rebelaron porque no querían realizar prácticas deportivas, y menos aún con ropas especiales, lo cual “tomaban como un ataque a su delicadeza”. El director actuó con prudencia e invitó a varias madres de familia para que vieran las clases y perdieran el miedo; en cambio, no dejó de insistir, a veces por convencimiento, otras “con energía”, en la destrucción del “sistema de porras” —que, según él, solía llevar a serios disgustos entre los estudiantes y los ingenieros—, y logró suplir el “escándalo subversivo” por la “algarabía propia de los centros cultos” (SEP, 1928b: 327-328; Elias y Dunning, 1998).³

³ Mary Kay Vaughan (2000 y 2002) ha destacado la importancia de los deportes como una actividad que ayudaba a cambiar relaciones de poder, por ejemplo, entre mujeres y hombres y entre jóvenes y viejos.



Clase de industrias en la Escuela Normal Regional de Izúcar de Matamoros, Puebla, s.f.
Fuente: AHSEP, Fototeca, s.f.

También tuvo problemas para que los alumnos llevaran pieles para curtir. Los estudiantes, por su pobreza, no querían hacerlo. Bonilla los convenció, pactando que en vez de presentar los trabajos en la exposición de fin de año pudieran venderlos. De la misma manera, les permitió que los muebles que construían en la escuela no fueran sólo para el internado, sino que podían construirlos para sus casas o incluso venderlos. Tampoco tuvo suerte con la venta de los productos del taller de jabonería: por la pobreza y la falta de costumbre, los alumnos no lograban vender sus productos. Aunque no desistió de la exposición anual, recalcó la importancia de que los trabajos que allí se mostraran fueran siempre útiles.

Tanto en ésta como en otras escuelas, y al igual que pasó en las misiones culturales, los maestros tuvieron que ir modificando el tipo de productos que proponían a los estudiantes en los talleres. De las esencias, lociones y vaselinas perfumadas tuvieron que pasar a sólo el jabón o los polvos dentríficos. El profesor Parroquín decía que en Molango las labores manuales tenían como base el aprovechamiento de todo lo que producían el medio, la higiene y el buen gusto, y agregaba que se habían sustituido los tejidos cos-

tosos por percales y mantas para hacer juguetes con madera y cartón, y cerámica y telas burdas con motivos regionales (SEP, 1928b: 269).⁴

Ante la dificultad para tener buena asistencia en las clases nocturnas cuando rondaban los rebeldes cristeros, Bonilla usó como táctica obligar a la servidumbre y a los niños de la escuela anexa a asistir. Les regaló lápices y les puso actividades alegres que llamaran la atención de los adultos. Además, en la normal impartía clases al aire libre para que pudieran unirse los vecinos y también para que vencieran la desconfianza que tenían sobre la convivencia entre hombres y mujeres. Sin embargo, es evidente que el propio profesor tenía sus dudas respecto al carácter mixto de la escuela. Dado que las familias estaban alarmadas y que él personalmente había observado “el trato poco comedido y nada decente que se daban entre sí hombres y mujeres”, decidió intensificar la vigilancia, prohibir “todo diálogo vicioso” y únicamente permitir el cambio de impresiones entre alumnos de ambos sexos “cuando este se desarrollara alrededor de los motivos de sus clases y en presencia de un maestro” (SEP, 1928b: 329).

En Izúcar de Matamoros, como ya se comentó, la convivencia entre hombres y mujeres era aún menor. En este aspecto, el profesor Parroquín se encontraba en el otro extremo como defensor de la coeducación. En la junta de directores de 1927 declaraba que en Molango se había conseguido fácilmente que los hombres y las mujeres participaran en las mismas labores, incluso en oficios como carpintería y hojalatería, en los que notaba que las mujeres eran aptas para construir lo que se necesitara en el hogar, y en las labores domésticas —decía— el hombre “realiza fácilmente lo que se le enseña”. Él quería que los hombres se familiarizaran con “actividades que el vulgo cree ser patrimonio exclusivo de la mujer” y comprobaba que ello solidarizaba a ambos sexos (SEP, 1928b: 297-299). Pero la mayoría de los directores estaban en un punto intermedio, es decir, en favor de una educación mixta en la cual, si bien los estudiantes realizaban muchas cosas juntos, también había actividades diferenciadas para cada sexo.⁵

Isidro Castillo decía en la junta del 27:

⁴ Sobre las misiones culturales puede consultarse la documentación del AHSEP, Dirección de Misiones Culturales, informes de 1924 a 1928.

⁵ Pocos trabajos historiográficos se han centrado en la educación mixta y la coeducación, aunque los estudios sobre mujeres y feminización del magisterio representan aportes importantes. En el artículo de Civera (2003) sobre la historiografía del magisterio en México se presenta una bibliografía amplia dentro de la cual destacan los trabajos de Oresta López, en especial el de 2001. Cabe resaltar el libro de Belinda Arteaga (2002) sobre la educación sexual en México entre 1906 y 1946.

La dirección a mi cargo ha pedido a los alumnos que se van a graduar: dos libros de consulta: un método Decroly y una Agricultura por don Rómulo Escobar; un azadón, una devanadora para capullos de seda, un traje de baño, un traje de deportes y un producto de la industria a que se dedicaron durante el semestre. Las alumnas presentarán, además, dos juegos de ropa, una de hombre y otra de señora. Todos estos objetos forman el equipo de trabajo que cada alumno llevará consigo. Además, cada alumno presentará una maqueta y un folleto, en que conteste este tema que se les ha señalado: *Cómo será mi escuela* (SEB, 1928b: 254).

Esta frase es muy representativa de la formación que los directores de las normales rurales querían y podían ofrecer a sus estudiantes: nuevas técnicas pedagógicas, una capacitación mínima en agricultura y oficios rurales, y una nueva actitud como profesor emprendedor, entregado y formal, que si bien no tiene todos los conocimientos necesarios, tiene la actitud y la capacidad para obtener más “inspiraciones de la vida”. Si bien éstas eran sus intenciones y posibilidades, los resultados no siempre fueron lo que ellos esperaban. Los maestros tenían el afán de “civilizar”, siguiendo el modelo urbano, hasta la risa de los campesinos y los indios, pero en el encuentro con éstos, y siguiendo “las inspiraciones de la vida”, tuvieron que modificar sus estrategias y su percepción de lo que eran “las necesidades” del pueblo.

LA FORMACIÓN DE “MAESTROS EN EL AGRO”

LA REVOLUCIÓN TAMBIÉN GENERÓ la inquietud de crear un sistema de capacitación técnica agrícola popular. Con la creación de las escuelas centrales agrícolas se pretendió enlazar un sistema de capacitación que impulsara la modernización de la producción con la formación de cooperativas campesinas que recibirían créditos del gobierno. El sistema, sin embargo, no se logró articular por la falta de recursos económicos, por la centralización en el manejo de los créditos agrícolas, que muchas veces se guiaban por intereses políticos más que técnicos, por la falta de ingenieros agrícolas que pudieran desarrollar formas de producción adecuadas a las características de las pequeñas propiedades y ejidos, y por la dificultad para reclutar estudiantes. Las escuelas se organizaron en torno a un discurso agrarista y revolucionario que resultaba contrastante con el trabajo intensivo de estudiantes, peones, arrendatarios y jornaleros que se realizaba en planteles que antes habían sido haciendas y que contaban con buenas instalaciones y maquinaria sofisticada, recursos inexistentes en la mayor parte de los ejidos y propiedades agrarias.

Si la Revolución planteó nuevos retos a los intelectuales y los maestros, también lo hizo, y en una forma más profunda, a otra profesión liberal: la ingeniería agrícola. El grito de “Tierra y libertad” de Emiliano Zapata y el alzamiento de los campesinos dieron un giro a la revuelta y a la economía agraria basada en los latifundios. La Constitución de 1917 sancionó el derecho de los campesinos a poseer la tierra y la figura del ejido depositó en el Estado el poder de “conceder”, o no, la tierra y el agua a los campesinos (Bartra, 1986).

En 1854 se había fundado la Escuela Nacional de Agricultura, dedicada a la formación de ingenieros agrícolas, que reclutaba básicamente a hijos de

hacendados y a “gente de empresa” (LAS, 1936: 4-11). Este sistema de formación no era suficiente ni resultaba útil ante la rápida transformación en la tenencia de la tierra después de la Revolución. Las redes de proteccionismo que antes cubrieran los hacendados ahora tenían que ser cubiertas por el Estado, apoyado por los expertos. El gobierno federal se convirtió en el principal empleador de los ingenieros agrícolas, y a ellos tocaba el reto de elevar la productividad de los latifundios reducidos o desarticulados, de la pequeña propiedad insegura frente a la reforma agraria y, sobre todo, de los nuevos ejidos constituidos por parcelas pequeñas. La Revolución dejó como saldo, entre otras cosas, no sólo un país devastado por la guerra, sino también un gran número de campesinos armados y un profundo cambio en las estructuras de poder con la creación y creciente fortalecimiento de nuevos cacicazgos regionales.

Desde principios del siglo xx, pero sobre todo a partir de 1915, existió la intención de expandir la capacitación agrícola. Los gobiernos estatales abrieron varias escuelas-granja, la mayoría por medio de contratos con empresarios agrícolas, que en general no fueron muy exitosas. A mediados de los años veinte se creía imprescindible y posible extender un programa de capacitación agrícola para los campesinos.¹ En 1926, el mismo año que el gobierno de Plutarco Elías Calles decidió cerrar los templos religiosos, creó las escuelas centrales agrícolas, de las cuales hay muy poca información sobre sus primeros años de existencia. Si las normales rurales comenzaron sus primeros pasos apegadas a los sueños culturales vasconcelistas y, sobre todo, a las experimentaciones pedagógicas de Moisés Sáenz, Ignacio Ramírez y Rafael Ramírez, al trabajo entusiasta de maestros jóvenes egresados de escuelas normales urbanas que confiaban en la transformación de las formas de vida del mundo rural, y a la colaboración de los estudiantes, las escuelas centrales agrícolas partieron del programa económico modernizador callista, de un proyecto gubernamental ambicioso que buscaba elevar la productividad más que proseguir el reparto de tierras. La vida en las zonas rurales no era fácil y llevaba a muchos campesinos, fueran ejidatarios o no, a que tuvieran que arrendar tierras, trabajar como jornaleros, emigrar o buscar otras actividades laborales para poder sostenerse.

¹ Sobre la perspectiva de los agrónomos a principios de los años veinte, véase Ateneo Nacional Agronómico, 1954; sobre la capacitación agrícola y escuelas de agronomía en el porfiriato, véanse Martínez, 1997, y Bazant, 2001.

El presidente Calles confiaba más en la pequeña propiedad y en los ranchos al estilo norteamericano que en las posibilidades de los ejidos. Apostaba a la formación de una clase de pequeños propietarios modernos, del tipo de los *farmers* en los Estados Unidos, que elevarían la productividad si se les apoyaba con una política de riego, crédito y formación técnica (Krauze, 1977: 111, y 1987: 58-59).

En 1925 se aprobó la Ley de Crédito Agrícola, un proyecto escrito por Manuel Gómez Morín, que relacionaba la creación del Banco Nacional de Crédito Agrícola con la organización cooperativista de sociedades de crédito locales. Un año después se expidió la Ley de Escuelas Centrales y Bancos Agrícolas Ejidales, cuyo proyecto salió de la pluma del ingeniero agrícola Gonzalo Robles, quien basándose en las experiencias de otros países armó un proyecto para formar un sistema de cooperativas-escuelas-banco, que encargaría además con la fascinación que las granjas alemanas habían producido en el presidente.²

Intelectuales, políticos e ingenieros agrónomos planearon la capacitación técnica, misma que debía extenderse rápidamente, depositando su confianza en el cooperativismo y en los avances técnicos extranjeros. Esto es evidente en la *Revista de la Secretaría de Agricultura y Fomento*, que era una publicación parecida a *El Maestro Rural*. En sus números de 1928 y 1929 se integraban varias secciones en las que se ofrecían conocimientos de agricultura, ganadería, apicultura, etcétera, con un lenguaje sencillo para que pudiera ser entendido por los campesinos que, desde luego, fueran alfabetas. En la mayoría de ellas se mostraban técnicas utilizadas en otros países, e incluso había una sección cuyo título era “De nuestros colegas en el extranjero”. Además de dichas secciones, la revista incluía informes oficiales o leyes y reglamentos, así como artículos educativos, como “El alcoholismo envenena” o “Qué hacer con los indios” (en el cual, por cierto, se argumentaba que el indio “es igual a nosotros”).³

Estas mismas orientaciones sirvieron de base al proyecto de creación de las escuelas centrales agrícolas, cuyo novedoso objetivo era tanto técnico como cultural. En ellas, los hijos de ejidatarios y agricultores en pequeño aprenderían

² Según diría Manuel Gómez Morín años después, las leyes no eran complementarias, y la segunda sólo logró que hubiera una mayor confusión. Lo que es innegable es que ambas partían del entusiasmo de la época por el corporativismo y el cooperativismo (Krauze, 1977: 146-153 y 160).

³ *Revista de la Secretaría de Agricultura y Fomento*, núms. 8 y 9, agosto y septiembre de 1928. La revista era mensual y en 1929 inició una nueva época.

la agricultura, la ganadería y las industrias rurales de cada región, y adquirirían capacitación para trabajar y administrar bien una parcela o una pequeña heredad rústica “explotándola racionalmente y buscando los mejores mercados para los productos”. Se impartiría también “la educación social y económica de que carecen los campesinos y la cual los capacitará para organizarse debidamente con propósitos de mejoramiento de la producción o consumo, defensa, etcétera”, y se iniciaría “a los alumnos en la cultura general necesaria para luchar con ventaja en el medio social”. Además, las escuelas debían “organizar cursos cortos para agricultores adultos y un sistema práctico de propaganda agrícola distribuyendo productos mejorados y prestando servicios a los campesinos” (SAF, 1926: 27).⁴

La intención era crear un circuito: formar cooperativas de las cuales saldrían alumnos que serían capacitados y a la vez capacitarían a los campesinos para mejorar la producción, pero dotándolas de la infraestructura necesaria para ello: créditos, técnicas, maquinaria, etcétera. De esa manera, desarrollo económico y educación irían de la mano. En 1925, Calles explicaba al Congreso que los alumnos más aprovechados de las escuelas rurales irían a las escuelas centrales de agricultura,

[...]de las que funcionará una en cada zona agrícola del país, zonas delimitadas no solamente por condiciones de clima y producción, sino también por la distribución étnica de la población, con lo que se conseguirá uniformidad de lengua, usos y costumbres entre los alumnos que a ellas concurren.

La organización de las escuelas será sobre la base esencialmente económica, ya que contarán con tierras y elementos que permitan la subsistencia de sí mismas, dejando en lo futuro de estar sujetas a presupuestos y vaivenes políticos.

El objetivo principal de los planteles de que se trata será el de preparar a los hijos de los campesinos como productores, ya que personalmente trabajarán en la explotación de los campos.

Inherente a la enseñanza en estas escuelas centrales será la del manejo de maquinaria agrícola, así como el cuidado y la explotación de los animales domésticos propios de la región respectiva (Torres, 2003).⁵

⁴ Reglamento de las Escuelas Centrales Agrícolas.

⁵ “El Gral. Plutarco Elías Calles al abrir las sesiones ordinarias del Congreso, el 1° de septiembre de 1925”.

El presidente adquirió las haciendas de La Huerta, en Michoacán; Santa Lucía, en Durango; Roque, en Guanajuato, y El Mexe, en Hidalgo. Cientos de albañiles adaptaron los edificios para albergar en cada uno a alrededor de 200 alumnos, con locales para dormitorios, biblioteca, oficinas, casas para los maestros, talleres, establos, baños y hasta alberca. Se les dotó de diversos tipos de ganado y de maquinaria agrícola con la finalidad de explotar con eficiencia la cantidad de tierras que tendrían en su poder y que trabajarían los alumnos para aprender en la práctica. Poco tiempo después se abrieron otros planteles en Puebla, Chihuahua y el Estado de México. En este último caso, el plantel había sido una escuela-granja promovida por el gobierno estatal en la Hacienda de Tenería (Civera, 1997: 34).

El proyecto empezó con gran pompa y recursos, muchos de los cuales se dedicaron a las costosísimas obras de construcción y remodelación (encargadas a arquitectos amigos de Calles, como Guillermo Zárraga) y a la compra de maquinaria sofisticada. La inauguración de cada escuela era un evento al que asistían grandes figuras de la política mexicana y que se reseñaba en las primeras planas de los periódicos (SAF, 1926; Serna, 1987; Torres, 2003; Krauze, 1987: 58-59).

Sin embargo, la capacitación agrícola no podía aislarse de la política, y las centrales agrícolas no lograron una coordinación entre la escuela, las cooperativas y el banco. Las cooperativas agrícolas estaban pensadas como asociaciones que eliminarían a los intermediarios, como elementos no políticos que aportarían disciplina, organización y un sentimiento de responsabilidad en el participante (Meyer, Krauze y Reyes, 1977: 87), pero su formación buscaba también crear una estructura política corporativa por medio de la cual el Estado pudiera controlar a los campesinos. Resulta muy significativo que en la inauguración de la central de El Mexe, Hidalgo, junto con los políticos más importantes desfilaran 52 cooperativas agrícolas; asimismo, llaman la atención la ubicación y las características del plantel: se estableció cerca del ferrocarril y de la carretera México-Pachuca; poseía 560 hectáreas de tierras que, a diferencia de la mayor parte de las tierras repartidas en la entidad, contaban con la irrigación del sistema Requena, que aprovechaba las aguas negras de la ciudad de México. Como diría la historiadora Mary Kay Vaughan, con los desechos de la capital, El Mexe mantenía condiciones privilegiadas frente a la mayoría de los ejidatarios de Hidalgo.

A finales de 1927 existían en el país 276 cooperativas con 19,218 miembros que habían obtenido 994,910 pesos en créditos, la mayoría de avío, pero in-

cluso se abrieron bancos en zonas en donde no se establecieron centrales agrícolas. Las agencias de los bancos agrícolas ejidales finalmente pasaron a depender de la Comisión Nacional Agraria, que centralizaba en el secretario de Agricultura la dotación y restitución de tierras (Krauze, 1977: 318). El ingeniero Manuel Mesa Andraca diría años después que esta disposición había mutilado el proyecto original, ya que al separarse el banco de la escuela, se dificultaba más la idea de que los créditos otorgados por el gobierno fueran garantizados por una buena asesoría técnica (SEP, 1933: 61). Pero existían dos problemas. En primer lugar, a raíz de la crisis económica de 1926 el gobierno federal ya no tuvo recursos para abrir centrales en cada zona agrícola del país, así es que en total se abrieron sólo siete: Hidalgo, Michoacán, Durango, Guanajuato, Estado de México, Puebla y Chihuahua. En segundo lugar, la canalización de los recursos del gobierno no se rigió por criterios técnicos sino por presiones políticas: el Banco de Crédito Agrícola, decía Narciso Bassols (1979: 53-56) al defender la Ley Agraria de 1927 que él redactó, “traicionó” a los indios, porque prestó la mayor parte de sus recursos a los terratenientes. Varios generales, dice Krauze (1977: 156), recibieron préstamos en su favor, mientras que muchas de las 153 sociedades locales que se formaron en 1926 tuvieron que disolverse por falta de contadores locales. En 1928, el Partido Comunista de México (PCM) criticaba al gobierno de Calles por abrir escuelas de lujo para hijos de terratenientes, en vez de repartir tierras (Peláez, 1980: 30).⁶ El motivo de dichas críticas era la detención del reparto agrario, el mal manejo de las escuelas centrales agrícolas y la ambigüedad de su propósito.

El proyecto de capacitación agrícola tuvo otros problemas además de las presiones políticas. Las centrales iniciaron sus trabajos con varios tipos de maestros: había normalistas, profesores prácticos y, sobre todo, egresados de la Escuela Nacional de Agricultura. A 16 de ellos se les envió a los Estados Unidos para capacitarse. Sin embargo, estos primeros ingenieros salieron de las centrales al poco tiempo, a pesar de sus altos sueldos (¿se irían a la Comisión Nacional Agraria?) (SEP, 1933: 63).

Las escuelas trabajaron con un programa de cinco semestres con los cuales se pretendía que los estudiantes completaran la primaria con materias generales, pero el eje eran las materias técnicas, mismas que debían aprenderse básicamente en el trabajo y no en los salones de clase. Aun así, los

⁶ La crítica fue publicada en *El Machete* (1-XII-1928).

estudiantes presentaban exámenes escritos, y a diferencia de las normales rurales, eran calificados. Su aprobación era necesaria para que pudieran contar con beca del gobierno federal. Sin embargo, la enseñanza general era difícil porque en las escuelas no se pidió un nivel mínimo de escolaridad para poder ingresar y las edades también eran muy variables. En el folleto informativo de la escuela de La Huerta, Michoacán, las autoridades explicaban que “las condiciones actuales de la educación rural no permiten alumnos que hayan cursado la primaria, sino que ha habido que recurrir a alumnos analfabetas, al mismo tiempo que otros con instrucción relativamente adelantada. Cuando las escuelas rurales den sus frutos, los alumnos de ellas podrán pasar a las escuelas centrales agrícolas y así la enseñanza primaria en éstas se suprimirá” (SAF, 1926: 4). En Roque, Guanajuato, por ejemplo, de 40 alumnos en 1926, 12 tenían la primaria concluida, mientras que 14 estudiantes no habían cursado ni siquiera el tercero de primaria. Los alumnos tenían entre 12 y 21 años de edad. La heterogeneidad obligaba a los maestros a hacer ajustes en los programas y adecuaciones en los contenidos, así como a buscar ejemplos que resultaran cercanos a los alumnos (Reynaga, 1991: 38).⁷

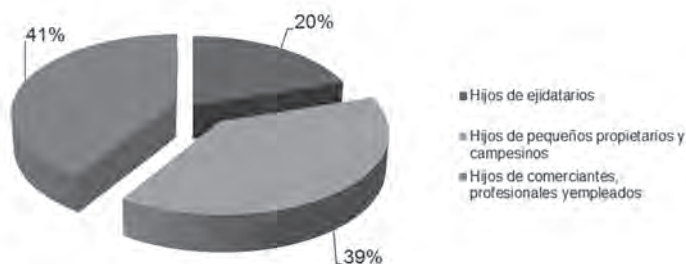
Por otro lado, se tuvo problemas para reclutar estudiantes y no se llegó a cubrir el objetivo de albergar a 200 alumnos en cada plantel, lo cual no ha de extrañar en el contexto del cierre de los templos religiosos. En Tenerife, Estado de México, cuando se abrió la escuela en 1928 los jóvenes se ocultaron en los montes pensando que, como en años anteriores con la leva, recibirían represalias por parte del gobierno si se negaban a ingresar. La desconfianza se basaba en las malas experiencias durante la Revolución, y ocultarse era una estrategia para protegerse de un gobierno externo que además de haber trastocado el orden en el municipio de Tenancingo, había ordenado cerrar los templos. El recelo de los poderes locales, que buscaban mantener e incrementar su autonomía, así como la inconformidad de varias comunidades por el escaso reparto agrario que se había realizado en la región, influyeron en el apoyo de varias comunidades a la rebelión cristera. En 1928, la escuela fue asaltada por los cristeros, quienes asesinaron al presidente municipal de Malinalco y a un empleado. Las fuerzas militares tuvieron que proteger la escuela (López Medina, 1989; Civera, 1997: 34).⁸

⁷ AHSEP, caja 161, exp. 4.

⁸ AHSEP, Estado de México, exp. 164.9, Informe de trabajo, Tenerife, 1932.

GRÁFICA 2

OCUPACIÓN DE LOS PADRES O TUTORES DE LOS ALUMNOS DE LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS Y DE LAS CENTRALES AGRÍCOLAS, 1933



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de SEP, 1933, pp. 57-59.

Según el reglamento, las escuelas debían reclutar a jóvenes de entre 14 y 20 años, hijos de ejidatarios o de agricultores en pequeño y que fueran propuestos por el Comité Administrativo Agrario del Ejido, autoridades o vecinos más caracterizados (SAF, 1926: 27). En las tres primeras escuelas, según Mesa Andraca, sí se siguió ese criterio, pero más adelante no fue así. En 1927, las primeras cuatro escuelas lograron juntar ya a 675 alumnos, pero desvirtuando la idea de formar a hijos de ejidatarios y pequeños agricultores (Reynaga, 1991: 34). En 1928, 20% de los 583 estudiantes eran hijos de ejidatarios, y 39%, hijos de pequeños propietarios y campesinos. El resto, 41%, eran hijos de comerciantes, profesionales y empleados, y en menor proporción, de artesanos y de padres con “ocupaciones domésticas”. Once alumnos eran hijos de terratenientes, ganaderos, militares e industriales (SEP, 1933: 57-59).⁹

Sin embargo, al parecer la composición del alumnado en cada escuela fue variable. En Roque, Guanajuato, de los 40 jóvenes con los que se comenzó a trabajar, sólo 25 eran del estado de Guanajuato. A pesar de haber tantos alumnos de otras regiones, algunos de ellos de origen urbano, la mayor parte sí era de origen rural: 17 eran hijos de ejidatarios, 13 de pequeños agricultores y tres de aparceros. Los padres de los otros siete estudian-

⁹ Esta clasificación de la población es la que utiliza la SEP. “Pequeño propietario” se refiere a una persona que posee tierra pero no contrata peones o lo hace a escala muy pequeña o eventualmente. Por “campesino” se entiende peón, aparcerero o mediero.

tes eran peones o se dedicaban a la artesanía y a pequeñas industrias. Según el director del plantel, Roque representó una verdadera oportunidad escolar y en algunos casos de subsistencia para los lugareños, para quienes era una especie de logro “el poder vivir y comer en donde antes lo hacían los patrones” y muchos estudiantes estaban desnutridos (Reynaga, 1991: 36 y 39).¹⁰

Los recursos aportados por el Estado se redujeron (aunque eran apreciables), e incluso los estudiantes, que en los primeros años, según Mesa, eran uniformados con “costosos trajes de gabardina y de kaki, sombreros texanos y botas mineras” (SEP, 1933: 60), organizaron movimientos de protesta. En 1927, los de El Mexe, Hidalgo, organizaron una Sociedad de Alumnos.

Hijos de campesinos acostumbrados a obedecer —escribió Manuel Serna— no dieron al principio gran importancia a su organización estudiantil. Mas poco a poco fueron cobrando conciencia de su valor. Así, cuando los improvisados dirigentes gestionaban y obtenían de la Secretaría de Agricultura dotaciones de camas, colchones, sábanas y colchas, overoles, ropa interior, zapatos y huaraches, etcétera, se dieron cuenta de su valía. En 1929 anunciaron un movimiento de huelga por solidaridad con la Central Agrícola de Roque, Guanajuato, a la que Agricultura no dotaba de elementos de comedor y dormitorio indispensables. No hubo huelga porque la Secretaría satisfizo las peticiones del alumnado (Serna, 1987: 75).

En los planteles, alumnos y profesores fueron trabajando guiados por la intención de que cada escuela fuese autosuficiente y ejemplo de buena productividad, lo cual resultaba difícil por el escaso número de alumnos en relación con la importante extensión de tierras que tenían. La explotación la llevaban a cabo con el empleo de peones, e incluso arrendatarios y medieros, lo cual hacía aún más ambigua la posición de institución agrarista y revolucionaria de estas escuelas, pero congruente con la idea de formar granjas modernas. Ello, al parecer, desvirtuó aún más su intención educativa, por lo menos en algunos planteles, pero sólo los trabajos de Rosa María Torres y Sonia Reynaga ofrecen una idea de cómo trabajaban las centrales agrícolas en este primer periodo.

En El Mexe, Hidalgo, se formaban grupos de alumnos separando a los que tenían la primaria de los que tenían menos estudios. Se rotaban para

¹⁰ AHSEP, caja 161, exp. 5.

realizar actividades agrícolas en la mañana y las académicas en la tarde, y viceversa. Los alumnos recibían un pago por su trabajo en las tierras de cultivo, y por atender los animales y los cultivos de una finca anexa que era propiedad de las cooperativas: el “pre” era de un peso cada ocho días. Los alumnos pertenecían a comisiones de higiene, honor y justicia, prensa y banco escolar, y complementaban sus actividades con encuentros deportivos y reuniones sociales en las que cantaban “La Internacional” y canciones agraristas. Los alumnos, muchos de los cuales comían en la escuela mejor que en sus casas, ayudaban en cursos nocturnos para peones analfabetas, en las pláticas sobre la importancia de la ganadería o principios de la alimentación y la higiene.¹¹

En Roque, Guanajuato, se distribuía el trabajo según las edades y el estado físico de los estudiantes. Al igual que en El Mexe, realizaban todas las actividades junto con los siete maestros que vivían en la escuela con una jornada de trabajo de todo el día. La escuela tenía 1,277 hectáreas, parte de las cuales se daban a arrendatarios y aparceros. Aunque eran tierras de calidad, no se contaba con semillas adecuadas, fertilizantes ni recursos suficientes para uso de maquinaria o para pagar peones; se tenían problemas de agua y pleitos para que no se afectara las tierras, y además no eran muy claros la comercialización de los productos y los registros de contabilidad. Los alumnos trabajaban para el plantel, pero también tenían cooperativas. Para las clases de industrias no se tenía todo lo necesario, así es que algunas cosas, como la elaboración de la mantequilla y el queso, se hacían en forma teórica (Reynaga, 1991: 34-46).

Además del trabajo en las tierras de cultivo y la ganadería, los alumnos participaban en la limpieza de las distintas áreas y ayudaban a los albañiles en la edificación o reparación de instalaciones. A veces se quejaban de ser “sustitutos de empleados manuales y peones” (Reynaga, 1991: 40). Maestros y alumnos asesoraban a los campesinos respecto a la tenencia de la tierra, deslindes, conformación del suelo, épocas de siembra, fertilizantes, etcétera, la organización de agrupaciones, solicitudes de créditos y organización de cooperativas. La asesoría a los campesinos fue la principal actividad en la escuela.

El lema de la escuela era “educar y capacitar”, y su intención era ofrecer a los estudiantes una enseñanza con fines (y medios) prácticos. Los campesinos de la región, dice Reynaga (1991: 35), “consideraban a los egresados de Roque

¹¹ Rosa María Torres (2003: 16-18) obtuvo esta información de los informes del director en 1927 y de entrevistas a ex alumnos.

como una especie de maestros en el agro, aunque sin un reconocimiento oficial como tales”.

Las escuelas centrales agrícolas, hasta donde sabemos, funcionaron con múltiples contradicciones, pero fueron un primer intento de crear un sistema de capacitación agrícola popular y sentaron las bases para la creación de las escuelas regionales campesinas; asimismo, coadyuvaron a la intervención de los ingenieros en la política educativa orientada hacia el campo y a estrechar el vínculo entre la escuela rural y la acción productiva.

Segunda parte



Redimir, modernizar,
cooperar y formar en
comunidad:
las escuelas regionales
campesinas

DESILUSIÓN Y NUEVOS RUMBOS

A PRINCIPIOS DE LA DÉCADA de 1930, diversas circunstancias se unieron para que cobrara fuerza el debate acerca de la orientación y los métodos que debía tomar la educación pública en México, y para que se perfilara con mayor vigor la intención de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) concentrara el control sobre el sistema educativo. Diversos estudios han analizado los debates que se dieron en torno a la modificación del Artículo Tercero Constitucional. Lo que quiero destacar ahora es que dicha modificación fue la culminación de un proceso que comenzó años antes con la revisión de los resultados de la escuela rural durante los años veinte, la búsqueda por definir una escuela rural “mexicana”, y la confluencia y desencuentro de diversas tradiciones educativas como la escuela de la acción, la escuela racionalista, las propuestas soviéticas y otras. Dentro de estos debates debe ubicarse la creación de las escuelas regionales campesinas, pero, sobre todo, en la política seguida por Narciso Bassols hacia las instituciones educativas en el medio rural. Su énfasis en el mejoramiento económico y social más que cultural de los campesinos, y en la organización rural y el cooperativismo, así como su convicción explícita de que la acción educativa era necesariamente un proyecto externo que debía imponerse a la comunidad, y su fuerte crítica a la improvisación de maestros, tuvieron mayores repercusiones que la educación socialista en la formación de maestros normalistas rurales e incluso en otras agencias como las misiones culturales, los institutos de investigación y la formación técnica agropecuaria, que se fueron moviendo del proyecto de “integrar” y “civilizar” al de “redimir” a los campesinos.

Retomar la escuela de la acción implicaba reproducir la subordinación de los trabajadores manuales, en el sentido de proporcionarles una ense-

ñanza práctica para poder desarrollar mejor el trabajo que socialmente se les tenía asignado. Pero las herramientas que los pedagogos y muchos de los maestros rurales querían ofrecer a los campesinos iban acompañadas de un anhelo de cambio que se basaba en una enorme fe en la Revolución. Ellos enseñaban a sus alumnos y a los adultos de las comunidades cercanas los artículos de la Constitución de 1917 que amparaban los derechos de los trabajadores, y compartían la idea de que los campesinos tenían derecho a poseer la tierra y obtener créditos del gobierno. Para lograrlo, debían unirse en cooperativas. Luchar por esos derechos hizo que muchos de los maestros rurales se involucraran en la política a pesar de las advertencias de la SEP de no hacerlo. La relación directa de los maestros con los campesinos y la crisis económica de 1929 fueron factores que influyeron en una creciente radicalización de los maestros (SEP, 1928; Vaughan, 1997: 76-91; Sáenz y Ramírez, 1929).

Carapan, de Moisés Sáenz, acaso sea la máxima expresión de la desilusión de los educadores en relación con los resultados de la escuela rural al comenzar la tercera década del siglo xx, momento de búsqueda de crear una “escuela rural mexicana”, como la llamaría Isidro Castillo, o de una escuela no sólo laica sino también afirmativa, dirían en 1934 Alberto Bremauntz y los que defendían una modificación del Artículo Tercero de la Constitución. En el experimento de Sáenz en Michoacán, el educador ponía en duda la efectividad de tantas “actividades esporádicas y pueriles” de la escuela de la acción, y tomaba conciencia de la imposibilidad de crear y mantener cooperativas cuando los recursos escaseaban por completo, y de lo absurdo que resultaba, viendo la realidad de los indios, el discurso que se generaba en la ciudad acerca de ellos y de los campesinos en general, para proponer, finalmente, cuatro “líneas de ataque” (en aspectos económicos, culturales, biológicos y de la vida emotiva) al problema del indio (Sáenz, 1992: 140-188). Antropólogos como Manuel Gamio también ejercieron una influencia importante para sensibilizar acerca de los problemas de los indios.

En 1930 se realizó la Asamblea Nacional de Educación, que reforzó la idea de que el gobierno federal debía encargarse de coordinar y unificar la educación en todo el país, mientras las autoridades criticaban la improvisación de maestros rurales y se definía la Ley de Escalafón e Inamovilidad del Magisterio (Moreno, 1985: 123). El debate sobre el rumbo que debía tomar la educación se dio en un ambiente de inestabilidad en el sector educativo. Desde la salida de Plutarco Elías Calles de la Presidencia de la

República hasta el afianzamiento del poder de Lázaro Cárdenas en ella, Calles buscó mantener su poder sobre el Ejecutivo, que fue ocupado por tres personas distintas. En la SEP, los cambios fueron frecuentes. Entre octubre de 1928 y octubre de 1931, la secretaría fue ocupada por seis personas distintas. Los cambios de personal habían despertado incertidumbre, luchas intergremiales y favoritismos. Los mandos medios se fueron organizando en la búsqueda de una estabilidad más firme que la simpatía del secretario en turno. En 1930 se había formado la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación (UDIFE), proceso paralelo a los discursos de los secretarios de Educación Pública Ezequiel Padilla y Aarón Sáenz que destacaban la necesidad de hacer una depuración de los maestros de escasa preparación.

Entre 1931 y 1934, la SEP fue dirigida por Narciso Bassols, un economista que en 1927 había redactado la Ley Agraria. Bassols intentó incrementar el poder de las autoridades de la SEP frente a la iniciativa privada, los poderes estatales y locales y la propia creciente burocracia de la secretaría, pero a la vez trató de fortalecer a esta última frente a las organizaciones magisteriales. Durante su gestión hubo diversas manifestaciones de un proceso que sería cada vez más importante: la lucha del magisterio por organizarse e incidir en los aspectos técnicos de la educación, y la lucha de las autoridades por limitarla lo más posible.¹

Si algo caracterizó a la SEP de esos años, fue el esfuerzo por dirigir la marcha de los planteles escolares desde sus oficinas. Recuérdense, por ejemplo, las medidas para controlar las escuelas privadas con el fin de garantizar la instrucción laica, la reglamentación del escalafón magisterial para propiciar que el trabajo de los maestros como propagadores de la técnica moderna fuera efectivo, la ley de autonomía que limitó los recursos a la universidad en la ciudad de México, que dejó de ser “nacional”, etcétera (véanse: Raby, 1974; Britton, 1976; Arnaut, 1998; Palacios, 1999, y Bonfil, 1992).

¹ Por ejemplo, desde el Distrito Federal, la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM) y el Frente Revolucionario del Magisterio (FRM) protestaron por el cese y las transferencias de maestros que tuvieron que realizarse en enero de 1932 como resultado de la reducción del presupuesto y los salarios del gobierno federal en agosto. En noviembre, el secretario envió al Congreso una iniciativa para modificar el Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal, iniciativa que buscaba restringir la representación magisterial al dejarlo como un consejo consultivo de carácter técnico, y depuso a Daniel Vilchis, miembro del comité ejecutivo de la CNOM, y quien fungía como su presidente.

Para Bassols era necesario integrar una nacionalidad desde el punto de vista cultural y económico, para romper con el antagonismo histórico, cultural, ideológico y político que existía entre el campo y la ciudad. Planteaba que las comunidades rurales no podrían ingresar al escenario de la civilización occidental sin antes “modificar lo más rápidamente que sea posible, sus actitudes, sus valores, sus conceptos, sus ideales y sus posibilidades futuras”. La educación debía abarcar a toda la comunidad y era necesariamente una imposición y una acción extrínseca, debido a la “condición de enquistamiento, de inhabilidad vital, en una palabra, de carencia de mundo propio, en que la dominación española” había dejado a los indígenas.

El economista insistía en que la vida rural no cambiaría sólo a través de la escuela, sino que era necesaria una labor gubernamental amplia e integral, enfocada sobre todo a la transformación económica con la modificación de las técnicas de producción, distribución y consumo de la riqueza, lo cual era indispensable para que el indígena pudiera salir de la miseria. La escuela debía actuar en cuatro sectores: el económico, el biológico (la atención a la salud), el cultural o técnico —que se refería a la ciencia como base en contra de la religión— y el social o humano, es decir, de las formas espirituales, artísticas y morales de la vida. Este último aspecto era diferente a los otros tres “porque tratándose de ellas, no es tan segura la validez de las aportaciones de la civilización occidental, ni cabe ignorar que el indígena tenía antes de la Conquista, y conserva, aunque anquilosadas y adormecidas, todas las características de una verdadera cultura” (Bassols, 1979: 174-179). Estas ideas fueron las que rigieron su política hacia la educación en el campo, que fue una política poco respetuosa del trabajo social y cultural que muchos maestros rurales intentaban impulsar.

El secretario nombró al ingeniero Manuel Mesa Andraca como jefe de Misiones Culturales y posteriormente modificó la estructura de la SEP para crear el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR),² lo cual implicaba el fortalecimiento de los ingenieros agrícolas y su proyecto en la educación rural, y debilitaba a los profesores. Con la creación

² Mesa había estudiado en los Estados Unidos, y en su autobiografía declara odiar a los ‘gringos’ especialistas en una cosa. A su regreso a México trabajó para una compañía petrolera y posteriormente en varios puestos diferentes en la Secretaría de Agricultura y Fomento. Como director de la Escuela Nacional de Agricultura, había intentado que dicha institución obtuviese un carácter popular (Mesa, 1981; LAS, s.a. y 1936).

de ese departamento, se buscaba que en la preparación de maestros, así como en la escuela rural y en todas las agencias educativas rurales, se diera un peso importante a la organización de los campesinos en cooperativas y a la capacitación técnica para elevar la productividad. En las misiones culturales, por ejemplo, se incorporó a un “agente organizador rural” y se favoreció la capacitación en técnicas de producción agropecuaria y oficios rurales. Bassols decía:

Si la labor de la escuela rural federal tiene tanta trascendencia, es porque no se ha considerado satisfecha con impartir los rudimentos de la cultura, sino que aspira a mejorar el estado económico de la población campesina. Su acción educativa podría ser muy enérgica y efectiva en los niños que concurren a las escuelas, pero si esa misma acción ejercida sobre el niño no tiene su influencia en el medio que éste habita, todos los esfuerzos empleados para educarlo resultan infructuosos para lograr el progreso de una comunidad rural.

Atendiendo a esta consideración, se ha señalado al maestro el papel de guía, de orientador del mejoramiento económico y social y, como tal, debe ser el agente propulsor del progreso, que obre sobre el medio, sobre la población adulta y sobre los niños (SEB, 1933: 44).

Este nuevo trabajo encomendado a la escuela avalaba la creciente participación de los maestros en la vida política de las comunidades, actividad que se uniría a la también creciente radicalización de los maestros y su inquietud por organizarse como gremio para defender sus derechos: en 1932, los directores de Educación en los estados promovieron la creación de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), que agrupó a la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM) y al Frente Revolucionario del Magisterio (FRM).

Los conflictos generados por la intransigencia de Bassols con los gremios magisteriales, sus ataques a la educación particular y su intento de impulsar la educación sexual en las escuelas, entre otros, hicieron que el secretario tuviera que presentar su renuncia. Los debates en torno a la orientación que debía tener la educación pública se acaloraron cuando se elaboró el primer Plan Sexenal de gobierno que debía regir el régimen del siguiente presidente. A finales de 1934, el Artículo Tercero de la Constitución se modificó para estipular que la educación impartida por el Estado sería socialista y forjaría en los educandos “un sentido verdadero y exacto del Universo”. La ambigüedad

del texto constitucional era resultado no sólo de la oposición de los grupos conservadores, sino también del desacuerdo entre los propios profesores y los políticos, algunos de los cuales defendían la educación socializante o socializada de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, la educación racionalista de Ferrer Guardia desde las interpretaciones que se le habían dado en Veracruz, Yucatán y Tabasco, o bien, las teorías de los pedagogos rusos.³

La mayor intervención de los ingenieros agrícolas en la escuela rural, primero, y, posteriormente, la introducción de la educación socialista, provocaron cambios importantes en las instituciones educativas que funcionaban en el campo. Por decreto presidencial, en 1932 las escuelas centrales agrícolas pasaron a la SEP. Manuel Mesa Andraca elaboró una revisión del trabajo de estas escuelas, del internado indígena, de las misiones culturales y de las normales rurales. Como resultado de ella, propuso la creación de las escuelas regionales campesinas, una institución que intentaría enlazar la obra educativa y cultural de las normales rurales y de las misiones culturales con los objetivos originales de las escuelas centrales agrícolas, añadiéndoles el objetivo de investigar con profundidad las condiciones educativas, culturales, económicas y políticas de las diferentes regiones en México, para que su labor se definiera a partir del conocimiento real de las necesidades en el campo. En 1933 se crearon las primeras escuelas regionales campesinas, fusionando las misiones, las normales rurales y las centrales agrícolas, pero hasta 1936 no se logró la integración del total de las instituciones. Para entonces, las normales rurales y las centrales agrícolas habían vivido algunos cambios.

³ Sobre el debate intelectual en torno a la orientación de la educación, véanse Quintanilla, 1994, 1997 y 2002.

DE LA CAPACITACIÓN A LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES

LA CREACIÓN DE LAS ESCUELAS regionales campesinas colocó la formación de maestros normalistas rurales en un lugar central en la política educativa, incluso intentando desplazar el carácter hegemónico de la Escuela Nacional de Maestros. Desde sus inicios, las regionales obtuvieron un carácter de instituciones populares comprometidas con el desarrollo económico de las comunidades rurales, un desarrollo que se lograría no sólo desde la escuela y el trabajo de los maestros, sino también a partir del apoyo entre varias agencias gubernamentales. Mientras se lograba la creación de las regionales campesinas, las normales rurales siguieron trabajando con un nuevo entusiasmo por el cooperativismo y en algunas por el socialismo, y en 1934 la SEP emitió un reglamento que buscaba dar mayor control a los ingenieros agrícolas y a la secretaría en la definición de los trabajos escolares, lo cual desplazó la idea del internado como familia.

La importancia dada a principios de la década de 1930 a uniformar la enseñanza, y las críticas a la improvisación de los maestros, ubicaron a la formación de profesores, sobre todo rurales, como un problema que debía ser atendido con celeridad. En la Escuela Nacional de Maestros se implantó ese año un nuevo plan de estudios de seis años que incluía la secundaria como parte de la carrera y combinaba materias del bachillerato con el ciclo profesional. Sin embargo, entre 1931 y 1932 ya se mencionaba en los periódicos que había un exceso de egresados a quienes era difícil otorgar una plaza en las escuelas del Distrito Federal (Meneses, 1986: 581 y 584).

En la clausura de cursos de 1933, Narciso Bassols fue claro en sus pretensiones. En forma similar a como planteaba el futuro de la universidad, no cerraría la Escuela Nacional de Maestros, pero ponía en duda que dicha institución tuviera el carácter de “nacional”, en lugar de ser “Normal de



Maestros para el Distrito Federal”. La formación de maestros debía realizarse en el medio en el que la escuela fuera a actuar, y si la prioridad era la expansión de la educación rural, las normales rurales debían ser las principales encargadas de formar maestros en el país. Estas escuelas, decía el secretario, preparaban alumnos continuamente “sin saber qué situación guardan frente a esta escuela [la Nacional] que con su simple nombre les enseña, sin permitirles el acceso ella, que ésta es la casa de preparación superior de los maestros”. Agregaba que las normales rurales no eran “el último peldaño” de educación campesina, ya que se planeaba la creación del Centro de Cultura Normal Rural Superior, que tendría más derecho a llamarse “Escuela Nacional de Maestros” porque sus trabajos beneficiarían a los 14 millones de habitantes del país (SEP, 1933: 405).

La expansión de las escuelas rurales (en 1932 había 7,109 “planteles de educación elemental para las clases rurales”) debía ir acompañada de la formación de maestros, pero no urbanos sino rurales. Entre 1930 y 1933 se habían abierto nuevos planteles: Cerro Hueco (Chiapas), Colonia del Carmen (Chihuahua), Jalisco (Nayarit), Ures (Sonora), Hecelchakán (Campeche), Río Grande (Zacatecas) y Los Ébanos (Tamaulipas). En septiembre de 1932 funcionaban en total 17 normales rurales, con 1,067 estudiantes (véase Cuadro 2). La de Cuernavaca había sido transferida a Oaxtepec (Morelos), la de Izúcar de Matamoros a Tlatlauqui (Puebla), y la de Molango a Actopan (Hidalgo) (SEP, 1933: 33, 116 y 212) (véase Cuadro 2).

En 1932, las escuelas normales rurales pasaron a depender del recién creado Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, con el ingeniero Manuel Mesa Andraca al frente. Él estaba más preocupado por el papel de la escuela en la elevación de la producción y de los medios de sobrevivencia de los campesinos que en el “proceso civilizatorio”. Por ello, las normales rurales no fueron prioritarias frente a las innovaciones planeadas para las escuelas regionales campesinas. Pero mientras éstas se echaban a andar, el ingeniero intentaba que los directores hicieran caso de sus indicaciones.

El aumento en el presupuesto fue mínimo, y aunque hubo más planteles, siguieron trabajando en las mismas condiciones que en los años veinte, o aún peor, porque al plan de estudios se añadieron algunas materias, de prácticas agrícolas y de oficios rurales, que eran las actividades que menos manejaban los profesores. Cada normal, además, contó con una escuela primaria anexa, y aunque se intentó otorgarles tierras y dotarlas de anexos, animales, herramientas y aperos, lo realizado no era suficiente. La escuela

CUADRO 2
EXISTENCIA DE LOS ALUMNOS EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES, 1932

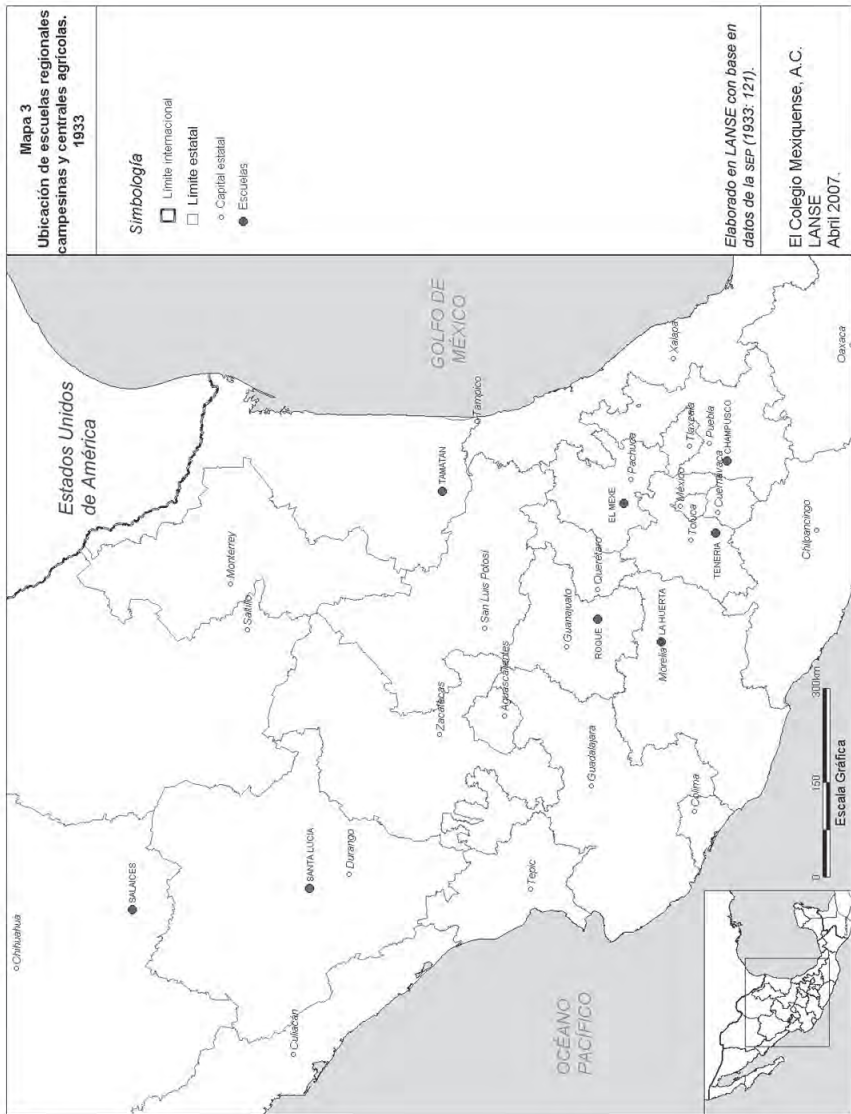
<i>Escuelas</i>	<i>Septiembre de 1932</i>
Todos Santos, BC	57
Hecelchakán, Campeche	64
Ures, Sonora	66
Galeana, Nuevo León	93
Colonia del Carmen, Chihuahua	81
Río Grande, Zacatecas	65
Río Verde, San Luis Potosí	48
Tixtla, Guerrero	81
Los Ébanos, Tamaulipas	50
Xocoyucan, Tlaxcala	94
Tlatlauqui, Puebla	81
Jalisco, Nayarit	59
Cuilapan de Guerrero, Oaxaca	60
Oaxtepec, Morelos	72
Cerro Hueco, Chiapas	96
TOTAL	1 067

Fuente: SEP, 1933, p. 212.

de Erongarícuaro, Michoacán, sólo tenía dos y media hectáreas de tierras de cultivo; la de Tlatlauqui, Puebla, tres; la de Tixtla, Guerrero, siete, y ninguna escuela, salvo la de Cerro Hueco, Chiapas, tenía más de 60 (SEP, 1933: 42 y 43). La extensión de tierras era suficiente según el proyecto original, pero no para los nuevos planes del secretario.

Desde la perspectiva de las autoridades de la SEP, las normales rurales tenían otros problemas. Uno de ellos era que algunas estaban ubicadas cerca o dentro de centros urbanos de importancia, como las de Tlatlauqui, Cerro Hueco, Jalisco, Ures y Galeana.

A diferencia de lo que se pensaba en la década anterior, en la nueva política era importante que los planteles se ubicaran en zonas “alejadas de la civilización”, porque ésa era la única manera de que los futuros maestros conocieran las necesidades de la gente del campo. Este argumento también



se extendía al origen geográfico y social de los estudiantes: sólo aquellos del campo que habían vivido en condiciones marginales podrían mejorar las condiciones del medio rural. Ello introducía un problema más: los egresados de las escuelas rurales, que eran los indicados para formarse como profesores rurales, rara vez cumplían el requisito de tener menos de 16 años los hombres y de 14 las mujeres, lo que originaba que muchos de los alumnos que ingresaban fueran de origen urbano, y que al concluir, buscaran otros trabajos en las ciudades, “pues es natural que gente de esa procedencia no acepte vivir en las comunidades de indígenas y de campesinos más menesterosos de civilización” (SEP, 1933: 42 y 43). Esta apreciación, sin embargo, quizá era exagerada. En la normal de Actopan, la mayoría de los alumnos eran pobres y muchos de ellos de origen indígena (Serna, 1987).

Engracia Loyo (1998: 341) ha documentado las dificultades que las normales rurales sufrieron en ese periodo por falta de recursos, y menciona que a principios de los años treinta, el gobierno de Tlaxcala pedía cuentas al director de la normal rural de Xocoyucan, exigiendo que se le diera al gobierno estatal 50% de los productos cosechados en la escuela, a lo cual el director se negó argumentando que la escuela dependía de la SEP. Este alegato es un indicio de cómo, al no garantizarse los recursos, otros agentes distintos a la SEP intervenían en el trabajo de las escuelas. A pesar de que la escuela de Xocoyucan tuvo un ambiente favorable desde su creación, porque según su director había nacido como “la niña anhelada por todos” (SEP, 1928b: 237), las disputas entre la SEP y el gobierno estatal hicieron que la escuela fuera clausurada en 1933. Elsie Rockwell (1996: 140) explica que según el profesor Botello, director federal de Educación, el gobernador Bonilla sospechaba que Simón Serna, el segundo director de la escuela de Xocoyucan, simpatizaba con el Partido Socialista y tramaba intrigas en su contra. Un escándalo local en el que estuvieron involucrados los alumnos sirvió de motivo para el cierre. Detrás de las denuncias estaba Gómez, el primer director de la normal, quien “hecho terrateniente local”, estaba vinculado con Bonilla y tal vez pretendía recuperar la dirección de la escuela normal rural. En el plantel de Xocoyucan había una disputa por los recursos y diferencias políticas, pero también intervino el hecho de que su fundador se sintiera con derecho a controlar la escuela.

A pesar de los esfuerzos gubernamentales, y sobre todo de los directores, maestros y estudiantes, no siempre se lograron éxitos. Los egresados de Xocoyucan, dice Elsie Rockwell, tuvieron un lugar privilegiado en el estado

de Tlaxcala, en donde incluso se llegó a despedir maestros para contratar a los egresados. Se sentían “dueños del mundo y vestidos con ropa citadina, se mofaban de los maestros descalzos”, aunque uno de ellos, Narciso Pérez, recuerda haber llegado a su primer día de trabajo “sintiendo que no sabía nada” (Rockwell, 1996: 141). Cuando Moisés Sáenz instaló la Estación de Investigación en Carapan, Michoacán, encontró a varios egresados de la escuela de Erongarícuaro trabajando en la Cañada de los Once Pueblos. Describió su decepción de la siguiente manera:

[...] quiero llamar la atención a la mala calidad de los [maestros] que tenemos aquí, salidos de la Normal Rural de Erongarícuaro. Son todos jóvenes como de 18 años y con una única excepción, nada les faltaría físicamente para ser buenos maestros. Pero no son buenos maestros, muy al revés. No tienen personalidad (a causa de la juventud en parte), no tienen entusiasmo, no poseen un átomo de ‘liderismo’, son ignorantes y nada saben hacer con las manos. Lo único que hacen medio bien, es cantar y jugar al basquet-ball. En cuanto a pedagogía —en cuya falta no reparara si otras cualidades la sustituyeran— ni asomo. No quisiera pensar que los cinco maestros de Erongarícuaro son un producto ‘típico’ de la escuela normal que los diplomó, pero el síntoma que los que juzgo acusan es alarmante; amerita por sí sólo, una indagación seria en ese plantel; tal vez en todos los de su género (Sáenz, 1992: 59 y 40-44).

El comentario de Sáenz expresa el estado de ánimo de los educadores a principios de la década de 1930, pero su apreciación sobre esos cinco muchachos probablemente no sea generalizable a todos los egresados ni de esa escuela ni de las otras, en las que los maestros y los estudiantes intensificaron sus trabajos educativos, culturales y sociales hacia las comunidades. En algunas escuelas, dichas actividades se complementaron con la organización de los trabajadores en cooperativas, como sucedió en Tlatlauqui, Puebla; Hecelchakán, Campeche, y Todos Santos, Baja California. La organizadora rural de esta última, la profesora Rebeca Treviño, escribía en *El Maestro Rural* en 1934 que la idea de John Dewey de que “la educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social pequeño o grande transmite su poder adquirido y sus propósitos con la mira de asegurar su propia existencia continua y su crecimiento: esta definición está totalmente de acuerdo con los valores educativos que se están desarro-

llando en la Escuela Normal Rural de Todos Santos”. Afirmaba lo anterior tras resaltar que la escuela iba logrando la organización de las clases campesinas, pues había formado tres cooperativas de producción, consumo y crédito, más una de costura. Se sentía especialmente orgullosa de la formación de la Unión de Tomateros de Todos Santos, que logró firmar un contrato con una casa extranjera, lo que les permitió, a diferencia del pasado, obtener utilidades y un ahorro.¹

En la escuela de Tlatlauqui, Puebla, impulsada por Rafael y Fausto Molina Betancourt, los maestros organizaban comités agrarios y luchaban por la aplicación de las leyes laborales, y aún antes de la reforma del Artículo Tercero, los estudiantes creaban “Cartillas de Divulgación Socialista” para enseñar a leer por medio de conceptos como la plusvalía, la lucha de clases y la explotación, aunque carecieran de tierras y de maestros para la enseñanza agrícola (Vaughan, 2000: 121, 210 y 222).

En los exámenes que sustentaban los alumnos de Ayotzinapa, Guerrero, en 1933, no se percibe aún una orientación socialista como en Tlatlauqui. Para graduarse, los alumnos tenían que hacer un examen que duraba tres días. Una parte era práctica: los estudiantes tenían que trabajar un tema con los niños de la escuela anexa. Además, tenían que presentar un informe acerca del trabajo que habían realizado en las comunidades rurales donde hubieran trabajado como maestros, abarcando los aspectos “social, docente y constructivo”. Finalmente, los estudiantes exponían información sobre los contenidos de la prueba escrita ante los profesores. Todos los estudiantes llamaban “tesis” al informe escrito, y la mayor parte no se refería a las actividades que habían realizado, sino que desarrollaban distintos temas como los deportes en la escuela, la importancia del juego, la coeducación, la organización cooperativa o la misión de la escuela rural. Entre tres y diez cuartillas mecanografiadas con un estilo libre servían para explicar los objetivos de la escuela nueva y, sobre todo, de la escuela de la acción y la educación vital, así como sus métodos.

Los alumnos daban una gran importancia a la observación de la comunidad y el niño, para poder enfocar sus trabajos en los intereses de la gente. Debían acudir a las autoridades morales de las comunidades para conven-

¹ *El Maestro Rural*, t. iv, núm 11, 1 de junio de 1934, pp. 10 y 11. Según relata el profesor Jesús Castro Agúndez, dicha normal trabajó de manera “normal” entre 1932 y 1934, pero en 1935 era un “margallate” que no se entendía, pues todos estaban peleados con todos. Ese año, la escuela se pasó a San Ignacio bajo la dirección de Jesús Castro (Bolaños, 1982: 174-175).

cerlos, sin enfrentamientos, de las virtudes de su programa, así como visitar todos los hogares para levantar el censo escolar, pues la escuela debía ser para todos y no para unos cuantos. Ganándose la confianza de la gente, el maestro podría pedir apoyo para la escuela rural, que debía construirse bien ventilada e iluminada y debía ser un espacio alegre, en donde los niños aprenderían por medio del juego, del método de proyectos, obras de teatro y excursiones. Más que conocimientos, los egresados querían formar un nuevo tipo de hombres y mujeres de carácter, trabajadores, ahorradores, patrióticos, capaces de seguir preparándose al salir de la escuela, de bastarse por sí mismos y de enfrentarse con optimismo a cualquier situación que les planteara la vida. Por ello, en la escuela los conocimientos eran prácticos, y en vez de la memorización, los premios y los castigos, proponían una participación activa y colectiva de los estudiantes, en donde el maestro no sería más que un estudiante más aventajado que con su comportamiento intachable pondría el ejemplo y se ganaría el respeto de los niños, quienes aprenderían a disciplinarse por sí mismos. Incluso, varios estudiantes hablaban del gobierno de los niños.

Desde la escuela, los pequeños llevarían el ejemplo a sus hogares, pero también lo harían los maestros. En las comunidades, éstos debían organizar comités pro infancia, pro deportes, pro mejoras materiales, pro escuela y otros, propiciando el amor por la tierra y el trabajo, la higiene, el patriotismo, la cooperación y los deseos de superarse, y combatiendo el pesimismo, el alcoholismo, las enfermedades, la promiscuidad sexual, las supersticiones,



Construcción del acceso a la zona de riego con la participación de alumnos y campesinos de la comunidad de Cerro Hueco, Chiapas, 1931. Fuente: Hernández, 2004, p. 196.

los juegos de azar y las confrontaciones entre la misma población. Pero los maestros debían fomentar también el desarrollo económico; incluso, para algunos de los egresados éste era el punto principal. Ello podía hacerse desde la propia escuela, a través de la parcela escolar y los anexos, en los cuales los niños trabajarían, igual que sus padres, pero aprendiendo las bases científicas de la agricultura por medio de consejos acerca de la selección de semillas, el tipo de arado que debía utilizarse, la rotación de cultivos o la alimentación adecuada para los animales. Algunos no detallaban cuáles debían ser esos consejos, ni tampoco el objetivo preciso de la formación de cooperativas, pero varios tenían claro —y lo habían aplicado en las comunidades— que unirse en cooperativas era importante para defenderse de los comerciantes y los acaparadores y fomentar el ahorro. Por ejemplo, ante la falta de recursos económicos, no servía de nada aconsejar la utilización de un arado, pero si todos los campesinos unían sus esfuerzos podrían comprar uno para que lo utilizaran todos. Además, unidos en cooperativas sería más fácil abrir medios de comunicación (carreteras, telégrafos, radio, etcétera) para enlazar a los campesinos con la civilización.

Todos hablaban de sí mismos como los principales responsables del progreso de las comunidades, misión que la Revolución, aún en proceso, les había confiado. Algunos se referían a esta misión utilizando metáforas católicas; otros señalaban a los curas como los principales explotadores de la ignorancia de la gente, pero la mayoría no entraba en detalles cuando de-



Casa del maestro y su familia, Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1931. Fuente: Hernández, 2004, p. 221.



Estado del ex convento franciscano que recibió la Escuela Normal Rural de Hecelchakán, Campeche, para iniciar sus trabajos, 1930. Fuente: *Escuela Normal Rural de Hecelchakán, XII Aniversario de su fundación, 13 de abril 1930-1942*, en AHSEP, DGEN, exp. 3509/2, p. 9, 1930.

claraban que debían luchar en contra de la superstición. Ninguno de ellos hacía mención tampoco de los problemas políticos a los que se podían enfrentar o se enfrentaban al tratar de hacer todas esas actividades, salvo los que mencionaban la labor que la Iglesia hacía en contra de la escuela rural.²

El director del plantel de Ayotzinapa, Raúl Isidro Burgos, había estudiado en la Escuela Normal Primaria para Maestros, en la ciudad de México, de 1908 a 1912. Por lo menos desde 1919, Burgos había trabajado en el medio rural, caracterizándose por ser un profesor comprometido con el mejoramiento de las clases populares y con los nuevos postulados pedagógicos, que había evitado intervenir en política y, sobre todo, había promovido el convencimiento como elemento básico tanto en la enseñanza de los niños y los jóvenes como con los adultos. Como promotor de la enseñanza vital, procuraba que los estudiantes hicieran prácticas en la escuela anexa, pero supervisados por los profesores de la Normal y del mismo maestro de la anexa; fomentaba el sentido de responsabilidad social de los estudiantes

² AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, 1933, exps.: 3563/14, 3567/21, 3568/57, 3574/46, 3576/81, 3620/34, 3620/35, 3620/36, 3620/66, 3618/66 y 3617/11.



Casa fundadora de la Colonia Emiliano Zapata construida por los alumnos de la Escuela Normal Rural de Hecelchakán, Campeche, 1932. Fuente: *Escuela Normal Rural de Hecelchakán, XII Aniversario de su fundación, 13 de abril 1930-1942*, en AHSEP, DGEN, exp. 3509/2, p. 9, 1932.

a través del gobierno escolar y se esforzaba por apoyar a los egresados para que obtuvieran plazas.³

Esto último también sucedía en Hecelchakán, Campeche. La escuela fue fundada en 1930. Con pocos recursos y con la oposición del presidente municipal, pero con el apoyo de los vecinos, los maestros y los estudiantes, guiados por el director, Juan Pacheco Torres, comenzaron a hacer construcciones y reparaciones en un ex convento en donde, como él recordaba en 1942, “hicimos prodigios”.

En los reducidos patios comenzaron la enseñanza agrícola, construyeron una cancha de béisbol y levantaron una casa de paja. Los estudiantes “abrían pozos, cosechaban camotes hasta de diez kilogramos y apoyaban a los trabajadores en sus luchas por el mejoramiento que ahora tienen”.⁴ Al igual que en Actopan, Hidalgo, muchos de los estudiantes que ingresaban tenían lazos familiares (Serna, 1987: 63). En Hecelchakán se comenzó a trabajar con 41 jóvenes, la mayoría del mismo lugar donde se estableció la escuela, 77% de los cuales se graduó y obtuvo trabajo en Campeche, Yucatán

³ AHSEP, Personal sobresaliente, expediente del profesor Isidro Burgos, exp. 15-13-6-10. Ese año, los hermanos Molina Betancourt trasladaron a Burgos a Puebla para impulsar la escuela de Tlatlauqui.

⁴ “Escuela Normal Rural, Hecelchakán, Camp.”, en AHSEP, DGEN, exp. 3509/2, p. 8.

y Quintana Roo. En las siguientes dos generaciones, el índice de graduación fue variable (60.7 y 84% respectivamente), pero sólo una proporción ínfima de los egresados no trabajó como maestro rural.⁵

En esos años, la SEP también intentó orientar la forma en que se organizaba la vida de los internados. En abril de 1934, Manuel Mesa Andraca firmó un nuevo reglamento para las escuelas. En él se estipulaba que el gobierno y la dirección de la escuela estarían a cargo del director, quien tendría como inmediato superior al director federal de Educación. El director podría promover la contratación o remoción del personal, pero la decisión final quedaba en manos de su superior. Asimismo, podía proponer la expulsión de alumnos, pero ésta sería decisión del Consejo Técnico; se enfatizaba que ésta sería “una facultad que de ninguna manera podrá ejercitar alguna otra entidad del establecimiento”. El Consejo Técnico debía estar integrado por el director, el maestro de cursos profesionales, el de materias generales, el de materias agrícolas, el médico y la ecónoma. Esta última era una maestra normalista que sustituía a la esposa del director. El reglamento autorizaba la representación de alumnos, con voz pero sin voto, para estudiar problemas directamente relacionados con su vida escolar. Además de otras facultades, el Consejo debía formular un reglamento especial para la disciplina y señalar las sanciones que debían aplicarse en casos de faltas cometidas por los alumnos. Sin embargo, se especificaba como parte de las facultades y obligaciones de cada miembro del personal, la vigilancia de la conducta de los alumnos, “colaborando en todos los casos y de la mejor manera posible a mantener la disciplina dentro y fuera de la Escuela”, y en el caso de la ecónoma, “vigilar estrechamente la conducta de las alumnas y sus relaciones con los alumnos varones, creando en las primeras sentido de responsabilidad para evitar todo acto ilícito y perjudicial a sus intereses de estudiantes”.⁶

Este reglamento ampliaba las facultades de los maestros con la formación de Consejos Técnicos. Ello posibilitaba que los ingenieros tuvieran un mayor margen de acción en cada plantel para impulsar la enseñanza agropecuaria. Por otro lado, la disposición constataba la necesidad de reglamentos de disciplina internos que estipularan las sanciones cuando se cometieran faltas. La idea de la escuela como familia y del ambiente de libertad quedaba fuera porque a Mesa Andraca le interesaban poco estas cuestiones, por

⁵ “Escuela Normal Rural, Hecelchakán, Camp.”, en AHSEP, DGEN, exp. 3509/2, pp. 17-21.

⁶ AHSEP, DEANR, exp. 969/10, 1934, Reglamento de Escuelas Normales Rurales.

la experiencia en las centrales agrícolas, y por la necesidad de unificar el trabajo de escuelas ahora con un mayor número de estudiantes (entre 60 y cerca de cien en cada una de ellas) y con un trabajo agropecuario más intenso. Así es que en los primeros años de la década de 1930 se fue gestando un nuevo esquema en la formación de maestros con el que se buscaba fomentar la creación de un cuerpo de maestros que se ocupasen de las escuelas rurales con una preparación fuerte, específica y mayor a la de los maestros urbanos que podían egresar de las escuelas normales de los estados y de la propia Nacional de Maestros.

Sin embargo, el nuevo esquema apostaba a la formación de escuelas regionales campesinas más que de normales rurales. Éstas, aun cuando crecieron en número, pasaron por una etapa de escasez de recursos y algunas de ellas tenían el problema de que sus egresados buscaban trabajar en las ciudades. En varias escuelas se vivieron conflictos con las autoridades locales por los recursos o atribuciones escolares, o con los directores fundadores de los establecimientos que se sentían con derechos sobre ellos. En cambio, en muchas escuelas los maestros lograron ganarse el apoyo de los alumnos, los padres de familia y los vecinos en general, con quienes extendieron su organización cooperativista. Si bien los intentos de la SEP por uniformar los trabajos de las escuelas se manifestaron con nitidez, sobre todo en las formas de organización de la vida dentro de los internados, limitándose con ello la autonomía y el ideal liberal que las guiaba, lo cierto es que había diferencias importantes de una escuela a otra respecto a las posturas políticas y pedagógicas que retomaban los directores y los profesores. Por su parte, las escuelas centrales agrícolas también sufrieron cambios en los primeros años de la década de 1930.

LA ESCUELA COMO GRANJA MODERNA

A PRINCIPIOS DE LOS AÑOS treinta surgieron muchas críticas a las escuelas centrales agrícolas que provenían de diversas voces con distintas motivaciones y proyectos. El intento de hacer prosperar granjas agrícolas modernas que sirvieran de modelo a las comunidades rurales se debatía entre dos objetivos difíciles de conciliar entre sí: elevar y mejorar la productividad, por un lado, y elevar las condiciones de vida de los campesinos, por el otro. Como ya se comentó, en las escuelas se propiciaba un discurso revolucionario pro agrarista difícil de acoplar con las disputas por la tierra y el agua con las comunidades y con la contratación de aparceros y trabajadores para mantener las tierras activas. Sin embargo, en esos años se intentó inclinar la balanza hacia el segundo objetivo por medio de un cooperativismo que aunque poco definido tomaba partido por los ejidos y por la búsqueda de técnicas de producción más apegadas a la realidad de éstos. A diferencia de las normales rurales, las centrales agrícolas mantuvieron formas de gobierno verticales, si bien la creación de consejos consultivos buscaba restringir el poder ilimitado de los “directores-administradores”.

De 1926 a 1932, en las ocho escuelas centrales agrícolas se formaron cerca de 6,900 estudiantes, de los cuales se graduaron únicamente 753, es decir, 11% (Reynaga, 1991: 34). El dato indica por sí mismo el fracaso de este tipo de escuelas. El ingeniero Manuel Mesa Andraca da una de las claves para entenderlo: “La enseñanza agrícola cuesta mucho dinero y requiere cuantiosos elementos, todo lo cual no podía quedar supeditado a los ingresos o utilidades de una finca en explotación. El programa de supeditar la enseñanza técnica agrícola a las utilidades en dinero en una empresa de la misma índole, ha dado malos resultados en todos los países en que se ha experimentado ese sistema” (SEP, 1933: 64).

Aunque las centrales recibían recursos del Estado, éstos no eran suficientes, y su trabajo se guió por la intención de ser autofinanciables, lo cual colocaba a los directores en una situación complicada por la dificultad para reclutar más estudiantes. En Roque, los alumnos pasaban frío y a veces les tocaba “suelo” para dormir. En la *Memoria* de la SEP de 1935 se menciona que en 1932, la maquinaria agrícola de las centrales estaba arrumbada en cualquier sitio, “los animales que habían sobrevivido se encontraban en el más completo abandono; los alumnos sin ganas de quedarse en el rancho; la vida de las comarcas sin la más leve huella de haber sido influidas, y las escuelas en la pasiva y humillante actitud de vencidas” (SEP, 1935: 114). Quizá la apreciación exageraba para exaltar la labor de rescate de la SEP. La escuela de Roque, en efecto, contó con recursos insuficientes, más no así la de Tenería, Estado de México.¹

Engracia Loyo (2004: 675-698) ha destacado en un artículo cómo la función educativa de las escuelas centrales agrícolas durante el maximato se desvirtuó para favorecer el trabajo intensivo de las tierras de las escuelas, vistas como un negocio por algunos directores cuya honestidad pone en entredicho. Ella cita, entre otros, a un inspector que decía que “había un cierto director que, desconociendo la finalidad educativa, organizaba a los muchachos por grupos y en turnos sucesivos para trabajar de sol a sol, impulsando ante todo y sobre todo la explotación del campo porque a él le importaba más la cosecha material de la hacienda que la cosecha espiritual de los alumnos” (Loyo, 1999a: 322). También cita a Manuel Gamio, director del Instituto de Investigaciones Sociales, adscrito en 1933 a la Escuela Regional Campesina de El Mexe, quien denunciaba anomalías, como que el director negociaba en su provecho con los productos de la escuela y se dedicaba al comercio (Loyo, 1998: 273). En la Escuela de Santa Lucía, Durango, los estudiantes protestaban porque en vez de buenos maestros, les enseñaban “amigos de políticos sin trabajo que vinieron a presupuestar y a robarnos nuestro tiempo irreparable”. Los de Champusco, Puebla, acusaron al director de disponer de dos mil pesos para un banquete a 20 generales que visitaron la escuela (Loyo, 1998: 251).

En Roque, Guanajuato, las enormes instalaciones y las 1,277 hectáreas eran trabajadas por 30 o 40 alumnos (aunque también había peones y medie-

¹ Véanse los diferentes documentos de AHSEP, DEANR, exp. 169.4, Informes de Trabajo, Tenería, Estado de México, 1932-1933.

ros). En 1932, la deserción de estudiantes fue de 38.4%, y en otras escuelas las cifras eran similares. El director de la escuela de Roque, el ingeniero Andrés Escalante, estaba preocupado por el número reducido de estudiantes, y reconoció que ello era resultado de la jornada de trabajo tan larga que los alumnos tenían que realizar por la carencia de peones y de empleados manuales. Pero tanto los maestros como el inspector pensaban que los alumnos que habían desertado, que eran los que habían llegado del estado de Jalisco, no eran de origen rural, pues todos tenían certificados firmados por una misma persona. El director decía que la opción era buscar el ingreso de hijos de ejidatarios del estado, aceptándolos con los pocos años de estudios que tenían, con la mala preparación que traían de su paso por las escuelas rurales, con su corta edad y su malnutrición (Reynaga, 1991: 34-51).²

Según un ex alumno de El Mexe, Hidalgo, de 1926 a 1932 en dicha escuela:

[...] la disciplina fue enérgica y casi cuartelaria al principio. Se pensó que los hijos de los campesinos eran bisoños soldados que tenían que obedecer las tronantes de sus jefes. No obstante que los maestros abogaron por una disciplina en consonancia con la edad y con la formación del alumnado, predominó el criterio de que había que formar a los muchachos como aptos soldados para la batalla de la producción. Este fue uno de los motivos de que hubiese numerosas deserciones. No todos se acostumbraron a las rudas y pesadas labores del agro y a las difíciles de tipo intelectual (Serna, 1987: 74).

Es difícil saber qué tan cierto y generalizable es el perfil que describe Engracia Loyo (2004) de los directores, que, como capataces, hacían trabajar en exceso a los alumnos; como los de Santa Lucía y Champusco, que eran corruptos y negociaban en su provecho o en el de sus amigos, o contrataban peones, aparceros y medieros en condiciones de explotación. El mismo Plutarco Elías Calles lanzó críticas a las escuelas centrales agrícolas. El 15 de junio de 1933 declaró para *El Nacional* que dichas escuelas, hasta antes de

² Carta del director del plantel de Roque, Guanajuato, al jefe del DEANR, 4 de agosto de 1933, e Informe del visitador general a la escuela de Roque, junio de 1933. Ambos son expedientes del AHSEP que están anexos al trabajo de Reynaga, 1991. En la región de Tenancingo también era difícil localizar a alumnos que tuvieran tres años de primaria y que pudieran ingresar a la escuela de Tenería. AHSEP, DEANR, 164.9, Memorándum de Rafael Ramírez al jefe del DEANR, 7 de marzo de 1933.

pasar a la SEP, habían sido “un desastre”, porque “los hombres encargados de estas elevadas funciones carecían de cariño para la empresa, de capacidad para entenderla y de desinterés para manejarla: Por otra parte, nos ha faltado un plan coherente de acción. Hemos laborado sin coordinación alguna”. Los directores, maestros, empleados y estudiantes de El Mexe, Hidalgo, y Champusco, Puebla, ante esas declaraciones escribieron a Manuel Mesa Andraca para expresar su compromiso de llevar a buen éxito a las escuelas que habían sido “un anhelo justo y bien intencionado” de Calles.³

Es necesario hacer notar que hay indicios de escuelas que marchaban bien, y aunque no se sabe si cuando las centrales pasaron a la SEP se cambió a los directores —lo cual es muy probable—, hubo algunos como Alfredo Rico y José Luis Rodríguez Adame, directores de los planteles de Tamatán, Tamaulipas, y Tenería, Estado de México, respectivamente, que se preocupaban por la formación de los estudiantes, por mejorar las condiciones de los campesinos y por fomentar la capacitación técnica, pero con un espíritu de solidaridad y cooperativismo, sin “explotar” a los alumnos. En 1933, un caso de indisciplina de un estudiante de la escuela de Tenería fue expuesto al jefe del DEANR. Según los maestros, el alumno tenía una mala disposición para los trabajos y en el comedor constantemente se quejaba del servicio e incitaba a sus compañeros a hacer lo mismo. Cuando fue llamado al Consejo de la escuela, este alumno comenzó a criticar el mal trato que se daba a los campesinos, haciendo referencia a las condiciones de los peones y medieros que contrataba la escuela para trabajar las tierras. Según el director, las críticas eran infundadas porque antes la escuela, sin otorgar ninguna ayuda a los aparceros, les exigía un tercio de la cosecha y les pagaba entre 50 y 60 centavos de jornal, mientras que en ese momento el jornal había subido a un peso, se había disminuido la aparcería a la cuarta parte y a los aparceros se les facilitaba semilla, aperos, animales, consulta médica y medicinas gratuitas. Además, Tenería les había construido el local de la escuela rural y los maestros atendían la escuela nocturna. Este caso evidencia que seguía existiendo un conflicto por la contratación de aparceros, pero la SEP, y sobre todo el director, intentaban limitarlo. Rodríguez Adame, como veremos más adelante, fue uno de los principales impulsores de la organización

³ AHSEP, DEANR, exp. 1658/51, Oficio del Profr. Manuel Velázquez Andrade, director de la escuela de El Mexe, Hidalgo, dirigido al jefe del DEANR, 21 de junio de 1933; Oficio del Ing. Salvador Uribe, director-administrador del plantel de Champusco, Puebla, dirigido al jefe del DEANR, 3 de julio de 1933.

de cooperativas en las regionales campesinas (Loyo, 2004; Serna, 1987; Civera, 1997).⁴

Estos directores formaban parte de un grupo que intentó, junto con Bassols y Mesa Andraca, apartarse de la corrupción del agrarismo revolucionario para recuperar el proyecto original de las centrales agrícolas que veía el cooperativismo no sólo como un negocio sino también como una forma de organización social y educativa. En 1935, varios agrónomos formaron la Liga de Agrónomos Socialistas (LAS), una agrupación que luchaba “por la supresión de la propiedad privada para socializar los medios de producción”. En sus bases generales, la Liga decía que los campesinos conquistarían por sí mismos el bienestar económico y social cuando unificaran sus intereses económicos y sociales. La Liga se comprometía a impulsar dicha unificación. Los miembros fundadores fueron Alberto López Fuentes, Juan de los Reyes, Diego Mancilla, Bernardo Arrieta, Julián Rodríguez Adame, Ignacio Malo Álvarez, Alfredo Rico, Alejandro Arellano Belloc y Manuel Mesa Andraca. Por lo menos los últimos cinco estuvieron involucrados en actividades relacionadas con las centrales agrícolas y regionales campesinas. Por cooperativismo, al igual que por agrarismo, se entendían cosas distintas en 1934. Incluso en *El Maestro Rural*, en abril de ese año, la Secretaría de Economía describía varias definiciones para declarar finalmente que “las verdaderas cooperativas” eran las de consumo porque permitían economizar, y su objetivo era “llenar las necesidades básicas de alimentarse y vestirse”. Sin embargo, dos meses después la misma revista enaltecía la organización de las cooperativas de producción de las escuelas normales rurales de Todos Santos, Baja California, y Helcechakán, Campeche.⁵

Las críticas a las escuelas centrales en esos años deben mirarse con cuidado y desde diferentes puntos de vista. En primer lugar, sabemos por los estudios regionales que las acciones de las escuelas beneficiaban a algunos sectores y afectaban a otros. Por ejemplo, en Tenerife, Estado de México, se acusaba al director de vender el trigo fuera de la región. Los que hacían dicho reclamo eran los comerciantes que por años habían controlado el valor del trigo en Tenancingo. La escuela, al almacenar el trigo y venderlo

⁴ AHSEP, DEANR, Expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México, exp. 3606/64; AHSEP, DEANR, exp. 164.9, Oficio del jefe del DEANR al director de la escuela de Tenerife, Estado de México, 7 de diciembre de 1933.

⁵ *El Maestro Rural*, t. IV, núm 8, 15 de abril de 1934, pp. 37 y 38, y t. IV, núm. 11, 1 de junio de 1934, pp. 10 y 11.

fuera, beneficiaba a productores, ejidatarios y pequeños propietarios, afectando a los acaparadores. En 1933, varios aparceros reclamaron porque el director del plantel de Roque, Guanajuato, les había quitado las tierras que ellos habían cultivado. Sonia Reynaga (1991: 45-47) explica que el nuevo director quería evitar los contratos de aparcería que anteriormente se habían celebrado en la escuela, porque estaba en contra de la aparcería y quería que esas tierras fueran cultivadas por los propios estudiantes.⁶

Algunas de las críticas provenían de los maestros, los misioneros y los inspectores de la SEP, o de los miembros de los Institutos de Investigación, muchos de los cuales se oponían a la integración de la formación de maestros normales rurales con la de técnicos agrícolas. Lo que para los ingenieros agrícolas era enseñanza práctica, para los profesores era trabajo. No era lo mismo tener nociones de agricultura y de oficios rurales que convertirse en expertos en las actividades del campo. Para los profesores era difícil comprender, por ejemplo, que las clases académicas se suspendieran en tiempos de cosecha, como sucedió en Tenería a finales de 1932, mientras que para los ingenieros ello no era un problema porque la cosecha era parte del aprendizaje de los alumnos. A la inversa, actividades que para los profesores formaban parte de “la civilización de los campesinos”, para los ingenieros era la imposición ciega de modas de la ciudad, como los uniformes, los concursos y las fiestas, que sólo creaban necesidades que en el campo era imposible satisfacer y que sólo incitaban a los jóvenes a emigrar a las ciudades. El ingeniero Bernardo Arrieta, por ejemplo, decía que tanto en las escuelas centrales agrícolas como en las misiones culturales se cometía el gravísimo error de convertir el empeño de incorporar o civilizar en la introducción en el campo de modas, usos y costumbres de la ciudad; decía, por ejemplo: “los festivales de las escuelas rurales son pobre y torpe imitación de las grandes fiestas de la capital” (LAS, 1936: 24).⁷

Las diferencias entre maestros e ingenieros hicieron que se cayera en críticas injustas. Por ejemplo, autoridades de la SEP denunciaron que en Puebla, Estado de México, Michoacán e Hidalgo no se habían encontrado maestros egresados de las centrales agrícolas (Loyo, 2004: 78), pero éstas jamás se habían planteado el objetivo de formar maestros.

⁶ AHSEP, Oficio de Rubén Gómez Prado, de la Liga Nacional Campesina, dirigido a Francisco S. Elías, secretario de Agricultura y Fomento, 26 de agosto de 1933.

⁷ AHSEP, DEANR, Oficio de Manuel Mesa Andraca al director de la escuela de Tenería, Estado de México, 28 de febrero de 1933; LAS, 1935; s.a., pp. 20, 31-40, y 1936, pp. 4-24.

Por último, muchas de las quejas y denuncias de los estudiantes se explican, sobre todo a partir de 1929, por el ingreso de estudiantes que no eran de origen campesino y de estratos sociales marginados, y quienes se resistían a hacer labores agrícolas. Hacia 1932, sólo 3.68% de los 572 estudiantes de las centrales eran hijos de ejidatarios, aunque poco más de 50% eran hijos de agricultores, lo que “se demostraba sólo” con la carta de autoridades municipales o simplemente de dos vecinos. Ese “sólo” implica que entraban los recomendados y que no había garantía de su origen rural. La población estudiantil, heterogénea desde los primeros años, se había modificado aún más en parte porque en la Escuela Nacional de Agricultura se había estipulado que para obtener una beca para estudiar en dicha institución, los estudiantes debían provenir de alguna de las centrales agrícolas. La intención de dicha disposición era que los campesinos tuvieran acceso a la Escuela Nacional de Agricultura, pero el resultado fue el contrario: jóvenes de origen urbano ingresaron a las centrales (SEP, 1933: 57-59). Ello fue permitido por los directores porque tenían dificultades para reclutar estudiantes en las regiones que no fueran analfabetas, lo cual, como ya se comentó, les provocaba serios problemas para organizar la enseñanza.

Según los datos de la SEP, la inscripción de nuevos estudiantes en 1933 logró modificar un poco la composición estudiantil (véase Cuadro 3). De los 672 estudiantes inscritos, se había disminuido a 12.35% la inscripción de hijos de comerciantes, empleados y profesionistas, mientras que 73.8% eran hijos de ejidatarios, jornaleros, aparceros, agricultores,⁸ hacendados y ganaderos (de estos dos últimos sólo quedaban tres estudiantes). La proporción de ejidatarios subió a 11.01%.

Sin embargo, las escuelas tenían composiciones muy heterogéneas. La mayor parte de los hijos de ejidatarios se concentraban en La Huerta, Michoacán, y Tamatán, Tamaulipas, en donde representaban 36.5 y 37.14% de la población estudiantil respectivamente. El plantel de Tamatán estaba compuesto por estudiantes de origen rural, mientras en La Huerta, 24% de los estudiantes eran hijos de profesionistas, comerciantes o empleados. Las escuelas de Santa Lucía, Durango; Salaires, Chihuahua; Roque, Guanajuato, y Champusco, Puebla, contaban prácticamente con una totalidad de estudiantes cuyas familias se dedicaban a la agricultura, pero ninguno de ellos

⁸ Por agricultores se entendía pequeños propietarios.

CUADRO 3
 ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS Y CENTRALES AGRÍCOLAS.
 OCUPACIÓN DE LOS PADRES O TUTORES DE LOS ALUMNOS, 1933

<i>Ocupación</i>	<i>La Huerta, Mich.</i>	<i>El Mexe, Hgo.</i>	<i>Tamatán, Tamps</i>	<i>Santa Lucía, Dgo.</i>	<i>Saltales, Chih.</i>	<i>Roque, Gto.</i>	<i>Champusco, Pue.</i>	<i>Tenería, Méx.</i>	<i>Sumas</i>
En el campo	65	100	57	68	49	53	50	54	496
Ejidatario	42	2	26						70
Jornalero			4						4
Aparcero	6		4						10
Agricultor	13	98	22	68	49	52	50	53	405
Hacendado			1						1
Ganadero						1		1	2
Labores domésticas	23	12	8	13	9	1	8	1	75
Hogar campesino	23	11	8	13	9	1	8	1	74
Costurera		1							1
Artes y oficios	9	6				1		1	17
Artesano	7	1				1			9
Albañil	2	1							3
Carpintero			2						2
Curtidor		1							1
Zapatero		1							1
Músico								1	1
Industrial					1				1
No especificado					1				1
Comerciante		7	4			3	1	1	16
Empleado y profesionista	29	24	1		2	4	2	5	67
Empleado	4	11	1			1		3	20
Profesor	5	8			2	1	1	1	18
Médico						2			2
Militar		2					1		3

CUADRO 3 (continúa)

Ocupación	La Huerta, Mich.	El Mexe, Hgo.	Tamatán, Tamps	Santa Lucía, Dgo.	Saltaices, Chih.	Roque, Gto.	Champusco, Pue.	Tenería, Méx.	Sumas
Abogado		3							3
Topógrafo								1	1
No especificado	20								20
Sumas	126	149	70	81	60	63	61	62	672

Fuente: SEP, 1933, p. 121.

era hijo de ejidatario, y lo mismo sucedía en la escuela de Tenería, Estado de México (SEP, 1933: 121).

Por último, vale la pena mencionar que del total de estudiantes en las centrales agrícolas, 13.24% hablaba alguna lengua aparte del español. Estos alumnos se concentraban en tres planteles: en El Mexe, Hidalgo, constituían 30.20% de la matrícula; en La Huerta, Michoacán, 11.9%, y en Champusco, Puebla, 47.54%. Estos estudiantes de origen indígena, no eran ejidatarios (SEP, 1933: 120). Los datos son sólo una aproximación (ya que no se sabe qué tanto los directores se esforzaron por comprobar y registrar el origen de los alumnos), pero indican un cambio importante hacia la incorporación de estudiantes campesinos e indígenas en detrimento de la entrada de alumnos urbanos.

Aun eliminando los excesos en las críticas a las centrales agrícolas, es un hecho que el trabajo en ellas era intensivo: comenzaba al alba y terminaba alrededor de las 10 de la noche, y por lo menos en Roque, los exámenes de aspectos agrícolas eran difíciles pues incluían, además de las prácticas, aspectos científicos elaborados (Reynaga, 1991: 52).

No es muy claro a quiénes beneficiaban las escuelas (para saberlo a ciencia cierta, harían falta más análisis regionales). Según indica Engracia Loyo (2004: 93), las condiciones de los aparceros, medieros y peones en las escuelas eran similares a las que vivían estos sectores cuando dependían de las haciendas en el porfiriato, pero también se habla de contratos privilegiados que beneficiaban a amigos de los directores. Cabe señalar al respecto que los aparceros fueron un tipo de población que estuvo muy desprotegida desde la Revolución, y muchos de ellos, lo mismo que los ejidatarios, se

vieron obligados a emigrar a los Estados Unidos. Krauze señala que incluso fue el ejido el que propició el resurgimiento de los medieros. Desde este punto de vista, la contratación de éstos en las centrales agrícolas desde luego no mejoraba su situación desde el porfiriato, pero al menos no la empeoraba, como sucedió en muchas partes del país (Krauze, 1977: 130-132). Cuando las centrales pasaron a la SEP, Mesa Andraca intentó controlar desde la secretaría las formas de trabajar de las escuelas y, entre ellas, la manera en que se realizaban los contratos para que no constituyeran una fuente de explotación. En la escuela de Roque, los contratos se establecían, según decía un inspector, conforme a las leyes del estado de Guanajuato (Reynaga, 1991).⁹ El funcionario no se planteaba eliminar dichos contratos porque sólo con ellos era posible sacar a flote las escuelas con la cantidad de tierras que poseían. Según él, la enseñanza agrícola necesitaba de esas extensiones porque era la única forma en que los estudiantes podrían aprender diferentes tipos de cultivo y de técnicas, de tener campos de demostración para los campesinos de la región y de experimentar para mejorar la productividad, pero conociendo las condiciones regionales. Lo que intentaba era romper con la costumbre de copiar técnicas de producción extranjeras que tenían poco que ver con la realidad en México, no sólo por las condiciones físicas de cada región, sino también porque la mayor parte de los productores no podían acceder a los créditos ni a las maquinarias costosas. Ello, desde luego, no era algo que pudiera modificarse de la noche a la mañana (SEP, 1933: 63-64; LAS, 1936: 49-52).

Durante el año escolar 1933-1934, la mayor proporción de las tierras de las escuelas era cultivada en aparcería. En los extremos estaban las escuelas de Salaces y El Mexe. En la primera, mientras la escuela cultivaba 288 hectáreas, los aparceros trabajaban 1,028, y en la segunda, 226 la escuela y 251 los aparceros. En la mayoría de los planteles, los aparceros cultivaban más del doble de lo que cultivaban los maestros y los estudiantes. La única excepción fue Tenería, en donde la escuela cultivaba más hectáreas (169) que los aparceros (127). En ese año, sólo dos planteles tuvieron cooperativas: el de Tenería cultivaba siete hectáreas, y el de La Huerta, 16 (SEP, 1934: 135).

Algunas escuelas poseían mayor cantidad de hectáreas que las permitidas por el Código Agrario, y aunque no fuese así, algunas tenían disputas con los

⁹ AHSEP, Carta del director de la escuela de Roque, Guanajuato, al jefe del DEANR, 4 de agosto de 1933, e Informe del visitador general a la escuela de Roque, junio de 1933.

vecinos tanto por la posesión de tierras como por el uso de agua, como en Tenería y Roque (Reynaga, 1991).¹⁰ En 1934 se repartieron tierras que pertenecían a la escuela de La Huerta, y posteriormente de otros planteles (Civera, 1997: 126-127; Loyo, 2004: 96; Reynaga, 1991).¹¹ Pese a todas estas ambigüedades y conflictos, algunas centrales lograron trabajar bien internamente y se convirtieron en importantes asesores de los campesinos (y digo campesinos, en general, pues no es posible precisar a qué tipo de campesinos), como en Roque y Tenería, en donde, además de las pláticas que ofrecían, las escuelas prestaban sementales a los vecinos, les proporcionaban semillas mejoradas o les prestaban herramientas de trabajo. Los estudiantes no sólo trabajaban en las tierras de las escuelas, sino que también aprendían a cuidar animales, a curarlos o a prevenir enfermedades, además de una gran cantidad de oficios rurales, y, a partir de sus cooperativas, aprendían a organizarlas y administrarlas, aunque los métodos de trabajo no estaban reglamentados y las formas de operación eran muy variables. En Roque se logró obtener una productividad apreciable del cultivo de tierras y la cría de animales, a pesar de la caída en el presupuesto, que limitaba la posibilidad de contratar peones cuando el número de estudiantes era pequeño (Reynaga, 1991: 43-45).¹²

En 1933, Mesa Andraca ordenó que en todas las escuelas se organizaran cooperativas de alimentación y consumo en las que participaran todos los alumnos. Esta disposición representaba un contrapeso a los directores para evitar el desvío de los únicos fondos constantes de las escuelas: las becas de los estudiantes, y para intentar garantizar que los alimentos fueran suficientes y bien balanceados. Éste era el primer paso de la SEP para fomentar y reglamentar el cooperativismo en los planteles.

En sus informes, los directores de los planteles de Tenería y Roque, cuando éstos ya dependían de la SEP, explicaban los aspectos técnicos y económicos de los trabajos y enseñanzas de agricultura, ganadería e industrias, y, en cambio, no declaraban nada acerca de la organización de la escuela o de la disciplina, y tampoco hacían comentario alguno acerca de los reportes de los maestros encargados de las escasas materias académicas

¹⁰ AHSEP, Oficio del Ing. Andrés Escalante, director de la escuela de Roque, Guanajuato, al jefe del DEANR, 9 de agosto de 1933.

¹¹ Informe del director de la escuela de Roque, Guanajuato, 31 de agosto de 1933.

¹² AHSEP, Carta del director de la escuela de Roque, Guanajuato, al jefe del DEANR, 4 de agosto de 1933, e Informe del visitador general a la escuela de Roque, junio de 1933.

(Reynaga, 1991).¹³ La escuela como familia y la importancia que en las normales rurales se dio a la libertad y responsabilidad de los estudiantes, fueron ideas que permanecieron ajenas a las escuelas centrales agrícolas, en las cuales trabajaban ingenieros agrónomos, algunos maestros normalistas y encargados de taller, pero quienes marcaban las pautas de trabajo eran los agrónomos directores. Mesa Andraca se dirigía a ellos, en sus oficios, como “directores-administradores” en 1932.

Las formas de organización de las escuelas centrales agrícolas se concentraron en la figura de un administrador que ordenaba esperando obediencia y dividía a los estudiantes en comisiones para sembrar, acarrear agua, cuidar el ganado o dar mantenimiento a la maquinaria (Reynaga, 1991).¹⁴ El reglamento interno que la Secretaría de Agricultura y Fomento mantenía vigente en 1932 (no se sabe desde cuándo), disponía que el director y sus colaboradores, los maestros, serían las autoridades de cada plantel y, por lo tanto, debían ser atendidas sus órdenes dentro y fuera del establecimiento. Se aclaraba que los alumnos

[...] mirarán como dueños y se interesarán por todas las cosas de la escuela; cuidarán de los animales, máquinas, implementos agrícolas, semillas, sembraderas, etc., y darán aviso al prefecto o a uno de los profesores para que lo haga llegar a quien corresponda, de cualquiera irregularidad que noten en alguna de las actividades diarias. Concurrirán puntualmente en los días de trabajo, a las clases áulicas y a las prácticas agrícolas y desempeñarán las comisiones especiales que se les confieran, por el director y los profesores.¹⁵

El gobierno interno estaba a cargo del Consejo Consultivo, constituido por el director (que era el presidente), un secretario y el personal docente. Debía reunirse obligatoriamente una vez al mes para discutir únicamente asuntos que redundaran en beneficio de la marcha y buena orientación de las escuelas. Las decisiones debían tomarse por mayoría de votos (si había empate, el director tenía voto de calidad), y el Consejo tenía la facultad para separar a

¹³ AHSEP, DEANR, EM, exp. 164.9, Informe del director de la escuela de Tenería, Estado de México, diciembre de 1932, enero, febrero y marzo de 1933; Informe del director del plantel de Roque, Guanajuato, 31 de agosto de 1933.

¹⁴ AHSEP, DEANR, EM, exp. 164.9, Informe del director de la escuela de Tenería, Estado de México, diciembre de 1932, enero, febrero y marzo de 1933; Informe del director del plantel de Roque, Guanajuato, 31 de agosto de 1933.

¹⁵ AHSEP, DEANR, exp. 969/11, Reglamento de las escuelas centrales agrícolas, 1932.

un alumno cuando éste tuviese una enfermedad contagiosa, cuando reprobara los reconocimientos finales o cuando cometiera una falta grave. Pese a la existencia del Consejo, el director concentraba no sólo la dirección técnica de la escuela sino también la competencia exclusiva de nombrar y remover al personal. Probablemente los directores-administradores trabajaban con una gran libertad y no solían rendir cuentas. Un indicio de ello es que cuando Mesa Andraca recibió el detallado informe del director del plantel de Tenerife en 1932, anotó al margen que debía solicitar informes similares a los demás, lo que indica su falta de costumbre de proceder de esa forma. Ejemplo de ello es también el muy escueto informe del director de Roque (Reynaga, 1991).¹⁶

El encargado de mantener el orden en el plantel era el prefecto, quien, entre otras cosas, debía hacer cumplir las disposiciones del director, vigilar la alimentación de los alumnos y hacer la lista del “pre”, que entonces era una cantidad que se asignaba semanalmente a los alumnos para gastos personales. A diferencia de los reglamentos internos de las escuelas normales rurales en la década anterior, el de las centrales agrícolas contenía un capítulo completo dedicado a la disciplina, en el cual se enfatizaba el cuidado de la higiene personal y de los equipos de la institución, pero incluso se disponía que el lugar que ocuparían los alumnos en el comedor sería designado por el prefecto. Los nueve artículos del capítulo dejaban clara la obligación de los estudiantes de obedecer, si bien no establecían sanciones.

El sistema, al menos en su versión estatutaria, se asemejaba a los tradicionales internados educativos. No tenía nada que ver con la idea de la escuela como familia y se apartaba, también, de los discursos gubernamentales acerca del cooperativismo que enfatizaban la colaboración de todos para lograr un objetivo común. El reglamento incluía también a las sociedades de alumnos, que se constituirían exclusivamente con fines mutualistas, económicos, deportivos y culturales, siempre en colaboración con las autoridades de la escuela. Sus estatutos se someterían a la aprobación del Consejo Consultivo.¹⁷ Sin embargo, como ya se mencionó, los estudiantes se fueron asociando, incluso con sus pares de otros planteles, para defender sus intereses. Los que no desertaban intentaban mejorar sus condiciones dentro de las escuelas.

¹⁶ AHSEP, DEANR, EM, exp. 164.9, Informe del director de la escuela de Tenerife, Estado de México, diciembre de 1932; Informe del director del plantel de Roque, Guanajuato, 31 de agosto de 1933.

¹⁷ AHSEP, DEANR, exp. 969/11, Reglamento de las escuelas centrales agrícolas, 1932; AHSEP, DEANR, exp. 969/31, Documentos sobre reglamentación, Tenerife, Estado de México, 1934.

Algunos hicieron suyo el discurso oficial sobre el cooperativismo y lo utilizaron en su favor para hacer cumplir las promesas del gobierno. Los de Santa Lucía, Durango, organizaron una sociedad cooperativa, a la que se le cedió la hacienda La Rueda para establecer una colonia. Durante el maximato, los alumnos solicitaban fotografías de Calles, y a éste, su constante ayuda para formar colonias agrícolas (Loyo, 1998: 252). La idea de que los estudiantes pudieran formar colonias o cooperativas y pusieran en práctica sus conocimientos con la asesoría y apoyo de las escuelas, estuvo también presente en Tamatán, Tamaulipas, y Tenería, Estado de México (Loyo, 2004: 95-96).¹⁸

A principios de 1933, el jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, envió a los directores de las escuelas centrales agrícolas los reglamentos vigentes en 1932 para conocer su opinión acerca de los cambios que habría que hacer, pero de hecho él ya había ordenado algunos. La prefectura fue suprimida, lo cual seguramente provino más de una cuestión presupuestal que de una preocupación por la forma de disciplinar a los estudiantes. La disciplina quedó a cargo de los profesores, quienes también eran responsables de dividir a los estudiantes en comisiones para realizar los trabajos agrícolas, de ganadería y oficios, de forma que todos pasaran por todas las actividades (en vez de seguir horarios preestablecidos y rígidos), así como de llevar un reporte de las actividades prácticas que realizaban los estudiantes, reporte que debía ser muy detallado porque la repartición del “pre” sería proporcional al trabajo de cada uno de ellos, en vez de ser una cantidad fija para todos.¹⁹

En cada plantel se generaron distintas formas de organización y horarios. En Tenería, Estado de México, la vigilancia de los alumnos fue encomendada a un solo profesor por las mañanas, y en las tardes y domingos se rotaba entre otros profesores. El encargado de las guardias debía vigilar las prácticas en los talleres y acompañar a los alumnos a las actividades académicas. Aunque no había prefecto, el énfasis se ponía en “la vigilancia” (Reynaga, 1991).²⁰ En El Mexe, Hidalgo, los estudiantes siguieron participando en el gobierno escolar a partir de comisiones (Torres, 2003). Este sistema fue fomentado por Mesa Andraca en las centrales, las normales rurales y las

¹⁸ SEP, EM, c. 411, exp. 4-9-5-75, Oficio del Bloque de Maestros Revolucionarios al subsecretario de Educación Pública, noviembre de 1935.

¹⁹ AHSEP, DEANR, Oficio del jefe del DEANR al director de la escuela de Tenería, Estado de México, 28 de febrero de 1933.

²⁰ AHSEP, DEANR, 164.9, Informe del director, 11 febrero 1933; Informe del director de la escuela de Roque, Guanajuato, 31 de agosto de 1933.

regionales campesinas, pero los cambios más importantes vendrían con la paulatina integración de las últimas.

La herencia que dejaban las escuelas centrales agrícolas respecto de la organización interna no se relacionaba con la libertad, la responsabilidad o la democracia, sino con la obediencia, el trabajo intenso y el descontento de un estudiantado que comenzaba a organizarse. Los directores fomentaban un espíritu agrarista, cooperativista y pro gubernalista que resulta muy ambiguo si se le coloca dentro del contexto de los conflictos que las escuelas tenían por las tierras y el agua, y del empeño de hacer producir las tierras en lugar de tenerlas ociosas, aunque ello a veces fuera a costa de las condiciones de trabajo de los peones, aparceros y medieros, y de los propios estudiantes.

José Luis Rodríguez Adame, director de la Escuela Central Agrícola de Tenería y quien más adelante redactaría una reglamentación para regir las cooperativas de las escuelas regionales campesinas, organizó a principios de 1934 un certamen entre los alumnos para que hablaran de sus orígenes, de sus objetivos al haberse inscrito en la escuela, de lo que habían aprendido en ella, de lo que proyectaban hacer al salir y de lo que pensaban acerca del porvenir de las clases campesinas. En la revista *El Maestro Rural* se publicaron los trabajos de 15 estudiantes de distintos orígenes, pero todos rurales: hijos de ejidatarios, pequeños propietarios y rancheros, e incluso uno a cuyos familiares les habían quitado tierras después de la Revolución. Todos ellos, incluyendo a este último, alababan la Revolución, porque ésta había abierto la posibilidad de que la gente del campo trabajara para sí y no para un patrón. Antes de ella, “todo era triste [...] el pobre mexicano permanecía fuera de sus propiedades hecho un mendigo por hombres extraños que se habían posesionado de sus derechos”, “los capitalistas [...] fueron el yugo que los tenía [a los campesinos] agachados”. Después de la Revolución iniciada por Emiliano Zapata, escribían, “se puede vivir sin tener necesidad de ver al hacendado para conseguir trabajo”. En esta visión de la Revolución se omitía a Madero y la lucha por la democracia (véase Quintanilla, 2002).

Aunque algunos se expresaban de sí mismos como parte de los campesinos y otros hablaban de éstos como si ellos mismos no lo fueran, todos declaraban su anhelo de vivir como ejidatarios y dedicarse “al trabajo libre de la tierra y a la cría de animales, sin estar sujeto a nadie”, y de ayudar a los campesinos, si fuera necesario “como un león”, en contra de la explotación de los capitalistas, formando cooperativas de alimentación y consumo, enseñando las leyes y los derechos de los campesinos y promoviendo el uso de

mejores técnicas y herramientas, como el arado de fierro en vez del de pala, la rastra de disco y no la de ramas, etcétera.

Muchos agradecían a Calles la creación de las centrales, en donde podían superarse y se habían instruido en varias cosas. La mayoría destacaba aspectos técnicos como el uso del tractor, la curación de animales, la selección y desinfección de semillas, la industrialización de la leche, la arboricultura, la curtiduría, es decir, “la agricultura como una ciencia, como un arte y como un negocio, para estar capacitado a explotar la tierra y no al hombre”. Uno de ellos destacaba el Artículo 27 y la Ley de Caza y Pesca, y afirmaba que había ingresado a la escuela “con el firme propósito de dar un paso hacia delante con lo que aprenda, demostrando que tenemos las mismas facultades que los jóvenes de otras naciones para poder aprender los principios científicos que sirven al progreso de la nación”. Otro destacaba “los conocimientos que hacen al hombre más afecto a sus trabajos y a sus semejantes”, así como los “consejos educativos para una vida mejor y para combatir los vicios de nuestro pueblo, como el alcoholismo que debo combatir fomentando los deportes”. Uno más señalaba que al salir organizaría a las masas campesinas “para borrar las herencias que dejaron nuestros abuelos y con ello compensaré los gastos que nuestro Gobierno ha hecho para instruir a la clase campesina, y en esta forma con todo amor ayudaré a mi patria”. Por último, uno decía que no sentía desapego del campo.

En la escuela de Tenería, la formación académica de los estudiantes estuvo bien atendida, e incluso los alumnos manejaban un periódico interno,²¹ pero, aun así, la buena ortografía y la redacción aceptable de esos escritos denota una mano revisora. Probablemente, los testimonios publicados eran los que más agradaban al director, pero no dejan de ser indicativos de los valores y conocimientos que Rodríguez Adame buscaba inculcar en los estudiantes. Al final de los escritos, el director agregaba que la escuela promovía el mejoramiento agrícola con su labor de extensión y su centro de mejoramiento para maestros rurales, y que era un “laboratorio fecundo donde se captan los problemas campesinos para analizarlos, purificarlos y señalar los derroteros que tiendan a dar una vida mejor a las masas campesinas en una forma integral y que justifique el programa impuesto por la Revolución”²²

²¹ AHSEP, DEANR, 164.9, Informe del Departamento de Enseñanza, Tenería, Estado de México, 6 de marzo de 1933; Informe del director de la escuela de Tenería, 5 de enero de 1933.

²² *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 1, 1 de enero de 1934, pp. 20-22.

Rodríguez Adame era de los directores que promovían la vuelta al proyecto original de las escuelas centrales agrícolas, que, al parecer, se había olvidado en muchas de ellas y que alentaba en Tenería un espíritu similar al que expresa una canción que cantaban los estudiantes de El Mexe a mediados de la década de 1920, cuya letra recordaba uno de los estudiantes entrevistados por Rosa María Torres (2003: 18):

Que los centralistas somos
una punta de ladrones.
Porque no queremos ser
los bueyes de los patrones.

LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS: UN PROYECTO AMBICIOSO

EL PROYECTO ORIGINAL DE las escuelas regionales campesinas convertía a estas instituciones en agencias de desarrollo rural con atribuciones muy amplias, pero su puesta en marcha se topó con múltiples obstáculos. El principal sería la falta de recursos económicos, pero también tuvieron importancia los conflictos dentro de la creciente burocracia de la SEP, el fortalecimiento de las asociaciones gremiales, las diferencias en los proyectos de los ingenieros agrícolas y de los profesores, y el escaso apoyo de otras secretarías de Estado. El alcance del proyecto se fue limitando considerablemente a pesar de la importancia que se le había otorgado en el Plan Sexenal.

A finales de 1932, Narciso Bassols convocó a los directores de Educación en los estados, a los directores de escuelas normales rurales y a los jefes de las misiones culturales a una asamblea para estudiar los problemas de la educación rural. Allí, el secretario y Manuel Mesa Andraca propusieron la formación de las escuelas regionales campesinas, cuyo proyecto, en el cual participó el ingeniero Gonzalo Robles, era muy ambicioso. Las nuevas escuelas debían trabajar con un plan de estudios de cuatro años. Los dos primeros se dedicarían a la formación de técnicos agrícolas, y aunque se mantenía la idea de propiciar mejores técnicas de producción y de promocionar industrias y oficios rurales que ayudaran al sostenimiento familiar, se ponía énfasis en partir del conocimiento de la situación específica de cada región, en lugar de la importación ciega de técnicas extranjeras y la utilización de maquinaria inaccesible para los campesinos. Asimismo, se introducirían materias sobre “organización rural” y “economía doméstica” —su equivalente para las mujeres— con el fin de que los estudiantes aprendieran métodos “para ganarse la confianza de la gente y promover el desarrollo económico y cultural”.

Al terminar dicha formación, se podría escoger a los mejores estudiantes para que siguieran sus estudios otros dos años con el fin de titularse como maestros rurales. Durante esos dos años se cursaban materias de cultura general y pedagógicas, como en las normales rurales, pero con mayor intensidad, y se desarrollaban actividades de ganadería, agricultura, oficios e industrias rurales (SEP, 1933, 1940a y 1941a; García Tellez, 1935). Con un plan de estudios de cuatro años se pretendía no sólo una formación más profunda, sino también librar el problema de la corta edad de los egresados para integrarse al magisterio. La idea era que el nuevo maestro rural fuese “un ejidatario modelo” (SEP, 1933: 69).

Por último, las escuelas ofrecerían especializaciones, como “organización rural” y “agricultura e industrias de perfeccionamiento”. Los técnicos agrícolas egresados podrían regresar a sus lugares de origen y trabajar la tierra, o trabajar como peritos agrícolas. Aunque no podía prometerse, también se consideraba su ingreso a la Escuela Nacional de Agricultura. Los maestros rurales egresados obtendrían plazas de la SEP y podrían ingresar a la Escuela de Educación Superior Campesina cuando ésta comenzara a funcionar (SEP, 1933: 64-71).

La SEP dispuso que los estudiantes debían ser campesinos, de preferencia ejidatarios, pues a ellos debían beneficiar las acciones de la escuela y ellos, como campesinos, entenderían los problemas del medio rural. Ello se comprobaría por medio de cartas de los comités agrarios, maestros rurales o autoridades locales. Como se buscaba reclutar a alumnos de origen rural, ingresarían jóvenes que tuvieran tres años de primaria, y se decidió abrir un curso complementario antes de los cuatro años de estudios, para cubrir los años faltantes de la primaria. Las escuelas se organizarían como internados mixtos, si bien se previó en un principio una proporción baja de mujeres. Todos los estudiantes recibirían una beca del gobierno federal, ya que no se aceptaría a estudiantes con recursos para costearse su educación.

Pero las atribuciones de las escuelas eran muy amplias. Además de la formación de estudiantes, las escuelas debían promover el desarrollo económico, cultural y social de las comunidades, mismo que no debía regirse sólo por la buena intención de los maestros sino también por el conocimiento de las características y necesidades de las regiones cercanas. Las escuelas se establecerían según las regiones geográficas y adaptarían sus planes de estudio y trabajos a las características de esas regiones; asimismo, tendrían campos de experimentación y, al igual que en el proyecto original de las

escuelas centrales agrícolas, contarían con la representación del Banco Nacional de Crédito Agrícola. Ello garantizaría que créditos y asesoría técnica fueran de la mano y resultaran más fructíferos que la aplicación de fórmulas generales.

Las escuelas contarían también con Institutos de Acción Social, encargados del mejoramiento cultural y educativo de las comunidades, que también tendría que sustentarse en estudios específicos realizados por los mismos Institutos de Investigación Social. Todos los estudiantes serían involucrados en las actividades de estas agencias para estar constantemente ligados a la vida de las comunidades, y para que su labor educativa tuviera más firmeza, cada regional tendría a su cargo las escuelas primarias de su zona de influencia, es decir, los directores de la regional campesina se encargarían de la supervisión de las escuelas, así como de los cursos de mejoramiento para maestros rurales en servicio.

Resumiendo, la idea central era crear un desarrollo integral: el trabajo hacia los campesinos tendría como base la experimentación agrícola que se desarrollara en las escuelas y contaría con el respaldo de los créditos aportados por el banco y la formación de los campesinos en las escuelas rurales, que estarían bajo el control de las regionales. A su vez, la experimentación agrícola y la formación de los estudiantes se retroalimentarían con la participación directa de éstos en el trabajo directo con los campesinos y en todas las actividades al interior de la escuela. Por la amplitud de atribuciones que se otorgaban a las regionales, Bassols proponía un trabajo de cooperación de varias instancias gubernamentales para respaldar a las escuelas.

Como diría Mesa Andraca, la regional era una institución compleja, múltiple, en la que la enseñanza sería práctica, fundamental y objetiva. Se aprendería haciendo a través del método de proyectos. Las prácticas agrícolas se realizarían según el curso natural de las actividades de explotación siguiendo un sistema cooperativista. Las escuelas poseerían sólo las tierras que pudieran atender los maestros y los alumnos según las necesidades educativas, y el resto se ofrecería a ex alumnos o campesinos para arrendar, pero organizados en cooperativas. Las escuelas no tenían como fin ser autofinanciables (SEP, 1933: 43-210).

Sin embargo, las metas de esta idea de crear una “educación superior campesina”, que era pensada como un “sistema”, se fue limitando rápidamente por diversos motivos, y desde 1933 hasta 1936, las escuelas tuvieron un funcionamiento irregular (Bassols, 1979: 191; SEP, 1933: 103).

El primer obstáculo fueron los recursos disponibles. Antes que crear escuelas nuevas según las regiones geográficas, la SEP comenzó a convertir las escuelas centrales agrícolas en regionales campesinas (ya que contaban con buenas instalaciones y tierras), fusionándolas con las normales rurales y las misiones culturales (que dejaron de ser itinerantes) convertidas en Institutos de Acción Social. También incorporó la Misión Cultural Permanente que manejaba Manuel Gamio en Hidalgo. Aunque consideraba que varias escuelas debían ser trasladadas a otros sitios, Mesa creía que uniendo el presupuesto de las centrales agrícolas con el de las normales y las misiones culturales se podría comenzar a trabajar, pero alertaba que las regionales no tendrían éxito si a las cantidades asignadas para personal no correspondían cifras proporcionales para el cumplimiento de los servicios que se les encomendaban, y adelantaba para 1933 que no podría incrementarse el presupuesto disponible.¹

En 1933 comenzaron a trabajar las primeras dos regionales campesinas: la escuela normal rural de Actopan, Hidalgo, y la Misión Cultural Permanente se instalaron en lo que antes era la Escuela Central Agrícola de El Mexe; a la de La Huerta, Michoacán, se integró la escuela normal rural de Erongarícuaro. Posteriormente se fusionaron otras escuelas, instalándose en las antiguas centrales agrícolas.

En el Plan Sexenal, el gobierno se comprometía a abrir regionales campesinas hasta tener 26 para 1940. La meta se cumplió y hasta se rebasó (SEP, 1941a: 119), pero con base en muchos sacrificios. Entre 1933 y 1935 se les fue dotando de maquinaria, equipos de cocina, dormitorios y ropa para los alumnos, pero la inscripción fue alta y la integración resultaba muy costosa. La SEP clasificó inicialmente a las escuelas en dos tipos: las tipo A trabajarían con 150 alumnos al iniciar, para atender a 200 ya que estuvieran regularizadas; las tipo B atenderían a entre cien y 150 alumnos. La SEP tuvo que ampliar su clasificación con las tipo C, para menos de cien alumnos, y las tipo D, que en 1935 sólo podían ofrecer el curso preparatorio. A las tipo C y D se les llamaba también “en transición” (véase Cuadro 4).

Sólo hasta 1936 se integraron todas las escuelas, e incluso desde 1935 se abrieron nuevas, pero muchas de ellas eran pequeñas y no tenían ni tierras suficientes ni edificios y material adecuados. Aunque la SEP se enorgullecía, lo cierto es que el crecimiento fue a costa de la preparación de los alumnos.

¹ Uniendo el presupuesto de estas instituciones, para 1933 el presupuesto del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural sería de \$1'635,522.00 (SEP, 1933: 110).

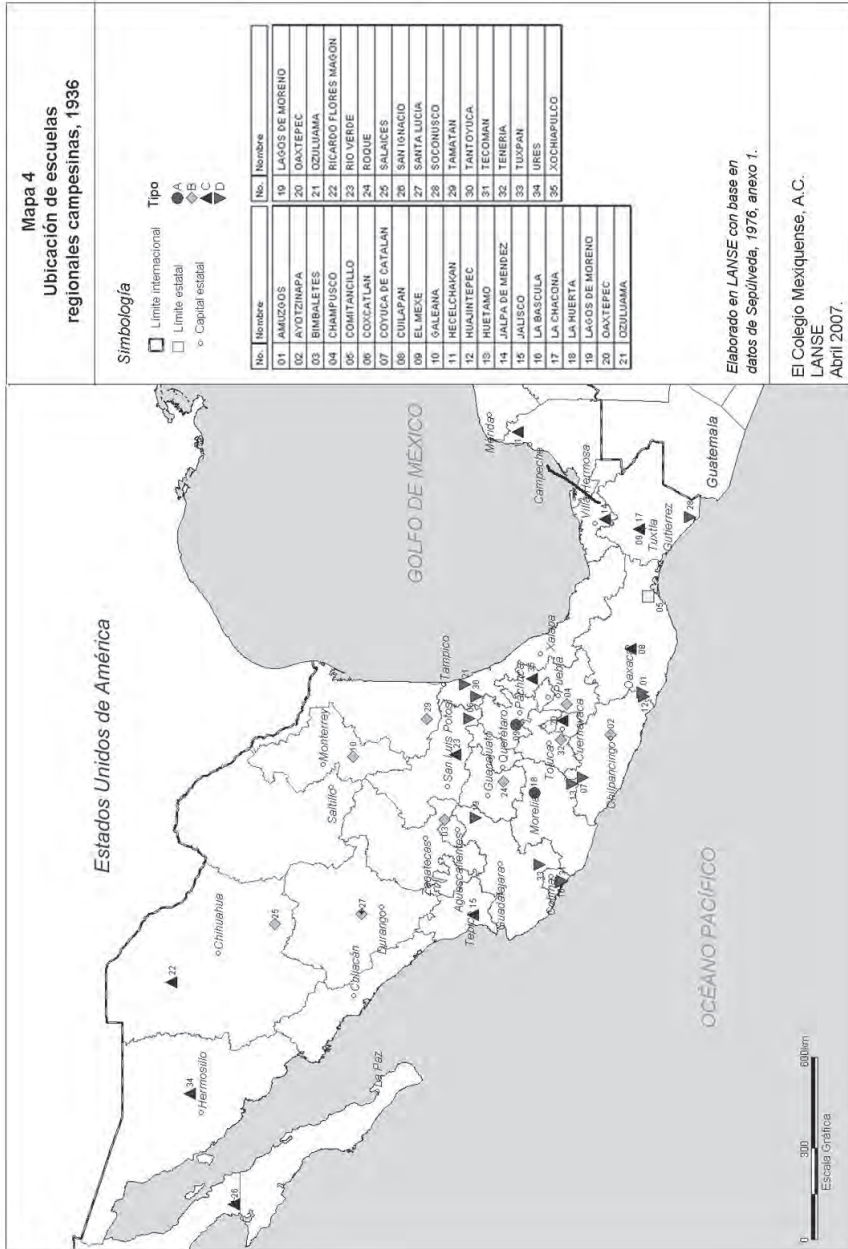
CUADRO 4
 ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS, 1936

<i>Núm. orden</i>	<i>Nombre de la escuela</i>	<i>Antecedentes ERC-Año de inauguración</i>	<i>Tipo</i>	<i>Observaciones</i>
1	El Mexe, Hgo.	ECA - Enero 1933	A	Se fusionó con la ENR de Actopan
2	La Huerta, Mich.	ECA - Enero 1933	A	
3	Ayotzinapa, Gro.	ENR - 1934	B	
4	Bimbaltes, Zac.	ENR - 1934	B	Se formó en 1930 en Río Grande, Zac. Se cambió en 1934
5	Champusco, Pue.	ECA - 1936	B	
6	Galeana, N.L.	ENR - 1936	B	
7	Roque, Gto.	ECA - 1935	B	
8	Sta. Lucía, Dgo.	ECA - 1935	B	
9	Salaices, Chih.	ECA - 1936	B	
10	Tenería, Méx.	ECA - 1934	B	Era sostenida por el Estado. En 1934 pasó a la Federación
11	Tamatán, Tamps.	ECA - 1934	B	Se fusionó con la ENR Los Ébanos, Tamaulipas
12	Cuilapan, Oax.	ENR - 1936	C	
13	Comitancillo, Oax.	1935		
14	Hecelchakán, Camp.	ENR - 1936	C	
15	Jalisco, Nay.	ENR - 1936	C	
16	Jalpa de Méndez, Tab.	ECA - 1936	C	Era ENR, sostenida por el Estado, no dependía de la Secretaría de Agricultura. Pasó del Gobierno del Estado a la Federación como ECA en julio de 1933
17	La Chacona, Chis.	ENR	C	Antes Cerro Hueco, Chis.

CUADRO 4 (continúa)

Núm. orden	Nombre de la escuela	Antecedentes ERC-Año de inauguración	Tipo	Observaciones
18	Oaxtepec, Mor.	ENR - 1936	C	
19	Río Verde, S.L.P.	ENR - 1936	C	
20	Ricardo Flores Magón, Chih.	ENR - 1936	C	Antes ENR Hda. del Carmen, Chih.
21	San Ignacio, B.C.	1935	C	Antes era la ERC Todos los Santos, B.C.
22	Xochiapulco, Pueb.	ENR - 1936	C	Antes ENR Tlatlauqui
23	Ures, Son.	ENR - 1936	C	
24	Soconusco, Chis.	1935	D	Para la región del Soconusco. Pasó en 1936 a La Boluta
25	Coyuca de Catalán, Gro.	1935	D	
26	Huetamo, Mich.		D	Para la región baja del Balsas
27	Huajintepec, Gro.	1935	D	Para la región de la Costa Chica
28	Amuzgos, Oax.	1935	D	
29	Ozuluama, Ver.	1935	D	Para la región de la Huasteca
30	Coxcatlán, S.L.P.	1934-1935	D	
31	La Báscula, Col.	1934-1935	D	
32	Tuxpan, Jal.	1934-1935	D	Para la región de Tecomán
33	Lagos de Moreno, Jal.		D	Antes Jalostitlán
34	Tecomán, Col.	1935	D	
35	Tantoyuca, Ver.		D	

Fuente: Sepúlveda, 1976, anexo.



La Comisión Técnica Consultiva de la SEP declaró que durante 1935 se logró unificar el plan de estudios de todas las escuelas, pero éste ya no era de cuatro años sino de tres, las especialidades fueron suprimidas y aún a principios de 1937 estaba pendiente la elaboración de los programas de estudio de ocho materias.²

El segundo obstáculo que tuvo el proyecto de Bassols y Mesa Andraca, fueron los conflictos dentro de la burocracia de la SEP. La idea de crear las escuelas regionales campesinas no fue bien recibida del todo. Tanto Narciso Bassols como el ingeniero Manuel Andraca, jefe del DEANR, confiaban en la cooperación y coordinación de todos para que el proyecto pudiera ser exitoso. Preocupado principalmente por los problemas económicos, el secretario de Educación planteaba que la escuela regional obedecía “a una concepción de división de trabajo, de ajuste funcional de la institución a las condiciones y necesidades de un medio dado, de enfocamiento de actividades y esfuerzos y limitación relativa de problemas” (Bassols, 1979: 191).³ Era imprescindible una buena coordinación entre las nuevas instancias que conformarían cada plantel: los departamentos de Enseñanza Agrícola y Ganadera, de Enseñanza Primaria y Normal, el Instituto de Investigación y el Instituto de Acción Social.

Sin embargo, la coordinación fue difícil desde el inicio. Los conflictos entre la orientación cultural de los profesores, fueran éstos liberales, radicales o socialistas, y el proyecto más económico de Bassols y los ingenieros agrónomos se hicieron patentes en la asamblea de directores de Educación, de directores de escuelas normales rurales y de jefes de misión a la que convocó el secretario en diciembre de 1932. La rivalidad entre ellos se agravaba también porque el sueldo más bajo de los profesores de las escuelas centrales agrícolas era superior en 37 pesos al que recibían los profesores de las escuelas normales rurales, que ascendía a 182 pesos. En la asamblea, las disputas giraron en torno a quién debía dirigir y supervisar las nuevas instituciones: los ingenieros agrónomos, poseedores de las habilidades para guiar los trabajos agropecuarios pero inexpertos en conocimientos pedagógicos, o los profesores normalistas, conocedores de las técnicas educativas modernas pero ignorantes de los aspectos técnicos de agricultura y ganadería.

² AHSEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-100, Informe que se rinde la Comisión Técnica Consultiva, firmado por Emilio F. Ferreira, 3 de abril de 1936; SEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Plan Mínimo de Acción al que se sujetará el DEANR durante el primer semestre del año de 1937”.

³ “Clausura de la Asamblea de Directores de Educación, de Directores de Escuelas Normales Rurales y de jefes de Misión”, 17 de diciembre de 1932.

Bassols se inclinaba por los primeros. Sólo un ingeniero agrícola podría tener la responsabilidad de ser representante del Banco Nacional de Crédito Agrícola en cada región y adecuar los planes de estudio, desde sus conocimientos, a las necesidades regionales.

En el discurso del secretario en la clausura de la asamblea se dejan ver otros problemas. Allí, Bassols explicó cómo la elección de las zonas de trabajo de las misiones culturales (que implicaba el control sobre las escuelas primarias) debía responder a un estudio profundo que tenía que realizar la secretaría, en vez de sólo adscribirlas al director federal de Educación en cada estado, como habían propuesto los profesores Enrique Corona, Lucas Ortiz, Claudio Cortés, Ruben Castillo y el agrónomo César Martino (Sierra, 1973: 47). Este último planteamiento, argumentaba el secretario, transformaba un problema de trabajo y de coordinación en una cuestión de autoridad, de dependencia, cuando la secretaría tenía problemas importantes, “pero no de grados de jerarquía, de dependencias o de subordinaciones” (Bassols, 1979: 192). Pero a pesar de sus declaraciones, en efecto existía un conflicto de este tipo. Las resistencias de Arias, líder de las misiones culturales, a concentrarlas en las escuelas en lugar de ser viajeras, partía de la preocupación de lo que pasaría con las extensas zonas del país que no serían atendidas, pero también de la reducción de su margen de acción en el proceso de organización gremial de los maestros rurales y de su jerarquía frente a la Secretaría de Educación (véanse: Raby, 1974; Britton, 1976; Arnaut, 1998, y Bonfil, 1992).

Por último, había surgido la discusión respecto a quién debía proponer los nombramientos, ceses, cambios y suspensiones del personal de cada escuela: el director del plantel o el director de Educación Federal en cada estado. Cuando el secretario anunció la decisión de mantener vigente la reglamentación de 1925, que dejaba a este último la organización, dirección e inspección de todas las instituciones educativas sostenidas por el gobierno federal, tuvo que añadir:

Está bien que ustedes aplaudan la resolución anterior. Ahora lo importante es que mañana la aplaudan también los directores de las instituciones que quedan bajo la dependencia de los directores de Educación [refiriéndose a los directores de escuelas técnicas]. No dejamos de reconocer los peligros que tiene la resolución dada, si los maestros carecen de espíritu de cooperación y de la altura de miras necesaria [...] Estamos seguros, sin embargo,

de que [...] los directores de Educación, conscientes de su responsabilidad, usarán sus facultades inteligentemente, sin excederse al saber que no son sólo directores de educación rural, sino directores generales de la Federación en cada Estado (Bassols, 1979: 197).

Aunque con reticencias porque, según él, en el pasado los directores federales de Educación se habían concentrado en las escuelas primarias rurales descuidando a las demás y por el riesgo de que “un director de Educación que no sabe cómo se maneja un torno en la escuela industrial, o una fresa o un cepillo, en un momento dado quiera imponer orientaciones a la enseñanza técnica industrial”, Bassols permitió que los directores federales de Educación tuvieran injerencia en la vida de las escuelas para “dar unidad a la obra que desarrolla el Gobierno Federal en cada Estado” (Bassols, 1979: 196).

Bassols buscaba unificar la enseñanza, pero también restaurar la autoridad del secretario sobre una creciente burocracia, y a ésta frente a los líderes gremiales. Aunque confiaba más en la capacidad técnica de los directores para guiar las escuelas, prefirió fortalecer a los directores de Educación en los estados, quienes en marzo de 1932 habían formado la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), agrupando a la CNOM y al FRM. Al fin y al cabo, tanto las escuelas como los directores de Educación en los estados tendrían que seguir los lineamientos, reglamentos y métodos que propondría el jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, que era un ingeniero agrícola. La SEP, a través del DEANR, marcaría las pautas a seguir, mientras que los directores federales de Educación en los estados y los inspectores del departamento intentarían —lo cual era muy difícil— garantizar que esas pautas se aplicaran en cada escuela.

Todas estas disputas, que salieron a la luz en la asamblea de finales de 1932, sólo empeoraron en la práctica, y Manuel Mesa Andraca tuvo que fungir como mediador entre los diferentes actores, ya que Narciso Bassols tuvo que presentar su renuncia el 9 de mayo de 1934.⁴ Para regularizar la situación de cada escuela, el ingeniero pedía a los directores su opinión sobre las reglamentaciones y atendía las observaciones de los directores federales de Educación, pero ello no evitó los conflictos. En algunas escuelas, como en El Mexe, Hidalgo, la Misión Cultural y el Instituto de Investi-

⁴ La clausura de la Casa del Estudiante Indígena (a raíz de una evaluación realizada por Manuel Mesa Andraca), el descontento magisterial por la Ley de Escalafón del 33, la actitud del secretario frente los dirigentes magisteriales, la protesta en contra de la educación sexual, y, finalmente, la renuncia de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez a la SEP (aunque este último finalmente se quedó), fueron conflictos que obligaron a Bassols a presentar su renuncia.

gación tenían diferencias importantes con los directores agrónomos en términos de cómo debían dirigirse los trabajos hacia las comunidades, respecto a la contratación de aparceros y otras cosas, pero los conflictos fueron sobre todo con los directores federales de Educación.⁵ En Tenerife, Estado de México, por ejemplo, hubo problemas para definir la zona de influencia, así como respecto a las escuelas primarias rurales que serían supervisadas directamente por la regional. El director federal de Educación tenía que mediar entre las pretensiones de los misioneros de controlar incluso escuelas urbanas, y las negativas del gobierno estatal; entre ellos y el representante del Banco Nacional de Crédito Agrícola, que se negaba a que se repartieran las tierras de la escuela como querían los misioneros, y entre el jefe del sector agrícola y ganadero y el de Enseñanza Primaria y Normal para definir las actividades al interior de la escuela y hacia los campesinos. Los inconformes se dirigían al jefe del DEANR cuando el director de Educación Federal no lo apoyaba (Civera, 1997).⁶ Un segundo ejemplo fue la escuela de Galeana, en Nuevo León. A principios de 1936, el director informaba que la escuela anexa siempre había estado desvinculada de la normal: “creo que apenas el Inspector se empieza a dar cuenta de que es una dependencia de la Normal”, y decía que a su director “le faltaba apoyo y que el hecho de tener antiguamente dos jefes, o mejor dicho ninguno, hizo que careciendo de facilidades, dejara a la Escuela vegetar” (Sepúlveda, 1976: 315).⁷ Evidentemente, la búsqueda coordinada era muy difícil, más que por una causa administrativa, por la disputa de espacios de poder desde la burocracia y la organización gremial.

Por último, a pesar de los esfuerzos del DEANR, la SEP no logró conseguir el apoyo de otras secretarías de Estado, especialmente de la Secretaría de Agricultura y Fomento.⁸ A raíz de la expedición del nuevo código agrario en 1934, los directores de las regionales dejaron de ser los representantes del Banco Nacional de Crédito Agrícola. A finales de ese mismo año, las misiones culturales también fueron separadas de las regionales campesinas para volver a ser itinerantes, por lo cual el trabajo de investigación y acción social se encomendó a los maestros y los estudiantes.

⁵ Acerca de las ideas de Alfonso Fabila y Manuel Gamio en El Mexe, véase Loyo, 1998, pp. 270-274.

⁶ AHSEP, DEANR, EM, Tenerife, Estado de México, exp. 375.34, Informes de la Misión Cultural, marzo-mayo de 1934; 365.1, Planes de trabajo e informes de la Misión Cultural, 1934; 370.40, Informes del director y maestros, enero-diciembre, 1934.

⁷ AHSEP, DEANR, 1936, 16-1-10-26, “Escuelas Rurales dependientes de la ERC Galeana, Nuevo León, Informes”.

⁸ AHSEP, DEANR, Circulares, exps. 344.15 y 1658/52.

Con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia, se nombró a Ignacio García Téllez como secretario de Educación Pública, y seis meses después a Gonzalo Vásquez Vela. El profesor Luis Villarreal fue nombrado como jefe del DEANR en sustitución del ingeniero Mesa Andraca.⁹ El departamento siguió incentivando el papel que el maestro rural debía realizar en las comunidades para promover el desarrollo económico, pero más que un “ejidatario modelo”, como buscaba Mesa Andraca, se quería formar un maestro rural que, además de capacitación técnica y pedagógica, tuviera “una ideología social íntimamente vinculada con la suerte, con los afanes de lucha, con los problemas de emancipación de la clase campesina” (García Téllez, 1935: 230). La puesta en marcha de la educación socialista también imprimió modificaciones al plan original de las escuelas regionales campesinas, especialmente en la organización del gobierno escolar y en el fomento del cooperativismo tanto dentro como fuera de las escuelas.

⁹ El profesor Luis Villarreal se tituló en Monterrey en 1914, colaboró con Plutarco Elías Calles en Sonora en el ramo educativo, y cuando Calles fue presidente, Villarreal fue jefe del Departamento de Cultura Indígena y de Escuelas Normales Rurales. En esa época hizo amistad con Rafael Ramírez y Enrique Corona Morfin (Serna, 1987: 73).

LAS ESCUELAS COMO FUENTE DE OPORTUNIDADES

LAS ESCUELAS REGIONALES campesinas se convirtieron en una fuente de oportunidades de vida y de ascenso de estatus para la población rural. Aunque el estudiantado seguía siendo heterogéneo, hubo una mayor incorporación de ejidatarios y campesinos pobres e indígenas. Mientras más “populares” se hacían las escuelas, sus sistemas de ingreso, permanencia y egreso fortalecían también la formación de redes de lealtades y de incorporación corporativa al magisterio. El incremento en la demanda de ingreso y la reducción a un porcentaje mínimo de la deserción, son algunos de los indicadores del proceso de legitimación de las escuelas, pero la SEP no tuvo la capacidad de atender la demanda ni de garantizar que las escuelas fuesen guiadas por un profesorado idóneo. Hacia mediados de los años treinta, en las escuelas trabajaban maestros con formaciones muy distintas y en condiciones laborales poco alentadoras. La falta de recursos, la salida de los ingenieros agrícolas de la planta docente y las propias inquietudes de los estudiantes, hicieron que la formación de técnicos agrícolas fuera desplazada para favorecer la formación de maestros normalistas rurales.

Según Sonia Reynaga (1991: 64), en la escuela de Roque, Guanajuato, la integración de la escuela regional campesina no representó grandes rupturas ni resistencias. Pero en otras escuelas sí. Un estudiante de El Mexe recuerda que los alumnos de la central no vieron con buenos ojos el cambio en el tipo de escuela (a pesar de que a algunos se les propuso que ingresaran a la escuela de Chapingo) y la llegada de los estudiantes de la normal de Actopan. Éstos tuvieron que convencer a sus compañeras, “que eran las más renuentes”, para trasladarse a la central, cuyas instalaciones les impresionaron. Según él, “no llegó la sangre al río. Fueron factor de paz las alumnas norma-

listas quienes, mujeres al fin, se hicieron simpáticas a los broncos alumnos de la central”, y éstos desistieron de pelar al contingente de normalistas (Serna, 1987: 61).

La unificación de las escuelas facilitó el encuentro de estudiantes de diversos estados y regiones, pero también complicó las expectativas de muchos estudiantes al ampliarse el plan de estudios. Ana María Ontiveros, una alumna que había concluido sus dos años de estudios en Erongarícuaro, recibió la orden, al igual que sus compañeros, de trasladarse a la Escuela Regional Campesina de La Huerta. Como ella ya había trabajado como maestra rural, pidió a Rafael Ramírez su apoyo para no tener que cursar las materias agrícolas que le faltaban y poder obtener su título. El profesor la remitió a Xocoyucan, Tlaxcala, en donde los estudiantes lucharon y lograron que sus estudios fueran reconocidos con el plan de dos años (Ontiveros, 1987:



Última generación de alumnos de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1935. Fuente: Hernández, 2004, p. 200.

84). Probablemente muchos estudiantes de las primeras regionales campesinas vieron con gusto que en 1935 el plan de estudios se redujera a tres años. Ana María Ontiveros no tuvo que trasladarse a la Escuela Regional Campesina de Tenería, a donde llegaron alrededor de 40 estudiantes que habiendo cursado un año de normal rural en Xocoyucan, fueron inscritos en el segundo año del curso agrícola industrial. Debió ser difícil para las nueve alumnas de Tlaxcala integrarse a sus otras 19 compañeras del Estado de México y a 144 hombres.¹

Entre 1934 y 1936, los maestros, directores y autoridades de la SEP se empeñaron en ampliar la matrícula de las regionales y en garantizar que los estudiantes fuesen campesinos de escasos recursos, de preferencia ejidatarios y, en algunos casos, como en Puebla y Chiapas, que hablaran una lengua indígena. Para ello hicieron amplias campañas de reclutamiento. Grupos de

¹ AHSEP, DEANR, EM, exp. 377.5, Alumnos, Tenería, Estado de México, febrero de 1934.



Comida en la Escuela Normal Rural de Hecelchakán, Campeche, s.f. Fuente: AHSEP, Fototeca, s.f.

alumnos y maestros iban a las comunidades a platicar con los jóvenes para convencerlos de ingresar. Para garantizar su origen socioeconómico, los estudiantes entregaban cartas de recomendación de presidentes municipales, maestros rurales, comisarios ejidales o sindicatos (Vaughan, 2001: 129; Hernández, 2004: 193).² El DEANR se mantenía atento a que el reclutamiento de alumnos se hiciera como se debía. A pesar de la falta de personal, en 1936 representantes de ese departamento se presentaron en las escuelas de Salaires, Chihuahua, y Roque, Guanajuato, para corregir las “dificultades o defectos” en el reclutamiento de estudiantes.³ Éste era un sistema corporativista que buscaba desplazar el reclutamiento clientelar de profesores de las estructuras de poder locales y estatales hacia nuevos organismos de poder ligados al gobierno federal.⁴

La matrícula se amplió en forma importante. En 1934, las escuelas tenían 1,946 alumnos; en 1935 eran 2,600, y en 1936 llegaron a ser más de 3,827 en 35 planteles (dos eran tipo A, 9 tipo B, 12 tipo C y 12 tipo transición). El alumnado de las escuelas regionales campesinas crecía, mientras la población

² AHSEP, DEANR, EM, c. 410, exp. 4-9-5-28, Tenería, Estado de México, Informes, 1935.

³ AHSEP, DEANR, Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las actividades desarrolladas por la Sección Técnica de Enseñanza Normal Rural en el periodo comprendido de julio de 1936 a junio de 1937”.

⁴ Esto ya ha sido destacado por Civera (1997) y Hernández (2004). Flavia Obino (2005) encuentra un sistema de reclutamiento de maestros rurales en Brasil que es similar, y lo llama “por anticipación”, al igual que Juan Alfonseca (2005c) para el caso de Santo Domingo. La sobreposición sobre las estructuras locales de poder es un tema central en Somehide, 2005. Véanse los trabajos de Ariadna Acevedo, María Bertely, Elsie Rockwell y Juan Alfonseca.

de la Escuela Nacional de Maestros disminuía. Aunque no hay datos para el mismo año, en 1928 dicha escuela contaba con 2,859 estudiantes, y en 1940 con sólo 1,008. Además de esta escuela había otras normales estatales, pero es evidente el peso que cobraron las regionales campesinas como las instituciones encargadas de la formación de maestros federales (SEP, 1928a y 1941a).⁵

El incremento se debió en parte a las campañas de las escuelas, pero también contribuyeron otros factores. Por un lado, la apertura de 12 planteles nuevos a finales de 1935, algunos de ellos en lugares donde no abundaban las opciones educativas más allá de tres o cuatro años de la primaria. Las escuelas de transición juntaron 518 alumnos (véase Cuadro 5). Por otro, al incentivo de la beca que el gobierno federal otorgaba a los estudiantes se añadió el compromiso de la SEP de otorgar una plaza a los egresados, y el de éstos de trabajar por lo menos tres años en escuelas rurales. Por último, el trabajo que las regionales realizaban organizando a los campesinos para pedir tierras o créditos, con el respaldo de un gobierno decidido a repartir tierras, incluyendo las de las escuelas, hizo que las regionales se ganaran la confianza de los campesinos, aunque también la oposición de otros.

Hacia 1936 se había logrado modificar la composición de la matrícula. Aunque aún había 14.53% de estudiantes provenientes de las ciudades y 12.56% de cabeceras municipales, 69.5% provenía de pueblos, colonias, barrios, ranchos, haciendas, ejidos, villas, congregaciones, etcétera. Del total de alumnos, 40.68% eran hijos de ejidatarios y 26.31% de pequeños propietarios agrícolas. Cabe preguntarse cómo se integrarían estos agricultores a una vida escolar en la que algunos maestros, estudiantes y autoridades veían a los pequeños propietarios como lo peor del campo por tener “la actitud y mentalidad de un latifundista” (LAS, s.a.: 34; Ortiz, 1991: 211).⁶ El 34% restante eran hijos de aparceros (7.3), artesanos (4.2), peones de campo (3.21), maestros rurales (4.12), trabajadores domésticos (2.61), comerciantes (.81), pequeños industriales (1.82) y otros. Recuérdese que en 1932, sólo 50% de los alumnos eran hijos de agricultores, y de éstos, sólo 3.68% eran hijos de ejidatarios (véase Cuadro 6).

⁵ Todos los datos sobre los alumnos de las escuelas regionales campesinas en 1936, salvo si se indica otra referencia, fueron extraídos de la tesis de Sepúlveda (1976). La autora obtuvo los datos a partir de los informes de ese año, pero los cálculos son propios.

⁶ AHSEP, exp. 509: 4-8-8-30, “Conclusiones del Primer Congreso de Estudiantes Campesinos de la República”, 1935; SEP, DEANR, Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido haciendo en relación con el desarrollo del plan mínimo de acción del DEANR durante el primer semestre del año de 1937”.

ENTRA ENCARTE CON CUADRO 5 (frente)

ENTRA ENCARTE CON CUADRO 6 (vuelta)

En 1936, sólo 7.26% de los estudiantes hablaban alguna lengua además del español. El porcentaje seguía siendo muy bajo a pesar de los esfuerzos de la SEP. En la escuela de Cerro Hueco, Chiapas, la convocatoria para el ingreso de alumnos desde su apertura exigía que los estudiantes hablaran una lengua indígena; sin embargo, una ex alumna recuerda que en 1935, aunque había estudiantes que conocían alguna de más, todos eran mestizos (Hernández, 2004: 219). En El Mexe, Hidalgo, 22.96% del total de estudiantes hablaba alguna lengua indígena; en Río Verde, San Luis Potosí, lo hacían 22 alumnos de un total de 115 (Sepúlveda, 1976: 162). A partir de 1936, el DEANR quiso impulsar el ingreso de jóvenes indígenas, lo cual representaba nuevos retos para las escuelas. En 1936 se modificó el reglamento de exámenes para que los estudiantes que no dominaran el español pudieran seguir sus estudios aunque resultaran reprobados en la materia de lengua nacional; se establecieron horas extraordinarias de estudio para esa materia, y se inició una investigación entre los directores de las regionales con población indígena, para hacer propuestas de cómo podría impulsarse un mayor ingreso de jóvenes de grupos autóctonos.⁷

Algunos de los hijos de “trabajadores domésticos” eran niños huérfanos. En el plantel de Tenerife, en 1934, 60 de 172 estudiantes eran huérfanos, nueve de ellos sin ningún padre, 40 sin padre y 11 sin madre. Al menos 18 alumnos de este grupo estaban registrados como hijos de trabajadores domésticos. Varios de ellos, sobre todo muchachas, habían sido enviados de un orfanato de la ciudad de México.⁸ Una alumna del plantel de Cerro Hueco ingresó a la escuela junto con su hermana. Ambas vivían solas con su madre, quien no tenía cómo mantenerlas y hacerlas prosperar. Ella apenas iba a cumplir los 14 años y tenía pocos estudios, pero lograron ingresar por la recomendación de un maestro de primaria. Según otra alumna de dicha escuela, todos los estudiantes eran pobres y arrastraban el mantenimiento de alguien más (Hernández, 2004: 232 y 193). En la escuela de Roque, la mayor parte de los estudiantes se quedaban durante las vacaciones porque no tenían recursos para pagar su pasaje (Reynaga, 1991: 65).

Estos datos indican que la mayor parte de los estudiantes eran campesinos, aunque de diferentes tipos, de origen humilde. Sin embargo, la compo-

⁷ AHSEP, DEANR, Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las actividades desarrolladas por la Sección Técnica de Enseñanza Normal Rural en el periodo comprendido de julio de 1936 a junio de 1937”.

⁸ AHSEP, DEANR, EM, exp. 377.5, Tenerife, Estado de México, alumnos, febrero de 1934.



Alumnas (al centro la profesora) de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1937. Fuente: Hernández, 2004, p. 232.

sición del alumnado de cada escuela no era homogénea (véase Cuadro 5). En los planteles de transición, la mayoría de ellos de nueva creación, se reclutó a estudiantes de todo tipo; sin embargo, la mayor parte de ellos contaba con cuatro años o más de escolaridad. Escuelas como las de Bimbaletes, Galeana, Tamatán, Jalisco, Oaxtepec, Flores Magón, Coyuca, Huetamo y Tuxpan, reclutaron sobre todo a hijos de ejidatarios, mientras que en Jalpa de Méndez, La Chacona, Xochiapulco y Coxcatlán, la mayor parte del estudiantado eran hijos de pequeños propietarios. La composición en las escuelas de Ures, Amuzgos, La Báscula, Tantoyuca y Todos Santos era la más diversa. En esta última eran similares los porcentajes de hijos de pequeños propietarios, de peones y de artesanos.

Para 1936, las escuelas de Champusco, Tenería, La Chacona, Oaxtepec, Roque, Huajintepec y Coxcatlán tenían alumnos de muchos estados, mientras que en Ayotzinapa, Bimbaletes, Cuilapan, Comitancillo, Ricardo Flores Magón, San Ignacio, Ures, La Boluda, Amuzgos, La Báscula, Tuxpan y Tantoyucan, todos o casi todos los alumnos eran del mismo estado, aunque de municipios distintos. En Tenería, Coyuca, Huajintepec y Amuzgos la mayor parte de los estudiantes provenían de pueblos, y en La Huerta, Santa Lucía y Ures predominaron los estudiantes de cabeceras municipales. Sólo en Tantoyucan hubo una mayor proporción de estudiantes de las ciudades, y en Coxcatlán, de ejidos y congregaciones. En las demás escuelas, sobre todo en Huetamo, el estudiantado era diverso, según el tipo de población de la que provenían.

Poco más de la mitad de los estudiantes tenían entre 16 y 19 años. Sin embargo, en algunas escuelas como La Huerta y El Mexe, había un número

importante de estudiantes con entre 12 y 13 años, y en Roque, Xochiapulco y El Mexe, de más de 22 años. Sobre todo en esta última, así como en Ayoztinapa, Champusco, Galeana, Roque, Tenería, Xochiapulco y Huajintepec, el abanico de edades era muy grande. En los planteles de Tenería y Roque se aceptó a alumnos que sólo habían estudiado primero de primaria, y en Comitancillo, a egresados de segundo. Cerca de 50% de los estudiantes en todas las escuelas tenían el cuarto de primaria y 23.98% habían estudiado hasta el sexto. Las escuelas de Roque, Comitancillo, Huetamo y La Huerta se caracterizaron por tener disparidades en la preparación previa de sus alumnos. La heterogeneidad en la edad y la formación previa de los alumnos, traía consigo dificultades tanto para la enseñanza en clase como para la convivencia en los internados.

Es evidente que la selección de alumnos no podía hacerse del todo como deseaban las autoridades de la SEP, que tenían que hacer concesiones por la falta de estudiantes que tuvieran los tres años de primaria, por el rechazo que las escuelas tuvieron en algunas regiones ante la oposición a la educación socialista o la coeducación, o por el sistema de recomendaciones. Aun así, la población escolar era menos heterogénea que la que habían tenido las normales rurales y centrales agrícolas con anterioridad.

Aunque con la educación socialista se exaltó la importancia de la coeducación y el derecho de la mujer a recibir educación, los reglamentos de 1935 indicaban que se debía aceptar a un máximo de 25% de mujeres, lo cual incluso reducía el 30% que estipulaba el reglamento para el año escolar de 1933.⁹ Fuera por esta disposición, por la inercia del alumnado varonil de las centrales agrícolas o por la poca demanda femenil, la población de varones fue la predominante. En 1936, 76.45% de los estudiantes eran hombres. En el extremo, en el plantel de Jalpa de Méndez sólo había varones, y en los de Comitancillo, La Huerta, Santa Lucía, Amuzgos, Tantoyuca y Coxcatlán, arriba de 88% del estudiantado estaba conformado por hombres. En esa última escuela, dos mujeres estudiaban con 40 varones. En Comitancillo y Santa Lucía, menos de veinte mujeres estudiaban con más de 125 muchachos. La presencia de las mujeres fue mayor en La Báscula (36%), Oaxtepec, Ja-

⁹ AHSEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-97, "Reglamento para la selección e ingreso de alumnos a las escuelas regionales campesinas, centrales agrícolas y normales rurales, dependientes del DEANR". La definición de un porcentaje menor de mujeres en las regionales campesinas quizá se relacionaba con la preocupación de la CMM por el crecimiento del número de mujeres en el magisterio, que se hizo manifiesto al discutirse la Ley de Escalafón de 1933 (SEP, 1933: 306-371).



Primeros alumnos y maestros de la escuela de Hecelchakán, Campeche. Fuente: *Escuela Normal Rural de Hecelchakán, XII Aniversario de su fundación, 13 de abril 1930-1942*, en AHSEP, DGEN, exp. 3509/2, p. 20.

lisco y Ures (alrededor de 34%), La Boluda, El Mexe, Galeana y Tamatán (entre 29 y 32%).

El cambio en la composición de la matrícula sería de gran importancia por varias razones. Por un lado, se lograba garantizar, a diferencia de muchas de sus antecesoras, el carácter popular de las escuelas regionales campesinas. Ello fue acompañado del discurso socialista: nadie mejor para encauzar la emancipación de las masas campesinas que los propios campesinos, conocedores de las condiciones de vida de sus hermanos de clase. Pero lo más importante es que las escuelas regionales campesinas se convirtieron en una fuente de ascenso de estatus al constituirse en una oferta educativa para jóvenes del campo (y sus familias) que no contaban con un gran abanico de oportunidades. En 1935 existían sólo 164 escuelas secundarias y 114 escuelas de estudios superiores en todo el país, la mayor parte de ellas ubicadas en zonas urbanas (INEGI, 1999: 89). Si bien la escuela rural se iba extendiendo, el avance de la secundaria (impulsado por Moisés Sáenz y Narciso Basols) fue lento por falta de recursos y porque ese ciclo era motivo de disputa entre la SEP y las instituciones de educación superior. Hasta los años cuarenta, en el campo no era fácil estudiar la primaria, y mucho menos

llegar a la secundaria —aún muy concentrada en los medios urbanos—, a las normales urbanas o a los institutos científicos y literarios.¹⁰

Para aquellos con menos expectativas o condiciones más desfavorables, las regionales ofrecían la posibilidad de terminar la educación primaria. Ingresando con los tres primeros años, el “curso complementario”, con una duración de un año, servía para terminar el ciclo, aun cuando no se deseara seguir la carrera de maestro rural o ser perito agrícola, aunque la revalidación no era automática. En un sentido mucho más elemental, las regionales ofrecían un medio de subsistencia para huérfanos, hijos de viudas o de madres solteras, o para los campesinos más pobres, por la beca que todos los alumnos recibían para realizar sus estudios en los internados. En 1936 se prohibió la entrada de estudiantes que pudieran costearse sus estudios. Aunque había alumnos becados por gobiernos estatales, 97.79% de las becas eran federales y ascendían a 45 o 50 centavos (Sepúlveda, 1976: 159).

Además de ofrecer la posibilidad de subsistir o de seguir estudiando, estas escuelas fueron un puente de entrada al empleo, pues vendían una promesa: el egresado contaría con una plaza como maestro rural, es decir, con un empleo seguro, lo cual en efecto sucedía, a veces incluso en posiciones privilegiadas porque se daba preferencia a los egresados de las normales frente a los maestros rurales con menos estudios. Muchos de los egresados del plantel de Hecelchakán, Campeche, por ejemplo, obtenían trabajo en dicho estado, en Yucatán o en Quintana Roo, sin necesidad de obtener el grado. Por otro lado, como las regionales controlaban entre seis y nueve escuelas rurales, los directores promovían el otorgamiento de las plazas vacantes a los mejores estudiantes, si no allí, al menos en lugares cercanos para que pudieran comenzar a trabajar contando aún con el apoyo de la regional. Si no era así, los estudiantes lo demandaban, como fue el caso de los de Tamatán y El Mexe, quienes además demandaron recibir un sueldo superior, por lo menos en cuatro pesos diarios, al sueldo que recibían los maestros rurales. De hecho, en 1936 la SEP convirtió esta situación en una regla a seguir, asignando a los maestros un sueldo mensual de 80 pesos. En La Boluda, Chiapas, hubo alumnos que comenzaron a trabajar en las escuelas controladas por la regional, incluso sin haber concluido los estudios. En 1936, 23 egresados de Tenería y 10 de El Mexe fueron contratados para trabajar en las primarias rurales de la zona de influencia de dichas escuelas,

¹⁰ Sobre la educación secundaria, véanse: Britton, 1976; Loyo, 2002, y Civera, 1999.

y lo mismo sucedía en Ayotzinapa (Ontiveros, 1987; Sepúlveda, 1976: 210, 234 y 239; Hernández, 2004).¹¹

La plaza de maestro rural era la vía más segura, pero como técnicos agrícolas, los muchachos también podían aspirar a ingresar a la creciente burocracia agraria, como lo proponía Manuel Mesa. En 1936, por ejemplo, se creó el cuerpo técnico de agricultura y zootecnia, con egresados de las escuelas de Santa Lucía, Durango, y Champusco, Puebla, que fueron seleccionados. El propósito era que ellos enseñaran nuevos métodos de cultivo a los maestros rurales y campesinos y los organizaran en clubes de fomento agrícola (SEP, 1937: 484).¹² Un ingeniero agrónomo, Marco Antonio Durán, decía en 1936 que a su paso por las escuelas los estudiantes entreveían:

[...] humildes perspectivas burocráticas que son más cómodas que el trabajo rudo del campo [...] casos ha habido de que el conocimiento del manejo de tractores los ha convertido en choferes ciudadanos. Otros vuelven, pero por su miseria, cultivan igual que antes porque no tienen ninguna ayuda [...] muchas veces prefieren convertirse en maestros rurales con tal de asegurar un salario seguro, mayor indudablemente que el que pudieran obtener como peones agrícolas, destino que, en muchos casos, les está reservado (LAS, 1936: 23).¹³

La Ley de Crédito Agrícola de 1934 estableció que los egresados de las regionales recibirían créditos y serían considerados para contar con una parcela ejidal. Según Mesa Andraca, la SEP había abandonado este propósito (LAS, 1936: 52), que también había estado muy presente en el convenio que la misma secretaría había firmado con el gobierno de Tamaulipas para hacerse cargo de la escuela de Tamatán y convertirla, en aquel momento, en central agrícola. El convenio establecía que las tierras de la escuela serían donadas a los egresados, siempre y cuando éstos se organizaran en coope-

¹¹ AHSEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-97, "Circular a los directores de educación federal en los estados, directores de las escuelas regionales campesinas y tipo transición", 13 de noviembre de 1936; AHSEP, DGEN, Hecelchakán, Campeche, Informes, 1942, exp. 3509/2; SEP, DEANR, EM, c. 410, exp. 4-9-5-28, Tenería, Estado de México, Informes, 1935; SEP, DGEN, Alumnos, exámenes, exp. 3604/31.

¹² AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Informe de las actividades desarrolladas por la Sección Técnica de Enseñanza Normal Rural en el periodo comprendido de julio de 1936 a junio de 1937".

¹³ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, y Ayotzinapa, Guerrero, 1935-1946 (varios expedientes); AHSEP, DGESIC, Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940-1944 (varios expedientes).

rativa y mantuvieran las tierras trabajando (Loyo, 2004: 95). Aunque la regla no se seguía al pie de la letra, algunos egresados se beneficiaron con el reparto de tierras en algunas escuelas y con los propios contratos de aparcería.

Las regionales también abrían la posibilidad de que los mejores alumnos continuaran estudiando en centros urbanos, como en la Escuela Normal de Maestros, la Escuela Nacional de Agricultura y otras instituciones de educación superior. La Liga de Agrónomos Socialistas pugnaba porque los estudiantes que ingresaran a la Escuela Nacional de Agricultura fueran los egresados de las regionales campesinas. De esa manera podría garantizarse que la ingeniería agrícola se convirtiera en una profesión de Estado, con vocación de servicio colectivo, en vez de ser una profesión liberal orientada a los intereses individuales. Planteaban también que sólo el reclutamiento de estudiantes campesinos podría lograr que la ingeniería agrícola se sustentara en la realidad del campo mexicano y no en las técnicas extranjeras. El proyecto de que Chapingo preparara técnicos en lugar de ofrecer una enseñanza universitaria aún no prosperaba (LAS, 1936), y no había una revalidación automática de los estudios realizados en las regionales, al igual que en el caso del ingreso a la Escuela Nacional de Maestros. De varios estudiantes que se fueron de Chiapas a Chapingo por invitación de esta institución, sólo uno logró quedarse en la escuela (Hernández, 2004: 237). Sin embargo, los mismos maestros y directivos de las regionales animaban y apoyaban a los mejores estudiantes para hacer el intento, aunque ello no agradara a las autoridades del DEANR porque contradecía la pretensión de mantener a los alumnos en el medio rural para expandir su acción civilizadora. Si bien algunos alumnos no lo lograron, otros corrieron con mejor suerte.¹⁴

El ingreso de los estudiantes por medio de recomendaciones, la promesa, muchas veces efectiva, de obtener un trabajo al egresar (fuese como maestros rurales o como peritos agrícolas), o las recomendaciones para seguir estudiando, implicaban una fuerte cadena de lealtades. A muy temprana edad, a veces desde los 12 años, los estudiantes entraban en relación con el gobierno federal. Ello implicaba entrar en una red de relaciones sociales que serían de gran importancia en el proceso formativo de los estudiantes (y sus padrinos). El sistema de ingreso y egreso, que pretendía favorecer a los campesinos pobres y garantizar que los egresados pudieran realizar un trabajo que beneficiara a las masas campesinas (recuperando la inversión en ellos), se prestó al fortalecimiento de relaciones corporativas (véase Hernández, 2004: 227).

¹⁴ Véase AHSEP, DGESIC, Informes de los directores, 1940-1944 (varios expedientes).

La SEP no pudo satisfacer toda la demanda de ingreso por falta de presupuesto, a pesar de que las autoridades consideraran que ello era importante para que “los campesinos sientan que la Revolución los beneficia efectivamente”.¹⁵ Las posibilidades que las escuelas abrían a los estudiantes fueron un factor importante (aunque, desde luego, no el único) para que los altos índices de deserción que antes tenían las centrales agrícolas se redujeran. En 1936, la deserción fue de sólo 3.15% (Sepúlveda, 1976: 239).

Si bien el alumnado estaba motivado para sus estudios, muchos maestros no se encontraban tan contentos como sus discípulos. No sólo el estudiantado y las condiciones de las escuelas eran heterogéneos. Según Manuela Sepúlveda, en 1935 se había depurado el profesorado y, de acuerdo con el secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez, varios maestros habían abandonado las escuelas (García Téllez, 1935: 50; Sepúlveda, 1976: 152).

No hay documentación para corroborar ambas afirmaciones, pero es evidente que con el crecimiento en el número de escuelas y los cambios en los planes de estudios, hubo un gran movimiento del personal de una escuela a otra y fue creciendo el número de maestros normalistas en detrimento del número de ingenieros agrícolas. Este cambio es importante, entre otras cosas, no sólo por las dificultades para impartir la enseñanza agrícola, sino también porque los maestros y las autoridades, al igual que los alumnos, tendieron a ver las regionales campesinas como instituciones formadoras de maestros rurales dejando de lado la formación de técnicos agrícolas.

En el plan mínimo de acción del DEANR para 1937, el ingeniero Emilio F. Ferreira decía: “los maestros de las Escuelas Regionales, han sido preparados en las defectuosas normales citadinas y en las de agricultura”; aunque agregaba: “consecuentemente, el personal se ha ido formando lentamente en el trabajo y adquiriendo experiencias que están constituyendo una rama muy especial dentro de la educación popular”.¹⁶ Ese año, la SEP recopiló los datos de los maestros, y en la *Memoria* se declaraba que de 101, sólo cinco tenían diplomas en alguna rama técnica y sólo 11 eran agrónomos. Con excepción de 15 directores, dos doctores, un profesor de educación física y otros dos sin clasificación específica, los otros 65 carecían de preparación especial, lo cual significaba que 13 escuelas no tenían instructores de materias técnicas y nueve carecían de agrónomo (citado por Meneses, 1988: 85).

¹⁵ SEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las actividades desarrolladas por la Sección Técnica de Enseñanza Normal Rural en el periodo comprendido de julio de 1936 a junio de 1937”.

¹⁶ AHSEP, Subsecretaría-DEANR, c. 3081, exp. 16-3-8-171, 1937, “Plan mínimo de acción al que se sujetará este departamento durante el primer semestre del año de 1937 firmado por el Ing. Emilio F. Ferreira por ausencia del Jefe del Departamento, 15 de enero de 1937”.



Maestros y personal de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, Estado de México, 1935. Fuente: *Impulso Juvenil. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenerife*, 31 de mayo de 1935, p. 15.

Probablemente se hacía referencia a agrónomos titulados, ya que el jefe de la Sección Técnica de Agricultura reportaba en 1937 que la enseñanza agrícola, ganadera e industrial era atendida por 47 agrónomos, 11 ayudantes de agrónomo, 10 maestros de industrias y 79 maestros de taller.¹⁷

Contamos con la información de 49 maestros, aunque de algunos, la SEP ni siquiera tenía los datos básicos. Los agrónomos mejor preparados quedaron como directores de las escuelas más grandes (tipos A y B). De los 12 directores de las escuelas tipo C, todos ellos hombres, sólo uno era agrónomo. Los demás eran maestros normalistas titulados en la Escuela Nacional de Maestros (4), en la de Puebla (3), y en las de Oaxaca y Yucatán, así como en la Universidad Nacional. La mayoría —entre los 30 y los 40 años— se habían recibido en la segunda mitad de los años veinte, aunque tres lo habían hecho antes de 1914 (José Rafael Águila, Isidro Burgos, un destacado profesor comprometido con el trabajo social, y Carlos Pérez Guerrero, un maestro muy tradicional). Todos habían trabajado en este sistema de escuelas por lo menos desde 1930 y tres de ellos habían fungido como jefes de Misión Cultural. Profesores como Jesús Castro, Erasmo Pérez y Santos Ga-

¹⁷ AHSEP, Subsecretaría-DEANR, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Informe que rinde la Sección Técnica Agrícola de las labores desarrolladas del primero de septiembre de 1936 al 30 de junio de 1937".

licia eran producto de las reformas de Sáenz, Ramírez y Lauro Aguirre; otros, como Juan Pacheco Torres, habían iniciado su carrera en una época más radical y comprometida con el movimiento magisterial. La mayoría habían fundado escuelas de este tipo y poseían un gran espíritu emprendedor.

De 11 jefes de sector —de las escuelas tipos A y B—, sólo uno era una mujer. La mayoría entre los 27 y los 30 años, trabajaban en este tipo de escuelas desde que eran escuelas centrales agrícolas. Cinco eran pasantes de la Escuela Nacional de Agricultura, de la Narro, en Coahuila, o de la de Ingenieros de Jalisco, y cuatro eran pasantes o titulados de escuelas normales de varias capitales de los estados (de los dos restantes no se tenían los datos).

También hay datos de 17 maestros de planta de diferentes tipos de escuelas, 12 hombres y cinco mujeres, en un gran abanico de edades. Once eran normalistas, dos tenían estudios de agronomía y otros dos de secundaria. Sólo nueve se habían recibido: dos en escuelas normales regionales o rurales y dos a título de suficiencia. Todos habían trabajado por lo menos desde finales de los años veinte en varias escuelas normales rurales, centrales agrícolas o regionales campesinas, y tres de ellos en misiones culturales.

Mucho menos experimentados eran los 12 directores de las escuelas de transición. Hombres más jóvenes —la mayoría de ellos entre los 27 y los 30 años (como los jefes de sector)—, habían estudiado durante la segunda mitad de los años veinte o posteriormente en las escuelas normales de San Luis Potosí, Jalisco, Puebla, Yucatán y Colima (al parecer, sólo uno era egresado de una normal rural). Varios, los más jóvenes, habían trabajado en escuelas rurales antes de titularse, pero la mayoría contaba con trabajos previos en escuelas semiurbanas o urbanas antes de incorporarse como directores de los internados de transición, es decir que la mayor parte no contaba con experiencia en otros planteles rurales y de este tipo.¹⁸

De los datos disponibles de estos 45 maestros, podemos concluir que las escuelas regionales campesinas, en general, carecían de profesores de agricultura bien preparados. En cuanto a los profesores, todos de origen urbano, había tres tipos distintos: los directores de las escuelas grandes, bien preparados y con experiencia en el medio rural; los maestros con diferentes grados de preparación pero cierta experiencia en este tipo de escuelas (no necesariamente en escuelas primarias rurales), y una nueva generación de profesores, en su mayoría egresados de las normales estatales (no federales), sin

¹⁸ AHSEP, DEANR, Documentos relacionados con el personal, 1937, c. 3074, exp. 16-3-5-160.

experiencia, a quienes se asignaba la responsabilidad de las escuelas nuevas o con peores condiciones materiales: las tipo C y, sobre todo, D.

A estos tres tipos es necesario agregar uno más y muy numeroso: los encargados de los talleres de oficios y técnicos agrícolas, la mayoría de los cuales eran contratados en las regiones donde se establecían las escuelas y que no tenían estudios formales. Muchos de ellos llevaban años trabajando en las escuelas, al igual que las cocineras, las lavanderas, los guardianes y los mozos —quienes eran contratados por los directores—, y se habían mantenido por largo tiempo en las regionales a pesar de recibir bajos y variables salarios. Estos empleados y los encargados de los talleres constituían el personal más estable en las escuelas tipos A y B, pero escaso en las tipo C y prácticamente inexistente en las escuelas tipo transición. En El Mexe, primer plantel que se convirtió en regional campesina en 1933, todo el personal académico y administrativo que trabajaba en junio de 1936 había entrado a finales de 1935 o principios de 1936, mientras que el personal de servicios (lavanderas, mozos, etc.) estaba en la institución por lo menos desde 1932. En La Huerta —segunda regional campesina—, a finales de 1935 y principios del 36 se cambiaron 10 profesores y dos empleados (Sepúlveda, 1976: 277).

El personal era muy heterogéneo. Además de la formación, las condiciones laborales eran un elemento que influía en el grado de compromiso de los maestros con los trabajos de las escuelas. En 1935 y 1936, el sueldo de un director de escuela tipo A ascendía a 500 pesos mensuales, y el de una tipo D, a 330. Las ecónomas ganaban entre 152 y 102 pesos; los jefes de enseñanza en las escuelas A y B, 338 y 330 pesos respectivamente, y los maestros de planta, entre 260 y 176 pesos. Los profesores de música y educación física ganaban 220 pesos; los ayudantes de taller, entre 102 y 86, y las lavanderas, mozos y guardianes, entre 86 y 36 pesos. En las escuelas tipo A trabajaban más de 10 maestros y empleados, mientras que en las D, sólo el director y la ecónoma, aunque para 1937 se aceptó en el presupuesto que tuvieran hasta 11 maestros y empleados (aunque no fueran de primera) (Sepúlveda, 1976: 270).¹⁹

El personal de estas escuelas había gozado de un alto sueldo debido a que los agrónomos de las escuelas centrales agrícolas, que dependían antes de la Secretaría de Agricultura y Fomento, recibían sueldos mayores que los de los normalistas. Según José Santos Valdés, los normalistas en las escuelas centra-

¹⁹ AHSEP, Subsecretaría-DEARN, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Las escuelas tipo transición quedarán transformadas en escuelas regionales campesinas tipo D", 1937.

les agrícolas habían sido “los privilegiados del régimen” porque ganaban 300 pesos cuando en el Distrito Federal ganaban 112.50, pero hacia 1936 esa diferencia se había diluido por completo (Bolaños, 1982: 77).

Tanto directores como maestros podían ser transferidos de una escuela a otra en cualquier momento. Los movimientos de personal eran muy frecuentes, ocasionados por conflictos con las comunidades o las autoridades locales, con los estudiantes o con otros profesores de la misma institución. Muchas veces, al ser transferidos los directores, pedían el cambio de sus maestros más allegados (incluso de algunos alumnos). Era común que cuando los maestros eran cesados por no cumplir con sus obligaciones, por no tener la preparación suficiente o por sostener relaciones amorosas con las empleadas o las maestras, la SEP los transfiriera de un plantel a otro. Al ser removidos, podían perder su categoría de director o de jefe de sector. En otras ocasiones, los mismos profesores pedían su traslado a escuelas mejor equipadas, en condiciones climáticas más favorables o con menos conflictos locales. Incluso, Santos Valdés (1989: 187) diría tiempo después que los maestros también tenían su Siberia: la escuela de Jalpa de Méndez. Otras escuelas, como La Chacona, Cuilapan y Oaxtepec, tenían un alto porcentaje de estudiantes enfermos y no tenían ni médicos ni medicinas para atenderlos. El constante cambio de personal debilitaba la posibilidad de dar continuidad a los trabajos en las escuelas, pero, por otro lado, favoreció la comunicación entre ellas (Sepúlveda, 1976: 178).²⁰

La situación escalafonaria de los maestros era muy confusa y, en términos prácticos, al igual que los maestros rurales, no tenían un horario fijo de trabajo. Además de dar clases debían colaborar supervisando los comités de alumnos, organizando las fiestas o las prácticas agrícolas y los trabajos sociales en las comunidades, participando en construcciones de la escuela y rotándose las guardias cotidianas, las de los fines de semana y las de vacaciones entre un curso y otro. La apertura de escuelas en 1935 y 1936 no fue acompañada de la contratación de la planta de profesores y agrónomos que era necesaria, así es que los maestros tenían que impartir muchas materias, suplir a los que pedían licencia o a los que eran transferidos y hacerse cargo de materias para las que no estaban preparados. Muchos de los maestros vivían en las escuelas, y aunque se establecían guardias y se dividían comisiones, las cargas de trabajo eran intensas. Tampoco era extraño, sobre todo

²⁰ AHSEP, DGESIC, Informes de las escuelas normales rurales, 1940-1944 (varios expedientes).

cuando eran transferidos de un plantel a otro, que tuvieran que esperar meses para recibir sus sueldos (Santos, 1989, t. IV: 184-187).²¹ El personal no era suficiente en las escuelas de Flores Magón, Ures, Tamatán, Coxcatlán y Coyuca de Catalán (Sepúlveda, 1976: 177).

Veamos sólo un ejemplo de una de las escuelas que no estaban en las peores condiciones. El profesor José Terán Tovar, al ser nombrado director del plantel de Galeana, Nuevo León (tipo B) a principios de 1936, describía en un informe confidencial la planta de maestros y empleados. De un profesor decía que sería buen compañero, salvo que “se ha vuelto excéptico [*sic*] debido a que hace tiempo aspira a ser inspector de escuelas federales”; del promotor de educación física, que sólo se le tendría contento si se le nombraba profesor de planta, “que es lo que está de acuerdo con su carácter y para lo cual estudió”; del maestro de música, que prefería ser promotor de educación física; y de los maestros de mecánica y carpintería, con justa razón, que ganaban muy poco; el maestro de albañilería trabajaba por un sueldo de 45 pesos y colaboraba también como mozo y guardián, y las dos lavanderas recibían 34 pesos cuando supuestamente una de ellas debía recibir 86. Para terminar, señalaba que no tenían médico, ayudante de ingeniero ni cocineras y galopinas, lo que les quitaba mucho tiempo a las alumnas, que eran las que cubrían las actividades de aquéllas (Sepúlveda, 1976).²²

A juzgar por los comentarios del profesor Terán Tovar y por la afirmación de Ignacio García Téllez en 1935, muchos de los maestros y agrónomos estaban inconformes con sus condiciones de trabajo y aspiraban a un tipo de vida mejor. Esta situación se combinaba con la presencia de maestros que se entregaban a la vida de las escuelas con el mismo espíritu misionero de la década de los años veinte, pero, no es de extrañar que los maestros y directores de las regionales campesinas fueran de los principales promotores de la organización gremial de los maestros.

Las escuelas se habían convertido en escuelas para campesinos y en un campo de oportunidades para los estudiantes, mientras que para muchos de los profesores ya no representaban un aliciente en su carrera profesional.

²¹ AHSEP, DGESIC, Informes de las escuelas normales rurales, 1940-1944 (varios expedientes).

²² AHSEP, DEANR, exp. 16-1-1-92, Informe confidencial del Profr. José Terán Tovar, director de la escuela de Galeana, Nuevo León.

EL MAESTRO RURAL: DE EJIDATARIO MODELO A REDENTOR DE LAS MASAS CAMPESINAS

LA SEP INTENTÓ UNIFORMAR el trabajo de las escuelas regionales campesinas con planes de estudio, con la estandarización en las formas de evaluar el conocimiento y con los métodos de trabajo, pero dicho objetivo resultaba muy difícil ante la heterogeneidad de los maestros y, sobre todo, la disparidad en las condiciones de cada plantel. Con el discurso socialista se afianzó en las regionales el sentido de compromiso con la comunidad, el cooperativismo, la educación práctica, y un sentido de clase que desplazó en cierta medida al afán de observación de la escuela vital de los años veinte. No obstante, en las escuelas permanecieron muchas prácticas y valores que se habían arraigado en las normales rurales y se incorporaron al hábito de trabajo y disciplina en los campos de las escuelas centrales agrícolas.

En 1936, el gasto por alumno era de 539 pesos anuales, aunque la diferencia de una escuela a otra era gigantesca (Sepúlveda, 1976: 140). Para garantizar que los recursos otorgados por el gobierno rindieran frutos, la SEP estipuló, como antes fuera la intención de Narciso Bassols, que para obtener el grado de maestro rural los estudiantes debían trabajar por lo menos un año en una escuela rural. En parte por ello, y porque las regionales eran ya las principales instituciones formadoras de maestros del gobierno federal, las autoridades quisieron dar mayor formalidad a las maneras de sancionar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes.

En 1933, Manuel Mesa Andraca pidió a varios directores su opinión acerca del reglamento de exámenes. El ingeniero Alfonso Rico, director del plantel de Tamatán, Tamaulipas, respondió en nombre del Consejo Consultivo de la escuela que el examen semestral debía ser teórico, pero también práctico, y añadía que la calificación de ese examen debía promediarse con

las calificaciones mensuales. Consideraba que era innecesario plantear un límite de inasistencias para tener derecho a examen, porque un estudiante que no hubiera trabajado diariamente no estaría preparado para realizar ningún examen. De acuerdo con esa lógica, decía que no debía permitirse que los alumnos pasaran de un grado a otro si debían alguna materia. El profesor Manuel Tello, director de la escuela de Bimbaletes, Zacatecas, iba aún más allá al decir que no debían realizarse exámenes, sino pruebas de aptitud en las que se plantearían a los estudiantes “problemas de la vida real que habrá de practicar más tarde” a partir de los conocimientos que se le hubieran dado, por lo cual los maestros debían mostrar el programa que habían llevado. Proponía que nombrar un “jurado” era una formalidad superflua, sin por ello quitar seriedad a la prueba de aptitud en la que participarían los maestros y el director de la escuela. Finalmente, decía que no eran imprescindibles las calificaciones, porque lo que se buscaba era sólo una comprobación y en realidad el maestro conocía al alumno diariamente.¹

La discusión denota el interés de las autoridades de la SEP por dar una mayor formalidad a las maneras de evaluar el conocimiento, es decir, de sancionar el saber de los estudiantes que a futuro serían sus principales portavoces en las escuelas primarias rurales, pero entre los maestros y directivos persistía la idea de que los estudiantes, en su quehacer diario y a través de la práctica, aprenderían a ser responsables sin necesidad de coacciones, en una relación cercana con sus maestros. El examen de grado también se estandarizó, tanto para los egresados de las regionales como para los maestros que presentaban examen a título de suficiencia y que asistían a los cursos de cooperación pedagógica que organizaban las regionales. Los alumnos, como en los años veinte, tenían que dar una clase en la escuela anexa con un tema que se sorteaba. Luego presentaban una prueba escrita que debían defender frente al jurado. El tema ya no era libre, como antes; tenían que defender una explicación del trabajo que debía realizar la escuela rural, pero a partir de una reflexión de lo que ellos habían trabajado durante su año de práctica.²

En 1936, el índice de aprobación fue de 96.03%. Pero, por más que se intentara unificar los planes y programas de estudio y las formas de evaluar el conocimiento, reclutar alumnos y organizar el trabajo productivo y la vida de los internados, la formación de los estudiantes durante esos años

¹ AHSEP, DEANR, Circulares, exp. 344.31, enero-marzo de 1934.

² SEP, DGEN, exámenes de las escuelas normales rurales, 1933-1946 (varios expedientes).

fue muy diferente de una escuela a otra por las distintas condiciones que tenía cada establecimiento, aunque, desde luego, hubo algunos rasgos comunes.

En El Mexe, el director advertía a los muchachos:

Aquí no sólo se viene a estudiar en las clases y en los libros, sino a trabajar en el campo, en los talleres, en la industria, en la crianza y cuidado de los animales [...]. Esta escuela es de trabajo. Aquí los alumnos aprenden trabajando todos los días. Sólo descansan los domingos. Y si tienen comisión de comedor o requieren atención sus cooperativas agrícolas y pecuarias laboran aún los días de asueto (Serna, 1987: 66).



Alumnos realizando construcciones de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1932. Fuente: Hernández, 2004, p. 213.

Las escuelas eran de trabajo y la jornada en ellas era intensiva. El horario modelo comenzaba a las seis de la mañana y concluía a las 21:50. En las escuelas de Tenería y Roque, después del pase de lista y de la clase de educación física, se desayunaba para dedicar tres horas a las clases académicas. Luego de comer se dedicaban tres horas y veinte minutos a las labores agrícolas. Finalmente, después de la cena había orfeones, se preparaba la acción social y se dejaba una hora y media para biblioteca y estudio. Según una ex alumna, Ana María Ontiveros, en La Huerta la rutina era muy parecida. El día comenzaba con los honores a la bandera y toda la mañana se dedicaba a actividades en los establos, zahurdas, huertas y parcelas (Ontiveros, 1987: 84; Reynaga, 1991: 70; Sepulveda, 1976: 172).³

Uno de los alumnos de El Mexe, Manuel Serna, recuerda que

[...] el toque de levante se daba a las 5.45; ocho minutos después se oía el segundo y dos minutos antes de las 6 a.m. se daba el último. Alumnos y alumnas corríamos desde nuestros respectivos dormitorios a formarnos

³ AHSEP, exp. 16-1-2-70.

frente al edificio donde nos esperaban, lista en mano, los ingenieros [...] y algunos maestros. Nos pasaban lista, y nos señalaban las comisiones que deberíamos desempeñar inmediatamente y por dos horas. A la mayoría nos mandaban a asear el comedor, los dormitorios, los jardines, pasillos, aulas, etcétera. Otros marchaban a lavar el establo, a atender a los animales enfermos, a traer la leña para alimentar la caldera. Cuando terminábamos nuestra comisión, nos íbamos a asear; si teníamos que servir a nuestros compañeros en el comedor, nos apresurábamos, porque pronto se dejaría oír el tintineo de la campana llamando a desayuno. Durante éste se guardaba la compostura debida, pues lo hacíamos en unión de las alumnas; aunque no faltaba quien hiciese alguna graciosa maldad, como tirar de lo alto una tortilla que iba a caer sobre algún compañero. Después del desayuno, los alumnos del grupo complementario o primer año agrícola desempeñaban las comisiones que señalaban las listas que había en un tablero cercano a la dirección: unos marchaban a agricultura con tal ingeniero; otros a ganadería con el perito; varios se presentaban al taller de carpintería [...] otros más a mecánica automotriz; otros a herrería [...] También eran atendidas por los alumnos, diariamente, la conejera y las granjas avícola y apícola. Otros iban a lechería donde aprendían a hacer quesos o a pequeñas industrias. Las alumnas tomaban parte en varias de estas actividades, pero preferían las de economía doméstica, lavandería y planchadura (Serna, 1987: 66-67).



Prácticas de quesería en alguna escuela regional campesina, s.f. Fuente: SEP, 1940, p. 320.



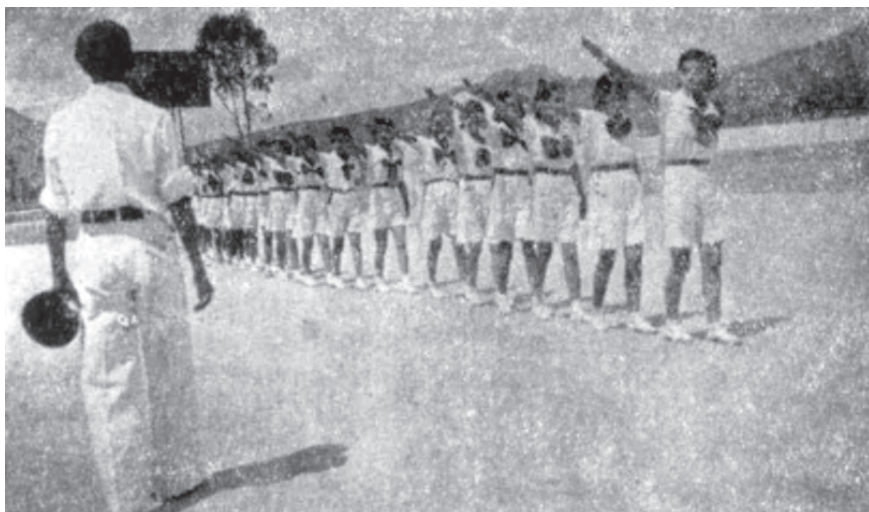
Orquesta típica de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, 1935. Fuente: *Impulso Juvenil. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenerife*, 30 de junio de 1935, p. 23.

No es posible saber si las alumnas “preferían” estas actividades, pero hacían todas las tareas igual que los varones, aunque a veces se les eximía de trabajar con ganado mayor para que dedicaran más tiempo a la economía doméstica.⁴

Manuel Serna (1987: 65 y 67) dice que muchos estudiantes no resistían, pero la rutina no generaba cansancio, aburrimiento o malestar “por el equilibrio de los planes de estudio y programas”, y sobre todo por las actividades especiales que introducían los maestros para que los alumnos “adquirieran otros elementos de la cultura” como la danza, los orfeones, las artes plásticas, los deportes y las conferencias de orientación revolucionaria.

En el plantel de Tenerife, Estado de México, las actividades en 1934 se organizaron en gran medida como las tenía pensadas Mesa Andraca. La enseñanza era de trabajo y eminentemente práctica. Los estudiantes tenían que rotarse para participar en todas las actividades de la escuela y se organizaban a partir de las propias necesidades del internado o de las comunidades: la compra de insumos para el internado servía de base para la enseñanza de la economía doméstica; la compra de semillas o la construcción

⁴ Véase también SEP, DEANR, EM, Informes de los maestros, el director y los inspectores de la escuela de Tenerife, Estado de México, y respuestas del jefe del DEANR, Tenerife, 1934-1935, exps. 410 (4-9-5-28); 370.40; 371.104; 374.11 y 411.8.



Campeonato femenil de basquetbol en alguna escuela regional campesina, s.f. Fuente: SEP, 1940, p. 96.

de un salón o gallinero servía para incorporar las matemáticas, la geometría, el dibujo y la agronomía; la organización de fiestas y festivales integraba la confección de ropa, la escritura de poemas y obras de teatro, la educación cívica y la historia, la realización de bailes de todo México, la interpretación de canciones populares e himnos agraristas y la realización de tablas gimnásticas. Todas estas actividades de recreación eran consideradas como fundamentales para ganarse la confianza de la gente, para propiciar su sociabilidad y para alejarla del alcohol. En la clase de español, la escritura se practicaba en la redacción de recibos o la composición de poemas o cuentos educativos, pasando a un segundo plano la enseñanza de la gramática. Todo aprendizaje debía tener una finalidad útil y debía integrarse con los demás por el método de proyectos.

Las visitas de supervisión a las escuelas federales familiarizaban a los estudiantes con las dificultades que atravesaban los maestros rurales para procurar la higiene o la asistencia de los niños a la escuela, con los ataques de autoridades locales o curas y con la aplicación de técnicas de enseñanza en el trabajo con los niños. Los estudiantes acompañaban a los maestros rurales a buscar cooperación de los vecinos para mejorar las condiciones de los planteles, o para organizar partidos de fútbol o béisbol, y si había maestros faltantes, los estudiantes más avanzados se hacían cargo de la escuela, supervisados por sus propios maestros.

En las excursiones de observación e investigación, los alumnos indagaban sobre el tipo de tierras de la zona, los cultivos y herramientas de labranza que se utilizaban, los salarios o los tipos de posesión de tierra, las condiciones de las vías de comunicación y de los servicios de agua o luz, así como las características de la fauna, la flora y el clima. La observación, la investigación y la experiencia eran consideradas de gran importancia.

Los estudiantes trabajaban en talleres de carpintería, hojalatería, curtiduría, mecánica y otros, además de atender los terrenos de cultivo, los huertos o el ganado y trabajar en las comunidades: ayudaban en los cursos nocturnos para adultos, en la reparación o construcción de caminos, en las juntas para crear y organizar cooperativas de producción o para tratar de poner de acuerdo a los campesinos en la solicitud de tierra, para evitar conflictos entre comunidades y para comercializar los productos o almacenarlos saltándose a los acaparadores. Las muchachas visitaban los hogares con la maestra de economía doméstica para hacer campañas de higiene, o le ayudaban en los cursos de costura para mujeres adultas. Ayudaban también a los maestros en las escuelas rurales federales, supervisados por sus propios profesores. Todas estas actividades eran muy innovadoras, pero convivieron con viejas tradiciones difíciles de desarraigar por la falta de preparación de algunos de los maestros, de recursos y de tiempo. Algunos maestros enseñaban historia y



Prácticas escolares, Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1933. Fuente: Hernández, 2004, p. 201.



Asambleas estudiantiles y comunitarias, Escuela Normal Rural Cerro Hueco, Chiapas, s.f.
Fuente: Hernández, 2004, p. 198.

geografía dictando notas o poniendo a los estudiantes a copiar textos como las biografías de hombres ilustres o los materiales impresos que enviaba la SEP (Civera, 1997: 49-88).⁵

En general se privilegiaban las actividades prácticas y se dejaba poco tiempo para las materias académicas. Mesa Andraca otorgaba su aprobación a los extensos informes que le enviaba el director, aunque enfatizaba que en vez de seguir horarios rígidos, debían dejarse las enseñanzas en el salón de clases sólo para lo más indispensable, pues era importante que los estudiantes aprendieran en las prácticas mismas.

La escuela de Tenería, tipo B, partía de una buena base en su trabajo anterior como central agrícola. Sus instalaciones eran buenas, contaba con tierras y además se le dotó de una planta docente completa y en general con una buena formación o experiencia. Pero no todas las escuelas tuvieron estas condiciones ni los mismos logros. A finales de 1936 y principios de 1937, las autoridades del DEANR remarcaban la necesidad de establecer mecanismos para que los maestros normalistas se involucraran más en las

⁵ SEP, DEANR, EM, Informes de los maestros, el director y los inspectores de la escuela de Tenería, Estado de México, y respuestas del jefe del DEANR, Tenería, 1934-1935, exps. 410 (4-9-5-28); 370.40; 371.104; 374.11 y 411.8.



Edificio de la Escuela Normal Rural de Galeana, Nuevo León, 1942. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 5187, exp. 4, 1942.

actividades agropecuarias, y para que los agrónomos aprendieran algunos principios básicos de enseñanza, porque de otra manera no podría lograrse que se enlazaran las enseñanzas y que éstas se dieran fundamentalmente en el trabajo y no en el salón de clase, es decir, la enseñanza vital, a partir del trabajo y de proyectos, era considerada un objetivo a cubrir y no una práctica cotidiana en las escuelas.⁶

El problema no era atribuible sólo a la actuación de los maestros, sino también a las condiciones de las escuelas. A principios de 1936, el profesor José Terán Tovar llegó a Galeana, Nuevo León, como nuevo director. La escuela también era tipo B. Al llegar el profesor se llevó una buena impresión del edificio, pero al día siguiente descubrió que la cocina estaba al aire libre, que no tenía utensilios suficientes y que en ella pululaban los perros; que los jóvenes, tanto hombres como mujeres, dormían en camas desvencijadas, sin colchones ni almohadas y, la mayoría, dos personas en cada cama; que los talleres no tenían techo, el motor no tenía batería, el tinaco era inservible y, a falta de agua, los baños eran un desastre, las escasas plantas “un milagro” y el poco ganado “un requisito”. La escuela no tenía el personal completo y las muchachas perdían mucho el tiempo por la falta de cocinera y galopinas, los maestros tenían extensas listas de los materiales más indispensables y, en resumen, “aquí todo falta”. “No pude menos de considerar —agrega-

⁶ SEP, DEANR, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Plan mínimo de acción al que se sujetará el DEANR durante el primer semestre del año de 1937”, e “Informe de las actividades desarrolladas por la Sección Técnica de Enseñanza Normal Rural en el periodo comprendido de julio de 1936 a junio de 1937”.

Letrinas construidas por la Misión Cultural Todos Santos, Baja California, s.f. Fuente: AHSEP, DGEN, c. 3233, exp. x/000(x-1) (722)/-1, 1935.



ba— que es una desgracia que las escuelas se instalen y puedan funcionar solo por razones políticas; porque sucede lo que en Galeana, todo se hizo a la carrera y se dejó empezado” (Sepúlveda, 1976: 309-316).⁷

Mucho más difíciles eran las condiciones en las escuelas tipos C y D, sobre todo en las de nueva creación. A finales de 1935 abrió sus puertas la escuela de Soconusco, establecida en la colonia Álvaro Obregón, Tapachula, en el estado de Chiapas, que era tipo D. La escuela tenía nueve casas de madera techadas y cubiertas por los lados de hojas de manque que eran provisionales, pues no aguantarían la temporada de lluvias. Los primeros alumnos que llegaron, cuando aún no había nómina para alimentación, se dedicaron, junto con el director y la ecónoma, que constituían todo el personal, a construir las puertas, aplanar el terreno, abrir el camino de acceso a la escuela y construir sus camas con varillas (Sepúlveda, 1976: 327-330).⁸ Esta escuela fue trasladada a la ex hacienda La Boluda en octubre de 1936, y allí los trabajos de instalación comenzaron de nuevo. Su situación no fue excepcional. Todavía a principios de 1937, en el intento de que las 10 escuelas tipo transición que aún quedaban se convirtieran en regionales campesinas, los Institutos de Acción Social investigaron sus condiciones. Con base en dicha información, el DEANR decidió fusionar varios planteles en lugar de mejorar sus condiciones. Se cerraron las dos escuelas del estado de Jalisco (Lago de Moreno y Tuxpan) y la de Coxcatlán, en San Luis Potosí. Sus

⁷ AHSEP, DEANR, 16-1-1-92, Informe confidencial del profesor José Terán Tovar acerca de la situación de la escuela al tomar posesión como director, 15 de febrero de 1936.

⁸ AHSEP, DEANR, 16-1-10-40, Informe del director Álvaro Narvárez.

estudiantes fueron trasladados a otros planteles. A pesar de que el DEANR ordenó también el cierre de la escuela de Amuzgos, Oaxaca, por acuerdo expreso del presidente de la República ese plantel permaneció abierto, quedando en total siete escuelas tipo D.⁹

Las escuelas intentaban trabajar según las necesidades, pero evidentemente éstas eran muy variables. En las escuelas nuevas y pequeñas, lo que hacía falta era la construcción de salones, desyerbar los alrededores y construir muebles como en las primeras normales rurales de la década de 1920. Los planes de estudio se unificaron hasta 1936. Durante 1934 y 1935, algunas escuelas trabajaban los planes de las escuelas regionales campesinas de cuatro años; en otras, los de las normales rurales de dos. En las escuelas nuevas únicamente se trabajaba el curso complementario, incluso en 1936. Desde luego, los programas también eran distintos, pues se articulaban según las necesidades y posibilidades de los establecimientos. Por otro lado, el contenido y los métodos de la educación socialista aún eran temas por discutir. El propio secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez, lo mismo hablaba de la emancipación de las masas campesinas que de la educación activa o socializante, de manera quizá aún más confusa que en el “Plan de acción de la educación socialista” que emitió la SEP para normar el trabajo de las escuelas primarias rurales, semiurbanas y urbanas. Según éste, la escuela debía ser obligatoria y gratuita, de asistencia infantil, única, coeducativa, integral, vitalista, progresiva, científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo, cooperativista, emancipadora y mexicana (García Téllez, 1935: 227-238; SEP, 1935: 176-177).

Las autoridades buscaron reforzar la ideología socialista en las escuelas regionales campesinas. Para profundizar “el conocimiento científico de las formas de explotación del hombre sobre el hombre y sobre métodos de lucha social”, las autoridades añadieron al plan de estudios de 1935 materias como “conocimiento de los problemas que afectan la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas”, “concepto general del socialismo”, “economía e historia del movimiento obrero nacional e internacional”, y “origen de las religiones y del cooperativismo”. Asimismo, dieron prioridad al conocimiento de la Ley Federal del Trabajo, el Código

⁹ AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido haciendo en relación con el desarrollo del plan mínimo de acción del DEANR durante el primer semestre del año de 1937”.

Agrario, la reforma del Artículo Tercero y la “doctrina marxista” a través de pláticas y conferencias (SEP, 1940b; Civera, 1997).¹⁰

Pero la educación socialista no se limitaba al contenido de esas materias. En la escuela de Tenerife, Estado de México, durante 1934 y 1935 se acentuó el sentido de servicio de los estudiantes, quienes, siendo de origen campesino y conociendo las formas de explotación del capitalista sobre el proletariado, debían ser los líderes que, siendo poseedores de “la verdad” brindada por el materialismo histórico, tendrían que encabezar una revolución moral que rehabilitara a los campesinos, sustituyendo el individualismo por la solidaridad y el cooperativismo. Para ayudar a que algún día los medios de producción fueran de los trabajadores, los maestros rurales debían fomentar la conciencia de clase de los campesinos y organizarlos en cooperativas para que exigieran sus derechos ante los capitalistas. La “verdad” proporcionada por el materialismo histórico desplazó a las “inspiraciones de la vida” que buscaban los maestros en los años veinte. En sus salidas de observación a las rancherías, los estudiantes apuntaban cosas como: “no hay organización social, son profundamente individualistas, visitándose sólo por necesidad”.¹¹

Entre la escasa preparación de los alumnos al ingresar y de algunos de los profesores provenientes del medio urbano y el tiempo dedicado a los trabajos agrícolas y de oficios, el énfasis colocado en la educación práctica implicó un antiintelectualismo que al enlazarse con el discurso socialista propició posturas dogmáticas. A ello contribuyó el discurso que colocaba el origen campesino de los estudiantes como un elemento central en la conformación de la identidad del maestro normalista rural en contraposición a los estudiantes de las normales urbanas, por un lado, y, por el otro, la posesión del “saber científico” en contraposición a la escasa preparación de los maestros rurales “improvisados”.

Había profesores, como Isidro Burgos, que desde años atrás intentaban fomentar en sus alumnos el respeto por la vida del campo y, sobre todo, por los grupos indígenas. Gregorio de J. Hernández (2004) recopiló las letras de los himnos de las escuelas de Chiapas. El de la Normal de Cerro Hueco —cuyo autor seguramente fue Isidro Burgos, quien fue el fundador de la escuela en 1931—, elevaba glorias a la escuela, que debía ser “heroico pala-

¹⁰ AHSEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-100, “Informe general de la Sección Técnica de Acción Social del DEANR”, 29 de diciembre de 1936.

¹¹ AHSEP, DEANR, DGEN, exp. 411.8, Informe de la visita del jefe interino del DEANR, Tenerife, marzo, 1935.

dín en la inmensa cruzada racial”, y a la “santa escuela que al indio redimes, le iluminas futuro mejor”; mientras que en el himno de la escuela regional campesina de Mactumatzá, en La Chacona (que fue abierta en 1936), se omitía el contenido racial para retomar estrofas de La Internacional: “Arriba víctimas hambrientas, arriba todos a luchar [...] que la justicia proletaria muy pronto llegará” (Hernández, 2004: 245).¹² En este sentido, el discurso socialista reducía las diferencias culturales y sociales a la lucha entre capitalistas y proletarios, aunque a la vez se quiso dar una mayor atención a los grupos indígenas.

En la revista *Impulso Juvenil*, que editaban los estudiantes del plantel de Tenería con la guía de sus profesores en 1935, se definían los enemigos a quienes había que combatir: los curas, los burgueses y los capitalistas.¹³ La misma posición encontramos en un “Manifiesto a los campesinos y obreros” que hizo circular el Bloque Socialista en la Zona de Influencia de la Misión Cultural adscrita a la Escuela Normal Rural de Oaxtepec, Morelos. El manifiesto defendía la educación socialista, que armaría a los hijos de los camaradas campesinos y obreros “para luchar contra la reacción” y “organizarse para producir sin amos explotadores la riqueza que estará al servicio de todos”, y les inculcaría “la verdad científica, desterrando los dogmas que siempre han sido enemigos del progreso humano”. En nombre de la Revolución, y como servidores de los proletarios, los maestros alertaban: “EL BURGUÉS y el CURA, vuestros eternos enemigos a través de la Historia, hoy como ayer, siendo lobos y vistiendo la piel de oveja, fingiéndose vuestros amigos, os están asentando golpe tras golpe, con la pretensión de seguir disponiendo a su antojo de la riqueza y por ende de vuestra libertad”.¹⁴

El discurso socialista no era desconocido para muchos de los maestros de las regionales, quienes, según Sepúlveda, habían apoyado la reforma del Artículo Tercero. Entre los maestros y agrónomos se encontraban simpatizantes del Partido Comunista de México (PCM), había viejos defensores de la educación racionalista (como José Terán Tovar) y profesores formados de

¹² No pude constatar si el himno de la escuela de Mactumatzá incorpora estrofas de La Internacional, o si se confunde el himno de la escuela con dicha canción que, según una ex alumna, se cantaba todos los días, “pero no tenía importancia”. En todas las escuelas y en las fiestas que organizaban en las comunidades se solía cantar La Internacional. Vaughan (2000: 226-229) reproduce algunas de las canciones escritas por el profesor Isidro Burgos.

¹³ *Impulso Juvenil. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenería*, Tenancingo, Estado de México, abril-junio de 1935. En 1936, según Sepúlveda (1976: 207), varias escuelas tenían publicaciones de este tipo.

¹⁴ AHSEP, DEANR, exp. 344.11, Misión Cultural en el estado de Morelos, noviembre de 1934.

acuerdo con los postulados de la escuela de la acción o la educación socializante de los años veinte. No se sabe qué tanto los directores jóvenes provenientes de normales estatales conocían y compartían las premisas del Artículo Tercero reformado. Para algunos de los agrónomos, aunque no estuviese muy claro en qué consistía la educación socialista, era claro que lo que se buscaba era una redistribución de la riqueza. Como se haría evidente más adelante, no todos los maestros compartieron el interés en alentar “la lucha de clases” en lugar de buscar “la unión y la cooperación del pueblo” (véase Quintanilla, 1997 y 2002).

En las escuelas se alentaban muchas actividades como en el pasado. Incluso en las pequeñas, en las que buena parte de las actividades diarias se dedicaban a la construcción, en sentido literal, de la escuela, se daba tiempo a los encuentros deportivos, las reuniones para tocar música, las presentaciones teatrales o las charlas en contra del alcoholismo y en pro de las medidas higiénicas, para recordar en las comunidades a los héroes nacionales y rendirles homenaje en sus aniversarios, alfabetizar a los adultos y organizar la oficina de correos. En las escuelas tipos A, B y C también se daba tiempo para suplir a los maestros rurales ausentes, apoyar la asistencia escolar y mejorar las construcciones de las escuelas rurales de la zona, sobre todo de las que dependían de las regionales: entre seis y nueve escuelas que eran supervisadas por el director y en las que los alumnos realizaban sus observaciones y prácticas. Trimestralmente, las regionales organizaban Cursos de Cooperación Pedagógica con los maestros rurales de su zona de influencia. Los cursos duraban cuatro días y en ellos se trataban asuntos como la nueva orientación pedagógica, las causas de la inasistencia de los niños, la apertura de escuelas nocturnas para adultos, el cultivo de la parcela escolar y el papel de las escuelas rurales como dirigentes de las comunidades campesinas, pero también sobre el retraso en el pago de los profesores y sus condiciones de trabajo, lo cual indica la inclusión del debate sobre la organización gremial del magisterio en esos cursos (Hernández, 2004: 182-250; Sepúlveda, 1976: 214-218, 309-316 y 327-330).¹⁵ Según las autoridades de la SEP, la labor de las regionales en su zona de experimentación y práctica, sobre

¹⁵ AHSEP, DEANR, 16-1-1-92, Informe confidencial del profesor José Terán Tovar acerca de la situación de la escuela al tomar posesión como director, 15 de febrero de 1936; AHSEP, DEANR, 16-1-10-40, Informe del director Álvaro Narváez.



Portada de *Impulso Juvenil*. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, 30 de abril de 1935, p. 23.

todo las de Hecelchakán, Campeche, y Xochiapulco, Puebla, había influido en una forma muy especial en la construcción de edificios y anexos para las escuelas rurales y en el mejoramiento de la inscripción y asistencia de alumnos.¹⁶

En las escuelas se seguía fomentando el trabajo, el ahorro, el aprovechamiento máximo de los recursos disponibles y el alto valor de la enseñanza práctica. En algunos planteles, los profesores seguían vistiendo la ropa de la ciudad y las alumnas confeccionaban uniformes de deportes, mientras que en otras el overol, el nuevo uniforme que sustituyó a los trajes caqui y las botas texanas de algunas centrales agrícolas, iba desplazando a la ropa de

¹⁶ SEP, DEANR-Subsecretaría, "Informe de las actividades desarrolladas por la Sección Técnica de Enseñanza Normal Rural en el periodo comprendido de julio de 1936 a junio de 1937".

Alumnas de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, Estado de México, 1935. Fuente: *Impulso Juvenil. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenerife*, 30 de junio de 1935, p. 21.



manta e incluso era una prenda necesaria para las muchachas (Hernández, 2004: 182-250; Vaughan, 2000: 226).¹⁷

Independientemente de las diferencias, el discurso de la educación socialista exaltando los intereses colectivos sobre los individuales, la emancipación de los trabajadores, la redistribución de la riqueza, la igualdad de los derechos, el cooperativismo y la coeducación, daba coherencia al trabajo que en muchas de estas escuelas se venía realizando desde años atrás con los campesinos, como la formación de cooperativas y la lucha contra los acaparadores. El cooperativismo, como veremos a continuación, fue uno de los ejes de las actividades de las escuelas en esos años y los posteriores. En cierta forma, la educación socialista fue una retórica que cobijó prácticas que se realizaban desde antes, aunque, como hemos visto, impulsó en los estudiantes una identidad colectiva basada en el origen social.

¹⁷ *Impulso Juvenil. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenerife*, Tenancingo, Estado de México, abril-junio de 1935.

LA “PANACEA COOPERATISTA”

EN EL PROYECTO SOCIALISTA, tal y como fue vivido en las escuelas regionales campesinas, el anhelo de emancipación de los trabajadores y de los campesinos fue sobrepuesto a los afanes modernizadores, homogeneizadores, incorporadores e integradores que venían desde el siglo XIX. El puente entre ambos proyectos fue un cooperativismo que, aunque buscaba diferentes objetivos, proponía métodos similares de organización social. El cooperativismo se colocaba como prerrequisito para mejorar las condiciones de los campesinos e incluso dirigirlos hacia su liberación; sin embargo, las cooperativas de producción escolares rara vez obtuvieron buenos resultados económicos, y el entrenamiento de los estudiantes en ellas, en aspectos tanto agropecuarios como de contabilidad y organización, fue muy diverso. La familiarización de los estudiantes con el cooperativismo tuvo más fuerza quizá hacia fuera de las escuelas, muchas de ellas volcadas en la organización de las comunidades cercanas con el reparto agrario impulsado por el gobierno de Cárdenas, que a la vez que logró obtener más adeptos para las escuelas, también provocó la reacción de los sectores afectados.

Hacia tiempo que en las regionales el término “enseñanza práctica” había sustituido al de la “escuela de la acción”, y el paso del pragmatismo norteamericano al materialismo histórico era visto como una evolución o culminación lógica y necesaria de la escuela rural mexicana. La misión del maestro rural era la misma que en los años veinte, pero ahora subordinada a un fin: agitar a la población para luchar por alcanzar una sociedad sin clases.

Esto es claro en un texto del secretario Ignacio García Téllez, quien explicaba que desde el materialismo histórico, las “manifestaciones intelectuales, son fases superestructurales, efectos y consecuencias de la organización

económica”, por lo cual había que empeñarse, más que otra cosa, en la reforma económica (García Téllez, 1935: 237). También lo es en un texto del profesor Rafael Ramírez que fue editado en 1938, titulado *Curso de Educación Rural escrito para las Escuelas Regionales Campesinas*. En él, Ramírez explica el fin de la educación a partir de las ideas de John Dewey, y luego los fines de la educación proletaria citando a “un educador ruso”, sin decir su nombre. Aunque en términos teóricos plantea la educación proletaria como opuesta a la democrática, cuando se expone acerca de las actividades que los maestros rurales deben realizar en las comunidades, detalla el mismo tipo de trabajos y argumentos que en los años veinte. Por ejemplo, en relación con la acción económica, el profesor escribía:

En el futuro estado, la riqueza será de todos, y todos estarán obligados a acrecentarla por medio del trabajo. Mientras se logra ese objetivo será menester hacer algo a favor del mejoramiento económico del proletariado, pues de otro modo tal vez flaqueará en la jornada. En cuanto al proletariado rural, se me figura que sería necesario continuar el reparto de tierras entre aquellos campesinos que nada poseen; fomentar más el crédito rural y hacer más eficaz su administración; mejorar la técnica de la producción agrícola; organizar la producción colectivizada; planear una sostenida campaña para aprovechar racionalmente todos nuestros recursos naturales; trabajar por la elevación de los salarios agrícolas, etc. (Ramírez, 1938: 31).

Las definiciones que presenta este libro acerca de la misión de la escuela rural eran repetidas por los alumnos a finales de los años treinta y principios de la década de 1940 en sus exámenes para obtener el título de maestro rural. Entre otras cosas, debían escribir un breve ensayo sobre el tema. Salvo excepciones, los estudiantes repetían, a veces literalmente o fuera de contexto, las ideas de Ramírez.¹

Como se manifestaría en esos años con mayor nitidez, no todos los maestros de las escuelas regionales campesinas estuvieron de acuerdo con el fomento de la lucha de clases; sin embargo, tanto para los defensores de la escuela vital como para los partidarios de la educación socialista, el cooperativismo era considerado como una herramienta imprescindible para

¹ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR, Tenería y Ayotzinapa, 1934-1946 (varios expedientes).

luchar en contra del individualismo y el egoísmo, y para matizar, si no remediar, las condiciones de pobreza de los campesinos y los obreros.

Para algunos agrónomos, el cooperativismo era una herramienta técnica para elevar la productividad. Julián Rodríguez Adame explicaba en una conferencia que el ejido podía reproducir el sistema explotador de la hacienda si en él prevalecía la producción individual. Al unir esfuerzos, considerar la comercialización y producir colectivamente, las cooperativas podrían realizar una explotación más racional sin considerar el crédito ejidal, “porque este no puede alcanzar más que a una quinta parte de la población” (LAS, s.a.: 20). En 1937, Narciso Bassols (1979: 448) hizo una fuerte crítica al proyecto de Ley de Cooperativas elaborado por el Poder Ejecutivo, al que llamaba de engaño argumentando que el destino final del proletariado no dependía de la organización de un sistema cooperativo, si no que estaba vinculado “a una idea mucho más importante: la de la transformación completa del régimen de propiedad existente. Mientras no se llega a ella, las cooperativas sólo pueden servir como auxiliares y órganos de moderación de los abusos. Pero no debe consentirse en que hasta este atributo se les quite, bajo la ilusión falaz de lograr una prosperidad general basada en la cooperación”.²

Bassols criticaba la postura gubernamental que concebía a las cooperativas como el puente entre el capitalismo y una sociedad sin clases y que fue compartida por algunos agrónomos. Mario F. Morineau, director interino del plantel de Tenería en diciembre de 1934, decía en sus informes que constantemente hacía saber a los alumnos que “la única forma de que podrían progresar los campesinos y quitar de una manera definitiva al capitalista del campo, es cuando la tierra fuera explotada por medio de cooperativas aprovechando en ellas la especialización de los trabajadores”. Ello, a pesar de que solicitaba orientación a la SEP acerca de la educación socialista.³

En octubre de 1936, el secretario de Educación Pública ordenó el establecimiento de una sección de Sociedades Cooperativas en el DEANR para hacerse cargo de la organización, control y fomento de las cooperativas escolares. Pero dentro de la SEP y del mismo departamento no había consenso ni tampoco claridad acerca de los fines y métodos del cooperativismo. El jefe del departamento, Luis Villarreal, envió a los miembros del Consejo

² El artículo “La panacea cooperatista” fue publicado en *Futuro*, en diciembre de 1937.

³ AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe del especialista de ganadería, Tenería, Estado de México, 26 de diciembre, 1934 (ortografía original).

Técnico de Educación Rural un borrador de oficio que a su vez enviaría a los misioneros culturales y a los directores de las escuelas regionales campesinas, sugiriendo los puntos básicos que debían tener los cursos breves de cooperativismo. El profesor proponía, además de otros contenidos, el estudio de la producción, distribución y consumo en la economía capitalista, así como del origen de la plusvalía y de la lucha de clases, “el sector que elimina la cooperativa de consumo”; “principios Rochdalianos”; “la cooperativa de consumo como sociedad con tendencias a la economía socialista”; “comparación de las sociedades tipo capitalista con las sociedades cooperativas”, y “la cooperativa agrícola como medio para mejorar económica y socialmente a los campesinos”. Finalmente sugería que para que al formar cooperativas de consumo los vecinos vieran resultados inmediatos, se les vendieran tres o cuatro productos de primera necesidad a precio de costo, y otros con los mejores precios de plaza. Pero ello no debía extenderse a individuos que no formaran parte de la cooperativa “con objeto de que no se invada el campo de la libre competencia”.⁴ El texto del profesor, como puede apreciarse, era sumamente confuso y conjugaba la visión del cooperativismo como sustitución del capitalismo, con la convivencia de las cooperativas con el respeto por la libre competencia.

Los consejeros, los profesores Rafael Ramírez y Enrique Corona, así como el ingeniero Fernando Romero Quintana, le hicieron modificar el borrador, aclarando que: “Sin embargo de que los suscritos opinan que el sistema económico cooperativista no es capaz ni suficiente para concluir por sí solo con el régimen capitalista que al presente predomina, consideramos que es útil como un sistema de transición o mejor aún como recurso coadyuvante en la lucha contra la explotación del hombre por el hombre”.

De los contenidos del curso que mencionamos arriba, los consejeros eliminaron el origen de la lucha de clases; aclararon otros puntos, como la “comparación de la sociedad anónima con la sociedad cooperativa”, “el cooperativismo como un régimen de transición para llegar al orden socialista”, y “el peligro de que las cooperativas se conviertan en empresas capitalistas”, y finalmente agregaron otros, como “los fondos colectivos irrepartibles” y “Las ventas al tiempo. El intermediario y el usurero. La cooperativa y el crédito rural bien administrado como un recurso de táctica contra la explo-

⁴ AHSEP, DEANR, c. 3012, exp. 16-1-1-222, “Borrador de oficio dirigido a los jefes de misiones culturales, organizadores rurales de las misiones culturales y directores de las escuelas regionales campesinas”, 8 de octubre de 1936.

tación del campesino". Por último, concordaban en que los vecinos que no formaran parte de las cooperativas no debían recibir sus beneficios, pero no para no invadir el campo de la libre competencia, sino para estimularlos a ingresar como socios.⁵

Aunque afirmaban el papel del cooperativismo como paso para terminar con el capitalismo (sin estar de acuerdo con ello), los consejeros intentaban agrupar a los campesinos para protegerlos de los acaparadores, pero previendo que las propias cooperativas no se convirtieran en sociedades explotadoras.

Fuese como técnica para elevar la producción, como puente para terminar con las diferencias de clases, como medio para evitar el abuso o, como escribirían los estudiantes de Tenería en 1935, como medio para lograr "un progreso común", una "vida más justa y equitativa", "la fraternidad", el "mejoramiento de la vida social", "una felicidad igualitaria" o incluso "una paz universal", era necesario impulsar el cooperativismo entre los campesinos, para lo cual los estudiantes debían aprender sobre él, no sólo teóricamente, sino también en la práctica misma.⁶

En las escuelas centrales agrícolas, pero sobre todo en las normales rurales, se habían formado cooperativas de producción o consumo. En el proyecto original de las escuelas regionales campesinas, el ingeniero Manuel Mesa Andraca reglamentó las cooperativas de alimentación y consumo. Para 1936, ya todas las escuelas contaban con este tipo de sociedades. Con base en las becas de los estudiantes, la cooperativa era organizada por un comité administrativo y uno de vigilancia en los que participaban estudiantes que se rotaban mensualmente. La maestra ecónoma era la gerente, y algún maestro, el director o el contador de la escuela (en las que había) asesoraban la contabilidad. Sin embargo, en la práctica se hacían variaciones. En una visita del ingeniero Ferreira a la escuela de Tenería, Estado de México, en septiembre de 1935, éste trató de poner en orden la cooperativa, cuyas cuentas no estaban al día. En la junta con el personal y los estudiantes, éstos manifestaron que no participaban más porque no sabían cuáles eran sus atribuciones más allá de acarrear mercancía, y que habían tenido que arreglar varias veces el molino de nixtamal. Sin embargo, el alumno que presidía la

⁵ AHSEP, DEANR, c. 3012, exp. 16-1-1-222, "Opinión en relación con el proyecto de circular que pretende girar el DEANR en pro del cooperativismo", 20 de octubre de 1936.

⁶ Los entrecorridos corresponden a diferentes artículos publicados por los alumnos en la revista *Impulso Juvenil*, de abril y mayo de 1935.

reunión, que era el secretario general del Consejo Administrativo, informó que los fondos eran insuficientes porque el comercio les vendía muy caro, por lo que habían tenido que pedir un préstamo a un maestro, y mostró un corte de caja en el cual se incluían útiles para peluquería y el sueldo de la cocinera, es decir, por lo menos este estudiante sí llevaba la contabilidad, o al menos la conocía. Ferreira informó al jefe del DEANR que la cooperativa, integrada por todo el alumnado, cinco maestros y tres empleados, en realidad funcionaba sólo como despensa, y que en esos días los alumnos de primer año de normal querían formar otra sin que interviniera el resto del alumnado. Posteriormente, otra maestra se hizo cargo del economato, con lo cual se logró llevar bien la contabilidad e involucrar más a los estudiantes, sobre todo a las alumnas, en todo el trabajo de la cooperativa: la búsqueda de buenos precios en las compras, la calidad de los productos y la elaboración del menú diario. Estas enseñanzas formaban parte de la materia de economía doméstica.⁷

En 1936, en Oaxtepec, Morelos, la cooperativa no tenía saldos negativos, pero los estudiantes protestaron por su poca y mala alimentación, por los malos manejos del director y la ecónoma, y por el pago impuntual de las becas estatales. Lo que sucedía en estas escuelas es representativo de los problemas que tenían y tendrían en el futuro las cooperativas de alimentación. Había directores y maestros que llevaban las cuentas y que sólo dejaban a los alumnos hacer las compras, ayudar en la cocina o servir el comedor. Había estudiantes que no se interesaban en participar. Cada rotación del consejo implicaba cambios de organización. Si no llegaban a tiempo las partidas de la SEP, se pagaba a las cocineras y se cubrían otros gastos de la escuela con las becas de los alumnos. En Soconusco, el director tuvo problemas porque la escuela contrajo una importante deuda. Como no contaba con partidas para la construcción de la escuela ni con las becas, pidió prestado a los comerciantes locales en el entendido de que las becas serían de 50 centavos cada una, con lo cual podría pagar, pero cuando finalmente las recibió, eran de sólo 45 centavos (Sepúlveda, 1976: 327-330).⁸ Directores, maestros o estudiantes se quejaban de que las becas no eran suficientes por el alto costo de los productos o por no tener otras partidas. A veces, los directores y los maestros hacían préstamos; otras, empleados o los maestros no pagaban todo lo que debían por su alimentación. Sólo en raras excepciones se lograba retener algo de dinero para el

⁷ AHSEP, DEANR, EM, exp. 411.8, Acta de la junta del 27 de septiembre de 1935; Informe del ingeniero Ferreira al jefe del DEANR, 2 de octubre de 1935.

⁸ AHSEP, DEANR, 16-1-10-40, Informe del director Álvaro Narváez.

fondo de reserva y de acción social, como lo estipulaba la SEP, y muchas veces la escuela subsidiaba con sus productos a la cooperativa, misma que a veces proporcionaba cosas del almacén a otras cooperativas, sin separarse nítidamente los gastos (y por lo tanto las utilidades) de cada asociación. El buen funcionamiento de las cooperativas dependía mucho del empeño que le pusieran el director y, sobre todo, la ecónoma (Sepúlveda, 1976: 181-186 y 309-316).⁹

En esos años, la alimentación de los alumnos en las escuelas grandes era suficiente y se trataba de balancear (sin ser muy diferente de la dieta tradicional de los campesinos en cada región). De hecho, a veces alcanzaba para darles de comer a los padres de los muchachos cuando dejaban a sus hijos en la escuela, o a los egresados cuando ya no recibían sus becas y aún no habían sido adscritos a alguna escuela rural. Sin embargo, la participación de los estudiantes no siempre incluía el control de las cuentas, con lo cual se mermaba una parte importante de lo que se quería lograr: que los estudiantes aplicaran sus conocimientos de matemáticas y contabilidad y se acostumbraran a ser líderes. Su parcial participación también limitaba la idea de poner un contrapeso a los directores en el manejo de los únicos recursos seguros que tenían las escuelas, pero las protestas de los estudiantes, como los de Oaxtepec, Morelos, lograban poner en evidencia el control y mal manejo de la cooperativa por parte del director y de la ecónoma (Sepúlveda, 1976: 187). A principios de 1937, el DEANR intentaba aún que los estudiantes tuvieran el control de las cooperativas de alimentación, lo cual implicaba el control sobre las becas, y que los directores sólo fueran asesores. Para ello, entre otras medidas, les dio "personalidad real": sin tener que rendir cuentas, los tesoreros podían recibir de las oficinas de Hacienda y de los pagadores especiales sus cuotas de alimentación con sólo presentar una relación firmada de los socios. Aunque con independencia de este trámite, giraba instrucciones para que se llevara un registro estricto del movimiento de valores. Asimismo, prohibió el reparto de dividendos, y aunque se indicaba que debían aumentarse los recursos otorgados a las cooperativas (las becas), éstas habían logrado, aunque no muy alto, un ahorro.¹⁰

⁹ AHSEP, DEANR, 16-1-1-92, Informe confidencial del profesor José Terán Tovar acerca de la situación de la escuela al tomar posesión como director, 15 de febrero de 1936; AHSEP, DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1944 (varios expedientes).

¹⁰ SEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Informe de las labores desarrolladas por la Sección de Cooperativas, durante el periodo comprendido entre el primero de septiembre de 1936 y el último de agosto del año actual".

Desde 1933, Mesa Andraca también había tratado de reglamentar las cooperativas de producción escolares, sin saltarse, desde luego, la legislación general al respecto. Al hablar sobre la enseñanza agrícola en las escuelas, decía que debía tomarse en cuenta “el propósito de educar a los alumnos a base del trabajo en cooperación y colectivo, no en forma individual, lo cual sólo puede ser útil para muy especiales enseñanzas. Hay que intentar demostrar siempre que la división del trabajo y la cooperación efectiva de un grupo, determina una realización más adecuada y un rendimiento más alto en las explotaciones” (SEP, 1933: 176).

Las cooperativas podrían proporcionar a los estudiantes un pequeño fondo para establecerse como pequeños agricultores al egresar, y siempre que fuese posible, debían incluir a los estudiantes y a los campesinos que trabajaran para las escuelas. Mientras se formularan reglamentos, las bases para la organización de las sociedades cooperativas debían elaborarse en cada escuela.

A finales de 1934 se aprobó un reglamento para todas las cooperativas escolares federales que consideraba que el cooperativismo “crea en el niño un amplio sentido de solidaridad y asociación en el esfuerzo, le educa para la producción colectivizada, y le proporciona las posibilidades de disfrutar íntegramente de los beneficios de la vida social” (SEP, 1935: 163). Sin embargo, en las regionales, hasta 1936, cada escuela elaboró sus propias bases de funcionamiento, e incluso en 1934 el ingeniero Julián Rodríguez Adame, director del plantel de Tenería, elaboró un proyecto de reglamento general para el funcionamiento de las cooperativas de todas las regionales. En él se aclaraba que “el fin de las cooperativas escolares era enseñar la técnica agrícola, ganadera, industrial y de oficios realizando una intensa práctica dentro del ambiente natural”; “enseñar prácticamente la economía rural, determinando todos los factores y elementos que rigen los costos, valores de los productos, utilidades o pérdidas, haciendo de la contabilidad rural, de los registros, las gráficas y cuadros comparativos imprescindibles y poderosos auxiliares para orientar todas las actividades, que como la agricultura, fundamentalmente constituyen un negocio”; formar “la conciencia de clase para la juventud rural”, y que “la vida escolar rural se realice a semejanza de su medio, preparando a la juventud para mejorarla en beneficio de los intereses colectivos”.¹¹

¹¹ AHSEP, DEANR, c. 3012, exp. 16-1-1-223, “Proyecto para la enseñanza y organización cooperativa en las escuelas del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural”, 16 de diciembre de 1935.

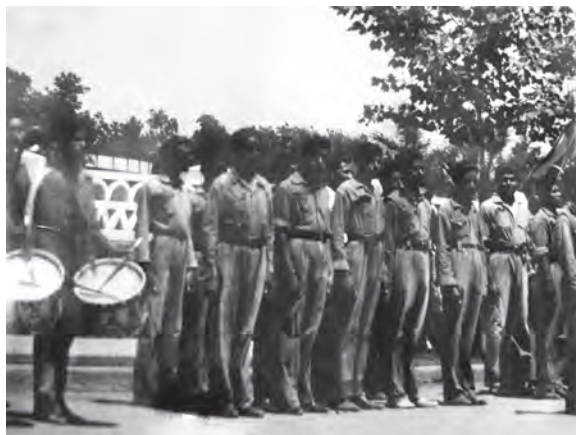


Rastreando. Siembra de alfalfa en alguna escuela regional campesina, s.f. Fuente: SEP, 1940, p. 128.

En 1936 ese proyecto, con algunas modificaciones, se envió a las escuelas para reglamentar las cooperativas. Todos los planteles tipos A, B y C tenían sociedades de producción agrícola, pero pocos tenían de industrias, conservación de frutas y legumbres, herrería, carpintería, ganadería, cajas de ahorro, nixtamal y de fomento forestal. La enseñanza agrícola, ganadera, de industrias y de oficios estuvo bajo la supervisión del ingeniero Emilio E. Ferreira, subjefe del DEANR con Mesa Andraca y Luis Villarreal. El ingeniero revisaba los informes, hacía visitas a las escuelas y aportaba indicaciones técnicas y organizativas. Las variables condiciones de las escuelas, así como la falta de recursos para contratar a los ingenieros agrícolas que hacían falta, hicieron que en las escuelas pequeñas este tipo de enseñanza fuera muy elemental. Incluso en las grandes, por la falta de ingenieros agrícolas preparados y de recursos, la enseñanza agrícola no era muy eficiente. A finales de 1936, los miembros de la Liga Socialista de Agrónomos, entre ellos Manuel Mesa Andraca, dieron una serie de conferencias con las que pretendían convencer a las autoridades de devolver a las regionales su proyecto original, orientado a la formación no sólo de maestros rurales sino también de técnicos agrícolas con espíritu social, capacitados en técnicas modernas de producción. Para ello, era imprescindible otorgar a los planteles recursos para experimentación y demostración, porque en las escuelas se cultivaba "sin mayor chiste" (LAS, 1936: 34).

Las escuelas no tenían la capacidad de desarrollar técnicas modernas, y menos de enseñarlas. La SEP tampoco había promovido la capacitación de los profesores en este sentido. En marzo de 1936 organizó una serie de cur-

Alumnos de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, 1941. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 5205, exp. 9, 1941.



sos de mejoramiento para directores y maestros de las regionales campesinas, quienes podían escoger los temas que quisieran, pero se sugerían más para los directores y maestros de agricultura. Curso sintético o intensivo de educación rural, organización de la vida rural, economía rural y legislación rural, eran los cursos que más se proponían a todos los tipos de profesores, junto con orientación socialista y psicología de la adolescencia. Para los profesores de agricultura se sugería también métodos de enseñanza y la enseñanza agrícola y actividades afines.¹² Ningún curso estaba relacionado con las técnicas de producción, pero sí con la organización de los trabajadores del campo. Sólo hasta 1937 el DEANR ofreció cursos asistenciales y por correspondencia para la capacitación de los agrónomos, así como lineamientos para guiarlos en el tipo de actividades que debían realizar en las zonas de experimentación y práctica. Sin embargo, las propias autoridades de la SEP informaban que las cooperativas de producción de las escuelas no funcionaban mejor por la falta de recursos y, sobre todo, por la lentitud de la Sección Administrativa para movilizar las partidas.¹³

Aun en las escuelas pequeñas los maestros intentaron fomentar el cooperativismo. En Soconusco, Chiapas, a pesar de que la escuela estaba esta-

¹² AHSEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-97, "Cursos de mejoramiento para el personal de las escuelas regionales campesinas", 4 de marzo de 1936.

¹³ AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Informe de las labores desarrolladas por la Sección de Cooperativas, durante el periodo comprendido entre el primero de septiembre de 1936 y el último de agosto del año actual"; "Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido haciendo en relación con el desarrollo del Plan Mínimo de acción del DEANR durante el primer semestre del año de 1937"; "Informe que rinde la Sección Técnica Agrícola de las labores desarrolladas del primero de septiembre de 1936 al 30 de junio de 1937".

blecida en forma provisional, los estudiantes, asesorados por el director y su esposa, la ecónoma, manejaban dos cooperativas con sus respectivos consejos de administración y vigilancia. Una tenía 39 gallinas, cuatro gallos, dos patos y dos palomas, algunos proporcionados por la SEP y otros por los propios alumnos. La otra estaba constituida por todas las tierras que trabajaba la escuela: casi una hectárea sembrada con maíz, frijol, calabaza, melón y sandía, que, salvo por una invasión de langosta, rendía ya sus frutos (Sepúlveda, 1976: 341).¹⁴ Por la forma en que se expresa el director Álvaro Narváez, la conformación oficial de las cooperativas parece una formalidad para llenar los requisitos, ya que eran tan pocos los estudiantes y los profesores que la escuela más bien funcionaba como una familia extensa, similar a los internados de las primeras normales regionales, así que la cooperativa, más que ser una sociedad de tipo económico, era una forma de organizarse en conjunto ayudándose los unos a los otros.

Seis escuelas, según los informes de las autoridades de la SEP, estaban en lugares insalubres y no tenían el mínimo de terreno de cultivo: Galeana, Nuevo León; San Antonio de la Cal, Oaxaca; Jalisco, Nayarit; Oaxtepec, Morelos; Xochiapulco, Puebla, y Jalpa de Méndez, Tabasco.¹⁵ Pero en las escuelas grandes la producción era importante. La de Salaiques, Chihuahua, por ejemplo, tenía 1,165 cabezas de ganado y 750 hectáreas de tierra (250 de riego y 500 de temporal), y la de Roque, Guanajuato, contaba con 280 cabezas de ganado y 1,277 hectáreas de tierra (550 de riego y 707 de temporal) (Sepúlveda, 1976: 150). Las cooperativas eran mucho más complejas y probablemente en algunas también había una simulación. Las sociedades trabajaban por separado y no incluían a todos los estudiantes, ya que su inclusión en una u otra dependía de lo que se les quería enseñar. No todas las tierras de las escuelas se producían en forma cooperativa, porque a veces en las escuelas tipo A se dejaban campos para demostración, o se dejaban descansar las tierras. Las cooperativas eran dirigidas por los maestros especialistas y el director, quien era el responsable ante el DEANR.

En Tenerife, en 1935, las mujeres manejaban la cooperativa del molino de nixtamal y pagaban a la escuela un arrendamiento de 25 centavos diarios. Cuando en agosto de 1936 el director envió al jefe del DEANR el proyecto de organización de las cooperativas para su aprobación, proponía entregar

¹⁴ AHSEP, DEANR, Internado La Boluda, Chiapas, Informes, 16-1-10-40, 1935-1936.

¹⁵ AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Informe que rinde la Sección Técnica Agrícola de las labores desarrolladas del primero de septiembre de 1936 al 30 de junio de 1937".

todos los animales a los estudiantes y que éstos pagaran un interés anual de 3% por ese capital, y que por cuenta de la escuela corrieran todas las reparaciones originadas por las malas construcciones, obras muertas, compra de alambre para cercas, conservación de caminos, refacciones para la maquinaria, reposición de ganados viejos, o sea, todo lo que fuera un gasto y pudiera reponerse en muchos años, pero, por todo ello, los estudiantes pagarían 20% de sus cosechas, y en las industriales, un interés módico por el dinero que se les prestaría. Las condiciones serían más favorables para los alumnos en las cooperativas de los campos de experimentación para que no tuvieran que cargar ellos con las pérdidas. El jefe del DEANR contestó que los campos de experimentación no trabajarían como cooperativa, que no se formarían cooperativas ganaderas hasta que el departamento estudiara más su conformación, y que los gastos por conservación de canales, cercas, etcétera que fueran utilizados por las cooperativas, debían repartirse entre las diferentes cooperativas, pero cuidando de no cargarles costos excesivos, como aquellos para conservar en buen estado los edificios y otros anexos. Las cooperativas tendrían que cubrir también una amortización equitativa por el uso de maquinaria, aperos, animales, etcétera, y cubrir el costo del sostenimiento de los animales.¹⁶

Pero esto parece ser una excepción, ya que en las sociedades los socios no invertían, sino que se trabajaba a partir del presupuesto aportado por el gobierno para las explotaciones y todas las cooperativas utilizaban aperos y máquinas, abonos, semillas y animales de la escuela, sin contabilizar su desgaste o su costo. En Soconusco, los estudiantes aportaron gallinas, y en otras escuelas los maestros o los directores también aportaban herramientas o materiales, como en los años veinte, pero estos recursos más bien eran donaciones y no inversiones que debían amortizarse. Tampoco se contabilizaban adecuadamente, según consta en un informe especial de la SEP, los jornales y, sobre todo, el trabajo de los alumnos, lo cual causaba, se decía, que éstos no tuviesen mayor interés en la producción.¹⁷

¹⁶ AHSEP, DEANR, c. 3012, expediente sin número, "Proyecto sobre formación de cooperativas", Tennería, Estado de México, 26 de agosto de 1936, y "Oficio del Jefe del DEANR para confirmar afirmaciones verbales al director de Tennería", 17 de septiembre de 1936.

¹⁷ SEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Informe sintético de las anomalías técnico-educacionales más salientes que se observan, contablemente, en los estados anuales de las escuelas regionales campesinas, establecidas en la República", 31 de marzo de 1937 (la firma no es legible); e "Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido haciendo en relación con el desarrollo del Plan Mínimo de acción del DEANR durante el primer semestre del año de 1937".



Trabajos preliminares a la siembra en alguna escuela regional campesina, s.f. Fuente: SEP, 1940, p. 192.

A partir de 1936 se simplificó un poco la organización de las cooperativas: todos los alumnos formaban parte de una sola cooperativa, aunque ésta estuviera compuesta por diferentes cultivos que eran atendidos por los alumnos según su grado escolar y los planes de estudio. Sin embargo, se seguían separando las sociedades según su tipo: agrícola, ganadera, de industrias, etcétera (Sepúlveda, 1976: 188-200).

Sólo en pocas escuelas, como en El Mexe, La Huerta, Ricardo Flores Magón y Champusco, se logró formar cooperativas de la caja refaccionaria agrícola e industrial. La idea original de Rodríguez Adame era formar cooperativas en cada escuela y luego agruparlas en una federación para que se apoyaran unas a otras. Pero ello no fue posible, entre otras cosas, porque aunque algunas cooperativas lograban generar ingresos, por lo general éstos tenían que respaldar las pérdidas de las otras. A principios de 1937, la Sección de Cooperativas del DEANR aseguraba que se quería modificar el sistema de que las escuelas tuvieran que depositar sus ganancias en la tesorería de la Federación en lugar de hacer uso de ellas, pues ello provocaba que los estudiantes, “con razón, se sintieran explotados por el propio gobierno”.¹⁸ Según la SEP, en 1936 todas las escuelas registraron pérdidas, salvo las de Jalisco, Nayarit, y Ricardo Flores Magón, Chihuahua.

Es difícil cuantificar los rendimientos, ya que las cooperativas solían informar anualmente, lo que no permite contabilizar las ganancias por cosechas anteriores o tomar en cuenta las de las tierras que apenas se estaban sembrando. Por otro lado, como veremos después, muchos planteles redujeron sus

¹⁸ AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las labores desarrolladas por la Sección de Cooperativas, durante el periodo comprendido entre el primero de septiembre de 1936 y el último de agosto del año actual”.

tierras. Aunque ya no existía la intención de que las escuelas fueran autofinanciables porque, como diría el ingeniero Marco Antonio Durán, era más importante “la utilidad cultural, no la económica” (LAS, 1936: 34), cabe preguntarse qué tipo de enseñanza recibían los alumnos cuando se registraban frecuentemente pérdidas a pesar del subsidio federal. Muy probablemente el fracaso productivo de las escuelas era un factor más que alentaba a los estudiantes a buscar opciones de vida diferentes a las del trabajo agrícola.¹⁹

No hay información para saber en qué medida, en esos primeros años, los estudiantes eran involucrados o estaban informados acerca de los rendimientos de las cooperativas, si bien, supuestamente, la información circulaba en las asambleas que se debían realizar una vez por mes, y tampoco la hay para saber si los estudiantes llegaron a obtener ganancias por sus trabajos en las cooperativas.

La SEP, intentando evitar los errores de las escuelas centrales agrícolas, reglamentó la forma en que se establecían contratos con peones o aparceros para trabajar las tierras que no podían abarcar los maestros y los estudiantes, y a finales de 1935 se comenzaron a organizar cooperativas campesinas o de ex alumnos dentro de las tierras de las escuelas que poseían más de 150 hectáreas. Las escuelas llevaban la dirección técnica de la producción y proporcionaban la ayuda necesaria a los cooperativistas, quienes, a cambio, pagaban los préstamos y entregaban al almacén escolar 20% de sus productos. Además, debían inscribirse como alumnos, aunque en calidad de irregulares. En el proyecto de cooperativas de Tenerife, en 1936, el director indicaba que los estudiantes podían trabajar 175 hectáreas si se les daba el crédito necesario, y en él se incluía “una tercera parte del trabajo total que requieran esas tierras para su producción, en jornales”, pero el jefe del DEANR contestó que “sólo en casos absolutamente indispensables podrán intervenir peones asalariados”.²⁰

En 1935, pero sobre todo en 1936, por un acuerdo presidencial, las escuelas entregaron al Departamento Agrario sus tierras innecesarias para

¹⁹ AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe sintético de las anomalías técnico-educacionales más salientes que se observan, contablemente, en los estados anuales de las escuelas regionales campesinas, establecidas en la República”, 31 de marzo de 1937 (la firma no es legible); “Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido haciendo en relación con el desarrollo del Plan Mínimo de acción del DEANR durante el primer semestre del año de 1937”; e “Informe de las labores desarrolladas por la Sección de Cooperativas, durante el periodo comprendido entre el primero de septiembre de 1936 y el último de agosto del año actual”.

²⁰ AHSEP, DEANR, c. 3012, expediente sin número, “Proyecto sobre formación de cooperativas”, Tenerife, Estado de México, 26 de agosto de 1936, y “Oficio del Jefe del DEANR para confirmar afirmaciones verbales al director de Tenerife”, 17 de septiembre de 1936.

ser repartidas y se quedaron con un máximo de 250 hectáreas, que era el límite que podía tener una propiedad según el Código Agrario de 1934. Las escuelas de Roque, Champusco, El Mexe, La Huerta, Galeana, Santa Lucía y Salaices repartieron sus superficies sobrantes. En Tamatán, Tamaulipas, se repartieron 277 hectáreas. Aunque los expertos querían dejar a la escuela entre 115 y 150 hectáreas, se repartieron tierras que eran consideradas como necesarias para la institución, que se quedó con 63. En el caso de El Mexe, algunos de los beneficiados fueron los campesinos que habían trabajado las tierras de la escuela como aparceros o como cooperativa. Con ese reparto, las regionales campesinas mejoraron sus relaciones con algunos de los vecinos de los pueblos beneficiados, aunque algunas, como las de Roque, Salaices y Ayotzinapa, siguieron teniendo problemas por el control del agua (Sepúlveda, 1976: 226-229).

Para 1937, según la SEP, ya todos los contratos de aparcería se habían disuelto. Además, se moderaron los proyectos productivos para evitar la contratación de jornaleros. El reparto de tierras, la disminución en la contratación de jornaleros y la desaparición de la aparcería reforzaron el carácter revolucionario y popular de las regionales campesinas, decididas por el ejido y la organización colectiva. Ello contribuyó, junto con el cuidado de que los trabajos fueran intensivos pero no excesivos, a que los estudiantes no vieran como una explotación las labores que tenían que realizar en las escuelas, como sucedía antes en las escuelas centrales agrícolas. Aunque los estudiantes protestaron por diversos motivos que se mencionarán más adelante, no lo hicieron por éste. A principios de 1935 solicitaron que las regionales se sacudieran del sistema de peonaje para trabajar en forma de cooperativismo, considerando que la propiedad privada originaba desigualdades e injusticias y era contraria a los postulados de la educación socialista y del ideario de las regionales campesinas. Pero en años posteriores, las autoridades de la SEP manejaban este mismo discurso y ya no fue necesario repetir dicha solicitud. En 1936 aún se registraba el pago de jornales en algunas cooperativas, pero no es posible saber, a partir de la información disponible, si esos jornales correspondían a peones, a los propios alumnos o a ambos (Ortiz, 1991: 212).²¹

²¹ AHSEP, exp. 509: 4-8-8-30, "Conclusiones del Primer Congreso de Estudiantes Campesinos de la República", Roque, Guanajuato, 1935; AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Informe sintético de las anomalías técnico-educacionales más salientes que se observan, contablemente, en los

Los alumnos aprendían cooperativismo no sólo dentro de las escuelas. Muchas de las regionales, quizá todas, participaron en la organización de los campesinos para obtener tierras, agua y créditos, y para luchar contra los intermediarios. Los directores y los maestros hacían partícipes a los alumnos. En los planteles de Santa Lucía, Durango, y Ricardo Flores Magón, Chihuahua, se crearon formalmente bufetes campesinos, pero aunque no existieran oficialmente, en las regionales les ayudaban con todas las gestiones.

El trabajo político se unía a la asesoría técnica a los ejidatarios, impulsando la producción colectiva y la unión para que se defendieran de los acaparadores y los agiotistas. Las escuelas compartían con los vecinos sus conocimientos agropecuarios y sus recursos (herramientas, sementales, semillas mejoradas, etcétera) si los tenían, pero más que promotoras técnicas de la productividad, su labor era organizativa. En 1937, la SEP buscaba orientar a los agrónomos y les proponía hacer periódicos murales, impartir cursos breves y trabajar en las parcelas de las escuelas rurales para que éstas sirvieran de campos de demostración, y los alentaba a ponerse en contacto con otras instancias gubernamentales para intensificar su trabajo como asesores. En cambio, tan sólo en 1936 las escuelas en su conjunto constituyeron formalmente 30 cooperativas de producción y consumo, en algunos casos junto con las misiones culturales. Sin embargo, las autoridades de la SEP se quejaban de que eran pocos los directores y los maestros que informaban cómo se organizaban las cooperativas y en qué condiciones operaban (Sepúlveda, 1976: 226).²²

En Soconusco, Chiapas, maestros y estudiantes daban pláticas en las comunidades sobre los beneficios del cooperativismo, o el 1 de mayo, sobre la larga lucha del proletariado. Pero en otras escuelas los alcances eran mucho mayores, lo cual los hacía intervenir abiertamente en la política.

En Galeana, Nuevo León, los maestros y los estudiantes no sólo participaban en las ceremonias de dotación de ejidos, sino que también apoyaban a unos ejidatarios para solicitar ampliación, o, junto con el presidente

estados anuales de las escuelas regionales campesinas, establecidas en la República”, 31 de marzo de 1937 (la firma no es legible); e “Informe de las labores desarrolladas por la Sección de Cooperativas, durante el periodo comprendido entre el primero de septiembre de 1936 y el último de agosto del año actual”.

²² AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las labores desarrolladas por la Sección de Cooperativas, durante el periodo comprendido entre el primero de septiembre de 1936 y el último de agosto del año actual”; e “Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido haciendo en relación con el desarrollo del Plan Mínimo de acción del DEANR durante el primer semestre del año de 1937”.



Asamblea de campesinos en alguna escuela regional campesina, s.f. Fuente: SEP, 1940, p. 368.

municipal y el secretario del Comité Regional de la Liga de Comunidades Agrarias, trataban de convencer a un grupo de campesinos de que no formaran un “comité blanco” y compraran tierras.²³ Dichas gestiones venían de años atrás: el presidente municipal de Galeana había escrito a Narciso Bassols en 1934 para agradecer a los maestros de la escuela por el trabajo social que desarrollaban en apoyo del “elemento agrario”.²⁴ En el Estado de México, Sonora, Puebla, Hidalgo, Veracruz y Guerrero, también se realizaban trabajos de ese tipo (Sepúlveda, 1976: 225-226; Vaughan, 2000: 210; Civera, 1997: 91-132).

En la escuela de Hecelchakán, Campeche, los alcances de este tipo de trabajo fueron de trascendencia. El director fundador, Juan Pacheco Torres,²⁵ con los maestros y con el apoyo de una misión cultural, lograron aglutinar a todos los profesores del estado en el Bloque Revolucionario de Maestros del Estado de Campeche en 1934, organizaron cooperativas ganaderas

²³ AHSEP, DEANR, 16-1-10-26, Galeana, Nuevo León, Informe del director, 14 de mayo de 1936.

²⁴ AHSEP, DEANR, exp. 344.21, Oficio del presidente municipal al secretario de Educación, 12 de mayo de 1934.

²⁵ Juan Pacheco Torres, oriundo de Hecelchakán, estudió en la Escuela Nacional Preparatoria y trabajó como maestro de primaria en Yucatán. Fue fundador y director de la escuela regional por 15 años y autor del “Himno de las Escuelas Normales Rurales” (Conalste, 1994: 57).

cuyas actividades amenazaron a los acaparadores, y apoyaron a los sindicatos y a las organizaciones de los marinos y los estibadores. Para 1936, estos grupos independientes tenían una gran fuerza en el estado (Sepúlveda, 1976; Raby, 1974).²⁶

En 1935, la segunda guerra cristera tuvo su mayor apogeo. Los curas hacían proselitismo en contra de la escuela federal, y las regionales no fueron una excepción. Durante noviembre de 1935 y agosto de 1936, grupos armados amenazaron las regionales de Zacatecas, Guerrero, Colima, Guanajuato, Jalisco, Veracruz, Campeche y Oaxaca. A veces, el ejército protegía las escuelas, pero generalmente les daba armas a los maestros y a los estudiantes para protegerse. En algunas escuelas trasladaba a los estudiantes a otras partes; en otras, los estudiantes se quedaban para proteger las escuelas (Sepúlveda, 1976: 231-238).

La intervención de las escuelas en el reparto agrario, la formación de cooperativas y, en muchos casos, su lucha contra los curas, hizo que se ganaran muchos enemigos. En Hecelchakán, el director era acusado de preparar a los niños para la “lucha de agitación anti-patriótica bajo los auspicios de llamadas doctrinas de una Rusia Soviética”, y los maestros, de querer “que nuestra Bandera sea la ‘Rojinegra’ y que nuestro Himno sea ‘La Internacional’”. La propaganda era impulsada por los carniceros, ya que las cooperativas formadas por los profesores habían roto el poder de su monopolio (Sepúlveda, 1976).²⁷

En 1936, en la escuela de Ayotzinapa varios estudiantes fueron arrestados y asaltados. La campaña en contra de la escuela estaba organizada por un cura —cuyo cambio habían solicitado los estudiantes junto con el de dos maestros rurales que eran sus familiares— y por los comerciantes de Tixtla, que no estaban de acuerdo en que las tierras del pueblo hubieran sido asignadas a la regional campesina (Cárdenas, 1965: 31; Sepúlveda, 1976: 234-235). En Puebla, el carácter coeducativo de las escuelas rurales y de la regional alarmaba a los campesinos de la región (Vaughan, 2000: 214). En Bimbaletes, Zacatecas, desde finales de 1934 el director de la escuela consultaba con el director de Educación Federal qué podían hacer para termi-

²⁶ AHSEP, DEANR, exp. 16-1-5-58, 1936, Estado de Campeche, Personal; AHSEP, Instituto de Orientación Socialista, R-44, exp. 16-21-8-7, 1935, “Cooperativas en el Estado de Campeche”.

²⁷ AHSEP, DEANR, exp. 16-1-5-58, 1936, Estado de Campeche, Personal; AHSEP, Instituto de Orientación Socialista, R-44, exp. 16-21-8-7, 1935, “Cooperativas en el Estado de Campeche”.

nar con las injurias y vejaciones que sufrían los alumnos por parte de los “fanáticos católicos”. El funcionario transcribió el oficio al presidente municipal, y en tono amenazante, advirtió que la escuela tenía cómo defenderse por sí sola, pero no lo hacía por respeto a su autoridad. En 1936, los maestros y los estudiantes recibieron armas y parque para defender la escuela de los grupos alzados (Sepúlveda, 1976: 233).²⁸

En Soconusco, Chiapas, aunque aparentemente la escuela no hacía proselitismo en contra de los curas ni había formado cooperativas, los grupos armados atacaron la escuela. Los alumnos habían sido rapados debido a una “epidemia de tiña tonsurante”, y en los alrededores había circulado el rumor de que habían sido rapados por el gobierno “para bautizarlos nuevamente con el credo socialista”. El director estaba ausente en ese momento. Los alumnos más jóvenes y las mujeres lograron salir de la escuela en un camión que tomaron por asalto en medio del tiroteo (Sepúlveda, 1976: 236, 327-330 y 341).²⁹

Dentro de la polarización en el campo en esos años, el ingreso a las regionales campesinas colocaba a los estudiantes del lado de los “revolucionarios progresistas” o “comunistas apátridas” en contra de los “fanáticos, enemigos del progreso”, pero dicha posición, como se verá más adelante, implicaba muchas contradicciones.

²⁸ AHSEP, DEANR, exp. 344.17, Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, oficios del 10 y 16 de octubre de 1934.

²⁹ AHSEP, DEANR, 16-1-10-40, Informe del director Álvaro Narváez; AHSEP, DEANR, Internado La Boluda, Chiapas, Informes, 16-1-10-40, 1935-1936. Los estudiantes tenían la costumbre de rapar a los de nuevo ingreso. Dicha costumbre se relacionaba con el cuidado de la higiene en los dormitorios, pero también era una forma de distinción social y cultural, como lo hacían notar los grupos atacantes.

HACIA EL AUTOGOBIERNO

LAS FORMAS DE GOBIERNO escolar diseñadas por Mesa Andraca para las escuelas regionales campesinas dejaron cierto campo de libertad a los actores internos en las escuelas, dentro de las cuales comenzaron a impulsarse experiencias de autogobierno con alcances muy variables. La creciente participación de los maestros y los estudiantes en el gobierno escolar no partió de la SEP, sino de tres vías distintas: los maestros que habían impulsado la idea de la escuela como familia desde una perspectiva liberal y democrática, las misiones culturales y, por último, los maestros y los agrónomos simpatizantes o activistas del PCM. La organización de los estudiantes de todas las escuelas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) estuvo desde un principio ligada a la agrupación de los directores, los maestros de las regionales y los misioneros culturales en una de las organizaciones más radicales del magisterio. La FECSM aglutinó a los estudiantes con un sentido de clase, como estudiantes campesinos, y utilizó un discurso radical para plantear al gobierno sus demandas, pero también otras, sobre todo relacionadas con los campesinos, que iban más allá del terreno escolar.

La organización de los internados como familia que tenían las escuelas normales rurales, o como granja moderna en las escuelas centrales agrícolas, no resultaba útil para planear los trabajos de las escuelas regionales campesinas por la amplitud de atribuciones que tendrían (la formación de técnicos agrícolas y de maestros rurales, el trabajo de promoción cultural y económica hacia las comunidades, la representación del Banco Nacional de Crédito Agrícola, la supervisión de escuelas rurales, el mejoramiento de los maestros en servicio y la investigación social regional), por el mayor núme-

ro de alumnos que albergarían y por el abanico de actores que incluirían (profesores, ingenieros y misioneros).

En 1933, Manuel Mesa Andraca, jefe del DEANR, y Narciso Bassols, secretario de Educación Pública, diseñaron los reglamentos que funcionarían en las escuelas de El Mexe, Hidalgo, y La Huerta, Michoacán, que fueron las primeras escuelas centrales agrícolas que se transformaron en regionales campesinas. Se decidió experimentar con dos estructuras de gobierno distintas seguramente como una concesión a los profesores y a los misioneros. En La Huerta, se ensayó trabajar con un director, responsable de la escuela, apoyado por un Consejo Consultivo que estaba formado por los jefes de los diferentes sectores del plantel: del Instituto de Investigación Social, del Departamento de Enseñanza Agrícola y Ganadera, del Departamento de Educación Primaria y Normal, y de la Misión Cultural. En El Mexe, el Consejo estaba compuesto de la misma manera, pero tenía carácter directivo, no consultivo, y el director debía acatar sus decisiones y velar porque éstas estuvieran en concordancia con las disposiciones dictadas por la SEP. En ambos casos, el director debía establecer reglamentos internos y los consejos tenían la posibilidad de proponer modificaciones a los planes, reglamentos y métodos que propondría el DEANR, según las circunstancias particulares de cada escuela, mismas que debían ser aprobadas por la SEP.

La posibilidad que los reglamentos dejaban abierta para hacer adecuaciones a los planes de estudio y a las formas de organizarse internamente en los planteles se debió a la intención de orientar las escuelas hacia las necesidades regionales. Si bien Bassols buscaba controlar el trabajo de las escuelas, también estaba consciente de la heterogeneidad del país y por ello daba una gran importancia a la planeación regional. Recuérdese que llegó a plantear, como lo haría respecto a la universidad, que la escuela normal de la ciudad de México debía perder su carácter “nacional” (Bassols, 1979: 207-215).¹

Además de la posibilidad de adecuar los planes de estudio y las formas organizativas de las escuelas, Bassols y Mesa Andraca dejaron abierta otra opción. En los dos reglamentos se establecía que los estudiantes podrían tener representantes en el Consejo Consultivo o Directivo si éste lo consideraba conveniente, pero sólo para problemas relacionados directamente con su vida escolar, y con voz pero sin voto (SEP, 1933: 122-188).

¹ “Palabras pronunciadas en la inauguración de cursos de la escuela Normal de Maestros”, 16 de enero de 1933.

Con estas reglamentaciones, la libertad y autoridad que antes tenían los directores en las escuelas centrales agrícolas y normales regionales se limitaba por la intervención de los jefes de los sectores en los consejos. Las formas en que debía regirse la disciplina no eran del interés de Bassols y Mesa Andraca, más preocupados por la eficiencia técnica que podría desarrollarse en las escuelas (véase SEP, 1933 y 1934).

En 1935 se emitieron nuevos reglamentos que partían de la implantación de la educación socialista como orientación general de la educación primaria y normal, pero más bien respondían a tres situaciones distintas. En primer lugar, a la salida de las misiones culturales de las escuelas (las misiones volvieron a ser viajeras); a la imposibilidad de incrementar el número de institutos de investigación social, y a la separación de la representación del Banco Nacional de Crédito Agrícola de la dirección de la escuela. En segundo lugar, a la sanción y quizá hasta limitación de las dinámicas de gobierno escolar que se experimentaban en las escuelas. Por último, al proceso de organización de agrupaciones magisteriales y estudiantiles.

Entre el poco interés del jefe del DEANR por los asuntos pedagógicos y los cambios en el ámbito político, dentro de las escuelas se fueron haciendo variaciones en los consejos tendentes a dar una mayor representación a los maestros y una cierta participación a los estudiantes. Los reglamentos internos tenían que ser aprobados por Mesa Andraca, quien al recibir los informes de los directores y los maestros, en sus respuestas se explayaba en observaciones acerca de la forma en que se impartía la enseñanza agropecuaria y se explotaban las tierras de la escuela, sin poner mayor atención a los métodos disciplinarios y al gobierno escolar.

En Tenerife, por ejemplo, a partir del segundo semestre de 1934 el director, ingeniero agrónomo Mario F. Morineau, puso en marcha un Consejo Directivo constituido por él mismo, dos maestros, dos agrónomos y cinco alumnos, es decir, se equiparaba el número de alumnos con el de profesores, y éstos no eran necesariamente los jefes de los departamentos. El director hablaba ya del “autogobierno de los alumnos” y presumía de su éxito: “demostrando el Gobierno Escolar que sí pueden ser buenos colaboradores de sus maestros, cuando éstos sin escatimar esfuerzo, los guían por el sendero del buen camino”.² En 1935, debajo del Consejo se establecieron siete dele-

² AHSEP, EM, c. 410, exp. 4-9-5-28, Informes de actividades de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, Estado de México, 1935; véase también AHSEP, DEANR, exp. 420.66, Tenerife, expulsión de alumnos; y AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informes del director y maestros, enero-diciembre, 1934, exps. 370.41 y 348.57, contienen oficios relacionados con la zona de influencia, abril-septiembre, 1934.



Gobierno directivo de la Comunidad Estudiantil Rojinegra, Tenerife, Estado de México, 1935. Fuente: *Impulso Juvenil. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenerife*, 31 de mayo de 1935, p. 18.

gaciones estudiantiles: general, del interior, del exterior, de trabajo, de honor y justicia, de salubridad, y de educación y acción civil social. Cada delegación debía encargarse de organizar las actividades correspondientes a cada una de ellas, pero eran asesoradas por un maestro. Las delegaciones tuvieron cierta libertad de acción en cuanto a disciplina y a la forma y contenidos de labores sociales como la organización de fiestas, exposiciones y festivales. Tan es así que en marzo de 1935, la Delegación de Honor y Justicia, cuyo fin era “velar por la moralidad de todos los alumnos”, decidió despedir a la cocinera y expulsar a un alumno que había sido encontrado de noche en el cuarto de la primera. En la escuela no hubo objeciones al respecto, pero el jefe del DEANR les llamó la atención diciendo que ese tipo de asuntos debía ser decidido por el Consejo, y que así debía ser en el futuro.

En general, eran el director y los maestros los que indicaban lo que se tenía que hacer, y los alumnos se organizaban para realizarlo, prolongándose así la forma de organización de las escuelas normales rurales y de algunas de las escuelas centrales agrícolas, pero los estudiantes tuvieron más posibilidades de expresarse al interior de la escuela. En su informe, el director se mostraba orgulloso de exponer las posibilidades de los estudiantes, al narrar: “Muchas fueron las pruebas a que sometí a la Autoridad Estudiantil,

para ver si verdaderamente estaban capacitados para llevar la rienda de la Escuela, en lo que respecta a disciplina y labores sociales. Una de las pruebas fue que media hora antes de que se desarrollara el programa que se presentó al C. Presidente de la República, lo prepararan”. En los planteles se fue desarrollando la costumbre de dejar las escuelas en manos de los estudiantes el día del maestro: ellos decidían el menú, hacían la comida y planeaban y organizaban la fiesta y todas las actividades.³

Este tipo de gobierno fue promovido por un director que, si bien dentro de los agrónomos de la escuela era el que más manifestaba, por lo menos en sus discursos, ideas comprometidas con la labor social y de organización para apoyar a los campesinos, por otro lado pedía ayuda a la SEP acerca de la orientación socialista de la educación, “de la cual en esta escuela no sabemos nada, ni contamos con libros ni dinero para comprarlos”.⁴

En Tamatán, Tamaulipas, hubo otro tipo de organización ideado por un director y apoyado por maestros que eran activistas, o por lo menos simpatizantes, del PCM.⁵ Según José Santos Valdés, entonces maestro en dicha escuela, el director, Alfredo Rico Rodríguez, un ingeniero agrónomo al que le gustaba la pedagogía, estaba preocupado por la disciplina porque, por la cercanía con Ciudad Victoria, había “fugas de muchachos, riñas, pérdidas de objetos”. El director amplió el Consejo de la escuela, en el que participaban todos los maestros y los representantes de alumnos, y estableció una especie de reglamento en el que se tabulaban las faltas de los alumnos, a las que se asignaba un valor numérico. Los alumnos tenían que conservar sus puntos para poder vivir en la escuela (Bolaños, 1982: 77-78). Según José Santos Valdés (1989, t. III: 123), éste fue el primer gobierno escolar democrático que vivió en su vida, y años después rememoraba: “vimos todos, cómo al sentirse libres los alumnos, porque los ingenieros ya no peleaban con ellos, ni los regañaban ni maltrataban, sino que simplemente los respetaban y les decían ‘perdiste tantos puntos’ y en el momento en que se acataba la dotación de puntos eran expulsados de la escuela” (Bolaños, 1982: 77-78).

³ Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, 21 de junio de 2001, Teneoría, Estado de México.

⁴ AHSEP, EM, c. 410, exp. 4-9-5-28, Informes de actividades de la Escuela Regional Campesina de Teneoría, Estado de México, 1935.

⁵ Desde la década de 1920, el PCM contaba con miembros y simpatizantes en el estado de Tamaulipas. Es probable que Alfredo Rico fuera uno de ellos. Él fue miembro fundador de la Liga de Agrónomos Socialistas (LAS, 1935: 1). Santos Valdés comenzó a militar en el PCM entre 1933 y 1935. Véanse: Carr, 1996, pp. 51, 64-67, 146, y Bolaños, 1982, p. 72.

Las reglas del juego eran puestas en buena parte por el director, quien estipulaba el valor de los puntos, y los maestros de guardia y el Gobierno de Alumnos los registraban, pero se dejaba en los alumnos la responsabilidad de sus actos, y se les daba un lugar importante en su proceso educativo.

En febrero de 1934, el reglamento de la escuela de Tamatán fue aprobado por la secretaría. La idea de Alfredo Rico queda clara desde el inicio. No comienza con reglas generales, sino que coloca en primer lugar a los estudiantes. El primer capítulo del reglamento habla de los derechos de los estudiantes: a gozar de las condiciones esenciales para lograr normalmente su desarrollo físico; a disfrutar de toda la protección necesaria; a ser bien alimentado y tener atención médica; a ser educado de manera que sea respetada su personalidad; a tener una educación del sentido moral y cívico que le cree sentimientos de responsabilidad (pues se consideraba que “el ideal de organización social es aquel en el que el individuo existe para la sociedad y la sociedad para el individuo”); a asociarse para formar todo género de cooperativas, sociedades mutualistas, científicas, literarias, de investigación, deportivas o de cualquier otro género o fin que no estén en pugna con los ideales contenidos en el reglamento, y a exigir con energía, pero sin olvidar el respeto, todos sus derechos, haciendo notar todas las deficiencias del servicio, lo cual se haría por medio de representaciones ante el Consejo de Gobierno del alumnado.

El segundo capítulo establece las obligaciones de los alumnos: concurrir con puntualidad a las clases y prácticas; ejecutar los trabajos que les fueran designados en el campo, el servicio, comedor, etc.; atender los toques de campana; “atender todo género de indicaciones con el objeto de formar buenas costumbres, así como para encausar [*sic*], corregir, o destruir toda clase de instintos”; no abandonar la escuela sin permiso; “respetar a los profesores, empleados, servidumbre y a sus compañeros y a toda persona que tenga o no relaciones con la Escuela”, y cuidar la salud e higiene personal, así como las instalaciones de la escuela.⁶

Este sistema disciplinario —del que hablaremos más adelante— sería muy importante, pues fue aplicado y adaptado, por lo menos, en las escuelas por las que pasó José Santos Valdés: Tamatán en 1934, Durango en 1935, Galeana entre 1937 y 1938, y Tenería en 1941, así como en Ayotzinapa, Comitanillo y en otras escuelas durante y después de los años treinta y cuarenta.

⁶ AHSEP, DEANR, 969/10, Tamatán, Tamaulipas, Reglamento interior, febrero de 1934.

Junto al impulso al cooperativismo dentro de las escuelas, así como al trabajo hacia las comunidades cercanas, la creciente participación de los estudiantes y de los maestros en el gobierno escolar fue fomentada por tres vías: los directores y los maestros que mantenían la línea liberal y democrática desde los años veinte; las misiones culturales, y los directores y los maestros, normalistas o agrónomos, simpatizantes o activistas del PCM.⁷

La estancia de las misiones culturales en las escuelas regionales campesinas, aunque breve, dejó una profunda huella tanto en la organización de grupos campesinos para exigir tierras, como en la propagación de las ideas socialistas y en la organización gremial del magisterio y de los estudiantes. El jefe de la misión cultural establecida en Tenerife, Gustavo Jarquín, hablaba a los estudiantes y a los maestros de la importancia de organizarse para exigir los derechos de los maestros como trabajadores. Jarquín resaltaba la importancia del papel activo que debían tener los estudiantes en su educación y, por lo tanto, del espíritu democrático y de libertad que permitiera su expresión. Sin percatarse de la contradicción, hilaba este discurso a la necesidad de que el gobierno garantizara que los maestros tuviesen una ideología revolucionaria. Como ya se ha comentado, con mucha más unidad que en Tenerife, en Hecelchakán, los maestros de la escuela trabajaron junto con los misioneros en la formación de cooperativas y en la creación del Bloque Revolucionario de Maestros del Estado de Campeche, que aglutinó a todos los profesores de dicha entidad.⁸

En 1934, varios grupos de izquierda amenazaban los cimientos de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), entre ellos la Liga de Trabajadores de la Enseñanza, que estaba afiliada a la Internacional de París. También tenía fuerza en el Distrito Federal la Federación de Maestros Socialistas del Distrito Federal, dirigida por Rafael Méndez Aguirre, de Michoacán —quien, según Bonfil, era comunista—, y que aglutinaba a maestros de la capital, pero de origen provinciano. A finales de 1934, la Liga unificó a todos esos grupos en el Frente Único Nacional de Trabajadores de

⁷ Vale hacer eco de la aclaración que hace Belinda Arteaga (1994a). En la época se llamaba comunistas a los profesores que defendían la educación socialista y abogaban porque los maestros organizaran a los campesinos para solicitar tierras y créditos o a los obreros para formar sindicatos. Ello no implicaba necesariamente que fueran miembros del PCM. El número de maestros dentro del partido se incrementó a raíz del plan sexenal y la adopción de la educación socialista, y para fines de la década los maestros constituían alrededor de 30% del total de sus miembros (Carr, 1996: 70).

⁸ “A dónde vamos”, artículo inédito de Gustavo Jarquín (1 de mayo de 1934) que se encuentra en SEP, DEANR, EM, exp. 373.10. Véanse también los expedientes 375.34 y 365.1, que contienen los planes de trabajo y los informes de la misión cultural adscrita a Tenerife, 1934.

la Enseñanza (FUNTE), organización impulsada por los misioneros culturales (Raby, 1974: 73).

Por otro lado estaban los propios maestros y los directores activistas y simpatizantes del PCM. Si bien es imposible cuantificar cuántos eran e incluso resulta difícil identificarlos, la orientación del partido se hizo patente en sus posturas y formas de organización.

En julio de 1935, los misioneros y los directores de las escuelas normales rurales y regionales campesinas realizaron una convención y formaron la Unión de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina, misma que se transformaría en el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), una organización magisterial que, según varios autores, fue la más radical en esa época. Por su vinculación con los maestros rurales y las organizaciones campesinas, así como por su lejanía de los centros de dirección administrativa y técnica, estos maestros fueron los que más disputaron el poder a los directores e inspectores federales que mantuvieron una posición gobiernista en la CMM (Sepúlveda, 1976: 213).⁹

Sabemos poco del surgimiento del SUTESC. Los conflictos entre los directores federales de Educación y los directores de las escuelas regionales campesinas venían por lo menos desde 1933, cuando al expedirse la Ley de Escalafón, Bassols no había incluido a los maestros y a los directores de las escuelas normales rurales, centrales agrícolas y regionales campesinas en las categorías que incluía la ley, lo cual fue reclamado por la CMM. El personal de esas escuelas gozaba de un alto sueldo debido a que los agrónomos de las centrales agrícolas, que dependían antes de la Secretaría de Agricultura y Fomento, recibían sueldos mayores que los de los normalistas.¹⁰ Bassols denegó la solicitud de la CMM precisamente explicando que el estatuto de esos profesores era irregular y que no podían incluirse hasta que se definie-

⁹ En realidad es poco lo que podemos entender sobre los conflictos intergremiales en ese periodo, ya que no hay estudio sobre las bases sociales de cada grupo. Según Raby (1974), la CMM era progobiernista y hasta era vista por algunos maestros como "sindicato blanco". Según Arnaut (1998: 88), el SUTESC era tan radical que incluso actuó como fuerza de choque durante todo el periodo previo a la formación del SNTE en 1943. Me parece que el problema es equiparar la CMM con todos los directores federales de Educación y todos los inspectores, y al SUTESC con todos los directores de las escuelas. Por los comentarios de Ramón G. Bonfil (1992: 242-247) y otros datos, me parece que el conflicto entre los maestros más radicales del SUTESC era con el poder de Fausto Molina Betancourt en la CMM, y no tanto con el grupo rival de éste, cuyo líder era Gabriel Lucio.

¹⁰ Según dice Santos Valdés en una entrevista, los normalistas en las escuelas centrales agrícolas eran "los privilegiados del régimen" porque ganaban 300 pesos cuando en el Distrito Federal ganaban \$112.50. No he podido corroborar esta información, pero hacia 1936 esa diferencia se había diluido por completo (Bolaños, 1982: 77).

ra con claridad su situación (SEP, 1933: 335-337). Por otro lado, si bien la CMM se había declarado tempranamente en favor de la socialización de la educación primaria y normal, el SUTESC se proclamó más nítidamente defensor de la educación socialista, pero una vez que el PCM decidió apoyar el programa de Lázaro Cárdenas, mientras éste ayudara a las capas populares, ya que en un principio el partido había considerado que la educación socialista era pura demagogia (Raby, 1974: 38 y 73).

El SUTESC formó parte del FUNTE —impulsado por los misioneros—, mismo que a finales del año uniría a otras agrupaciones regionales también con tendencias de izquierda para formar la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE).

Los estudiantes de las escuelas regionales campesinas, normales rurales y centrales agrícolas no fueron ajenos a esos procesos y siguieron los pasos de sus maestros, sobre todo de los más radicales, quienes no sólo apoyaron sino que al parecer fomentaron la organización de los estudiantes. En junio de 1935 (unos días antes de la constitución del SUTESC) se formó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

La primera iniciativa para erigir esta Federación, según registra la misma FECSM en su historia, provino de los estudiantes de Tamatán, Tamaulipas, quienes en agosto de 1934 enviaron un comunicado a los estudiantes de todas las escuelas regionales campesinas, centrales agrícolas y normales rurales, en el cual relataban que cuando habían asistido al Congreso de Estudiantes Tamaulipecos (organizado por la CMM) —adheridos a la Confederación Mexicana de Estudiantes— habían sido rechazados porque, decían, “los señores estudiantes universitarios no tenían ni siquiera noticia de que existieran estudiantes surgidos de la clase campesina”. El manifiesto recalca que los estudiantes de la ciudad no podían representar los intereses de los estudiantes campesinos, porque la mayoría eran burgueses y porque la ciudad y el campo siempre habían sido rivales: en la ciudad se acumulaban las riquezas y el bienestar, y en el campo, en donde había millones de personas, estaban la miseria, la desnudez, el mal, el trabajo brutal; “la ciudad es zángano. El campo trabajo”.

El manifiesto pretendía unir a los estudiantes a partir de su identidad de clase como campesinos. Los estudiantes de Tamatán hacían un llamado para conocer la opinión del resto de los estudiantes de todas las escuelas e informaban que habían constituido un comité para organizar un primer congreso de estudiantes campesinos. La sociedad de estudiantes se despedía con

los lemas: “Por la organización de los estudiantes campesinos de México. Por la unificación de todos los campesinos de México. Por el triunfo de los intereses campesinos sobre la burguesía dominante. Por el advenimiento de la justicia social” (Calderón, 1982: 170-173).¹¹

Al parecer con apoyo del director del plantel de Tamatán, Alfredo Rico, y del profesor José Santos Valdés, los estudiantes convocaron a un congreso.¹² Según Maximino Ortiz (1991), el jefe del DEANR comunicó a los convocantes que en vista de que la intención era tratar asuntos relacionados con la educación socialista, el congreso era extemporáneo y, por lo tanto, el secretario de Educación Pública no autorizaba el permiso para su celebración. Esto es significativo, ya que, desde la aprobación del Plan Sexenal, pulularon por todo el país organizaciones —muchas de ellas a instancias gubernamentales— que apoyaban la educación socialista. Pero éste no fue el caso de la FECSM, como puede apreciarse por la actitud de las autoridades de la SEP.

Los estudiantes aplazaron el congreso para diciembre. En la escuela de Santa Lucía se reunieron representantes de los estudiantes de Tenería, Estado de México; La Huerta, Michoacán; Tamatán, Tamaulipas, y Roque, Guanajuato. Una segunda convocatoria fue acompañada del reclamo a la SEP por apoyar a los estudiantes burgueses cuando querían organizar congresos, mientras que a ellos se les dejaba abandonados. La SEP hizo un llamado de atención al director de Santa Lucía, ingeniero José Bonilla, por haber permitido la reunión, pero finalmente autorizó la celebración del primer congreso y pagó los pasajes de dos representantes de cada escuela. En la autorización, se pedía a los estudiantes que se reunieran durante las vacaciones, y se recomendaba que el congreso no tuviera semejanza con las “reuniones poco serias” que habían celebrado “estudiantes de extracción burguesa y enemigos del proletariado”.¹³ El primer congreso se realizó del 1 al 5 de mayo de 1935 en Roque, Guanajuato, con delegaciones de 13 escuelas, según una fuente, o de 18 estados según otra, que decidieron crear la FECSM. Asistieron, con carácter de observadores, las delegaciones de la Escuela Nacional de Maestros y de la Confederación de Estudiantes Socialistas de México.

¹¹ “Manifiesto a los camaradas estudiantes de las Escuelas Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Regionales Campesinas de la República, Salud”, Sociedad de Alumnos de la Escuela Regional Campesina, Tamatán, Tamaulipas, agosto de 1934. Ortiz (1991) cita el mismo manifiesto.

¹² *Trayectoria histórica y política de la FECSM*, folleto, Tenería, Estado de México (mimeografiado).

¹³ Ortiz (1991: 206-210) cita varios expedientes de la SEP. Los entrecomillados corresponden al exp. 509-4-8-8-30.

En los resolutivos del congreso, los estudiantes se declaraban “en franca actitud de combate contra el capitalismo, la burguesía, el clero y la demagogia política”, y además de otras solicitudes relacionadas con los campesinos y los maestros rurales, pugnaban por el cumplimiento del Plan Sexenal respecto al número de escuelas rurales por crear y a que las escuelas normales rurales y centrales agrícolas se convirtieran en regionales campesinas. Además pidieron que se revisaran con frecuencia sus planes de estudio; que los alumnos distinguidos pasaran a la Escuela Nacional de Maestros y a la Nacional de Agricultura; que el monto de sus becas se determinara según las condiciones en cada región; que se señalara, por conducto de la Federación, a los maestros, agrónomos y normalistas “faltos de responsabilidad e ideología revolucionaria para su eliminación”, y que en una de las regionales se estableciera un Instituto de Educación Rural Superior para formar a los maestros de estas escuelas porque la mayoría se habían formado en normales urbanas. Se manifestaban en favor de la educación socialista y la coeducación y exigían que la base de la enseñanza fuera regional, práctica, objetiva, demostrativa, experimental, de observación y productiva de acuerdo con el sistema cooperativo, y que para abolir la disciplina “de machete”, los propios alumnos organizaran el gobierno escolar (Ortiz, 1991: 210-211; Sepúlveda, 1976: 211).¹⁴

Desde sus inicios, la FECSM utilizó un discurso radical parecido al del PCM, en el que además los estudiantes mostraban una actitud de exigir, no solicitar, que las promesas del gobierno se hicieran realidad. Tanto los estudiantes (a través de la FECSM) como el SUTESC pugnaron por una mayor participación de los maestros y de los estudiantes en el gobierno escolar. Sus propuestas serían avaladas por las autoridades de la SEP.

¹⁴ El entrecorillado corresponde a las “Conclusiones del Primer Congreso de Estudiantes Campesinos de la República”, exp. 509: 4-8-8-30.

LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

EL INTERÉS POR LOS DERECHOS de los niños y la educación socialista que se manifestaba en los foros internacionales favoreció el debate acerca del gobierno escolar. En 1936 se emitieron nuevas bases de organización para las escuelas regionales campesinas que sancionaron las experiencias de autogobierno que ya existían en algunas escuelas y partían de la idea de que la escuela era una comunidad en la que todos sus integrantes poseían los mismos derechos. Lejos de lo que pudiera pensarse, las bases se fundamentaron más en las propuestas liberales y democráticas de las antiguas normales rurales que en las propuestas más corporativas que se pusieron en marcha en otras instituciones como la Escuela Nacional de Maestros. Sin embargo, los estudiantes y los maestros plantearon sus demandas en un nivel que excedía los límites de cada plantel, y pelearon su derecho a decidir sobre la orientación general de las escuelas, las posibilidades futuras de los estudiantes y la depuración de maestros. La corporativización desbordó las posibilidades de llevar a la práctica un gobierno escolar basado en una reglamentación mínima, como se proponía en las bases de 1936.

La idea de que los estudiantes participaran en el gobierno escolar contó con un ambiente favorable desde la toma de posesión de Lázaro Cárdenas de la presidencia en diciembre de 1934, dentro de la propuesta de “comunidad escolar”. El presidente michoacano exaltaba el valor del ejido, del trabajo colectivo y del papel del maestro rural como un líder que guiaría a las comunidades hacia una vida más igualitaria. Ignacio García Téllez, quien fuera secretario de Educación durante seis meses, enfrentaba a la “moral conformista del explotado”, una escuela moderna “que preconiza la moral colectiva, que niega la dictadura de los derechos individuales y reconoce el deber

ineludible de todos de servir a los demás y de no atentar contra la existencia dignamente humana” (García Téllez, 1935: 234).

La discusión sobre la educación socialista y la importancia dada en foros internacionales a los derechos de los niños, impulsaron nuevas iniciativas de gobierno escolar.¹ En mayo de 1934, la Comisión Técnica Consultiva de la SEP, presidida por el profesor César A. Ruiz, elaboró un estudio y una propuesta de temas para la Segunda Conferencia Interamericana de Educación que se celebraría en septiembre en Santiago, Chile. Uno de los tres temas propuestos por los mexicanos fue el problema de la educación cívico-social en el medio escolar. La Comisión explicaba que en la mayoría de las instituciones educativas se

[...] obliga a los escolares a sujetarse a normas de conducta, sin explicación de los motivos en que ella se fundan y los perjuicios que ocasiona a la comunidad el hecho de violarlas. Se acostumbra así a los alumnos a la obediencia ciega, por temor al castigo, sin conciencia de las necesidades sociales en que se basan los mandatos ni de la responsabilidad que incumbe a los transgresores, por el daño que inferen al grupo social [...] sólo forman serviles, rebeldes o tiranos. La sumisión incondicional, esteriliza la conciencia cívica y hace que los llamados más tarde a gobernar, procedan casi siempre en la forma despótica y tiránica que aprendieron en la escuela. Tal disciplina está en pugna con los anhelos democráticos de América, con los actuales movimientos de reivindicación social y con las normas fundamentales de una educación esencialmente práctica y activa, sobre todo en lo que concierne al desideratum de socializar la escuela y de hacer de ella una positiva agencia social (SEP, 1934, t. I: 458).

En virtud de ello, declaraban que era imperioso y urgente establecer nuevos sistemas de organización escolar, sin olvidar que las comunidades escolares debían organizarse de acuerdo con la idiosincrasia de los alumnos y con la naturaleza de las mismas comunidades y no conforme a simples caricaturas de sistemas políticos hechos por los adultos (SEP, 1934, t. I: 458).

En el “Plan de acción de la escuela primaria socialista” elaborado por el Instituto de Orientación Socialista, se equiparaba la educación socialista con la escuela socializada que se venía desarrollando desde los años veinte, y

¹ Hay pocos trabajos sobre la concepción de la niñez en México. En este sentido son pioneros los trabajos de Guzik (2002) y Martínez (2002).

después de destacarse sus características, dentro de las cuales se incluía ser vitalista, orientadora, de trabajo, cooperativista y emancipadora, se hablaba de los derechos de los niños: a ser un agente de su propia educación, a que se respete

[...] su mentalidad, [...] sus intereses, sus necesidades y su actividad espontánea, para que adquiera la responsabilidad de sus obligaciones frente a la colectividad, y alcance el máximo desenvolvimiento de su personalidad y de sus aptitudes, porque el niño tiene un caudal de posibilidades que deben ser descubiertas, desarrolladas y cultivadas. Hay que capacitarlo para el gobierno de sí mismo, acostumbrarlo a buscar y a exigir la razón de las cosas.

Así también se explicaba que el niño tenía derecho a contar con maestros revolucionarios, de vocación, de carácter, ilustrados, y a “ser miembro de una comunidad escolar donde, con la autonomía que se merezca, goce de sus derechos como elemento activo, útil y eficaz que pone su voluntad y sus facultades al servicio del bienestar común; a que se le hagan patentes en todo momento el valor de sus actos, para considerar el servicio o el perjuicio que con ellos ocasione a sí mismo y a la comunidad” (SEP, 1935: 163-184).

El libro *Simiente*, publicado en 1935 por Gabriel Lucio, subsecretario de Educación Pública, describía el aprendizaje en cooperativa y el proceso democrático, y en la revista *El Maestro Rural* también hubo artículos sobre iniciativas de los estudiantes y sus formas de organizarse para conseguir la democracia y la igualdad e incluso poner en orden a los niños que abusaban. Como comenta Vaughan (2000: 80), “los textos indicaban las formas políticas apropiadas para expresar opiniones y llegar a un consenso”. También en las misiones culturales hubo ensayos de autogobierno, promovidos primero por algunos de los propios misioneros y después por la SEP (Bolaños, 1982, t. I: 79-80).²

La implantación de la educación socialista primero, el rompimiento entre Calles y Cárdenas después, así como el proceso de unificación magisterial, produjeron cambios en la composición de fuerzas en la SEP y en las escuelas regionales campesinas, que dieron nuevos bríos al viejo anhelo de sacar de la escuela a “la autoridad coercitiva de antaño”. En 1935, Luis Villa-

² AHSEP, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las actividades realizadas por las Misiones Culturales, del primero de septiembre de 1936 a la fecha, y trabajo que se proyecta encomendar a las mismas para el segundo semestre del año actual”, 24 de junio de 1937.

rreal, un profesor, sustituyó a Manuel Mesa Andraca, un agrónomo, en el DEANR, aunque muchos oficios eran firmados en ausencia del jefe por el ingeniero Emilio F. Ferreira, quien fungía como subjefe. Mientras tanto, en las regionales iba subiendo el número de maestros y disminuyendo el de agrónomos.

Según Manuela Sepúlveda (1976: 200), el esquema que adoptó el gobierno escolar a principios de 1935, que sustituía a los dos que se querían experimentar el año anterior, estaba encabezado por un Consejo Técnico Administrativo, “integrado por el director, los maestros, un representante de la escuela anexa y dos representantes de los alumnos de la escuela”. Era la primera vez que la SEP autorizaba la participación de los estudiantes, avalando las experiencias que ya se venían desarrollando en algunas escuelas, pero pronto hubo otros cambios.

En el informe que el ingeniero Ferreira envió a la Comisión Técnica Consultiva de la SEP en febrero de 1936, explicaba que para cumplir con el Plan Sexenal la labor principal del departamento a lo largo de 1935 había sido la unificación de planes de estudio para que las escuelas centrales agrícolas y normales rurales se transformaran en regionales campesinas, y, en segundo lugar, la organización del gobierno escolar con participación de los alumnos. Según él, la secretaría había elaborado las “Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar en las escuelas regionales campesinas” en un plazo breve, porque en las escuelas ya había ensayos espontáneos, porque era una petición de los estudiantes reunidos en el Congreso de Roque, en el que se formó la FECSM, y también porque había sido una petición de algunos directores. Agregaba que el sistema se iba poniendo en marcha rápidamente y en varias escuelas ya funcionaba en forma regular.³

Las bases fueron elaboradas en 1936 por el Consejo de Educación Rural⁴ y fueron aprobadas por el secretario de Educación Pública.⁵ Desde su forma de presentación se hace evidente cómo con la educación socialista se reforzaron los anhelos de solidaridad, confraternidad, libertad y, sobre todo, democracia que los directores de las primeras normales regionales buscaban

³ AHSEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-100, Informe sintético que se rinde a la Comisión Técnica Consultiva de los trabajos desarrollados por el DEANR, diciembre de 1934-febrero de 1936.

⁴ Este Consejo se había formado a raíz de la creación del DEANR. La idea era que este organismo pudiera coordinar los trabajos de las escuelas primarias rurales, que dependían de otro departamento, con la labor de las normales rurales y regionales campesinas (SEP, 1933).

⁵ Según Sepúlveda, las bases fueron elaboradas por la sección técnica del DEANR, pero el oficio que acompaña a las bases indica que fue el Consejo de Educación Rural.

implantar en los internados familiares, y fueron más allá, pero sin recurrir a una retórica radical. Se comenzaba por declarar que para dar paso a las ideas socialistas y para vincularlas con la vida de la escuela y con la formación social de los alumnos, se establecía un Consejo de Alumnos y Maestros que se encargaría del gobierno y régimen interior de la escuela. El primer punto al que se daba importancia era la necesidad de que los alumnos conocieran la organización y los problemas de la escuela, las “serias responsabilidades” que contraían por el solo hecho de su inscripción. También se daba un gran peso al estudio de los problemas de la escuela, aclarándose que

[...] no se llama a los alumnos a que participen en el gobierno escolar para que reglamenten derechos o prerrogativas, sino para que contribuyan a estudiar los problemas de la escuela y ayuden a realizar los fines sociales de la institución. La escuela no se organiza en contra de los alumnos sino a favor de ellos. Estos, por su parte, deben organizarse a favor y no en contra de la escuela. Pero deben hacerlo no como entidad aparte, sino como elementos integrantes de la comunidad escolar.

Quizá con la inclusión de los estudiantes en el gobierno escolar se buscaba evitar su organización independiente en la FECSM, pero, de todos modos, el temor de soltarles las riendas se hizo patente en el oficio que el jefe del DEANR, Luis Villarreal, envió a los directores junto con las bases, y en el que se recordaba que el Consejo debía acatar las disposiciones de la secretaría y que el director del plantel era presidente del Consejo y, por lo tanto, el ejecutor de las disposiciones tanto de la secretaría como de éste. Previendo la protesta de los estudiantes, se aclaraba que si éstos demostraban responsabilidad, más adelante se les daría un mayor peso en el gobierno escolar.⁶ En las mismas bases, ese temor se hacía patente en una ambivalencia con el empleo de los verbos “estudiar” y “organizar” en relación con los trabajos de la escuela. Cada párrafo comienza así: “El Consejo estudiará” o “Los comités estudiarán”; sin embargo, cuando se describen los asuntos por estudiar, éstos son muy específicos e involucran verbos como “adecuar”, “organizar”, “distribuir”, “se encargarán” y otros, que implican atribuciones ejecutivas y no sólo consultivas.

⁶ AHSEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-97, Circular de Luis Villarreal, jefe del DEANR, a los directores de las escuelas regionales campesinas, 18 de marzo de 1936.

El Consejo de Alumnos y Maestros estaría integrado por el director, los maestros y los representantes de estudiantes por cada grado. Estos últimos serían elegidos por votación absoluta del alumnado, y se establecían medidas de control para que ello fuera así. Las funciones del Consejo eran: estudiar los problemas técnicos, económicos, administrativos, de organización de labores, de relaciones con la comunidad, etcétera; considerar las disposiciones de la secretaría relacionándolas con la vida de la escuela, los recursos materiales y los problemas de la escuela; considerar lo que hiciera falta para la mejor organización y marcha de la escuela; estudiar las formas más prácticas y eficaces para satisfacer esas necesidades, y, por último, organizar los comités que fueran necesarios, y que dependerían del Consejo.

En las bases se sugerían 13 comités,⁷ cada uno dirigido por un maestro cuya materia tuviera relación con el trabajo del Comité. Tanto el Consejo como el Comité podría sugerir estudios e iniciativas, pero la toma de decisiones quedaría en manos del Consejo, que tendría que autorizar los reglamentos que cada Comité propusiera.

La segunda parte de las bases giraba en torno a la comunidad escolar:

La escuela se organiza como una comunidad escolar; dentro de ella nadie pierde el carácter propio que tiene; desprendido ese carácter de la posición especial o particular que guarde o de la investidura especial que tenga; pero el sentido que une y relaciona a todos los elementos de la escuela, no es la autoridad de unos ni la subordinación de otros, sino el sentido de comunidad en la vida, en los trabajos, en los estudios y propósitos de la escuela. Dentro de la escuela debe perderse todo sentido de jerarquía oficial o social para que surja vigorosamente el sentimiento de solidaridad y de responsabilidad de todos, frente al trabajo de todos. La escuela no debe organizarse con sentido de explotación de los alumnos ni de explotación de la comunidad social que la rodea: la escuela debe ser una organización de ayuda y de apoyo para el alumno, como debe serlo para la comunidad humana de los alrededores, y si les es posible, de otras zonas apartadas.⁸

⁷ Higiene y salubridad; alimentación; labores técnicas; prácticas agrícolas; industrias rurales; acción deportiva; acción social dentro y fuera de la escuela; de estudios, trabajo, conducta y aprovechamiento de alumnos; para estudiar el reclutamiento e ingreso de alumnos; para estudiar las causas de atraso escolar; para registro y estudio de los casos de deserción; para organizar y orientar las relaciones de la escuela con los ex alumnos, y de justicia y buen gobierno. Este último dictaría las normas de conducta procurando que éstas fueran “en corto número y de verdadera significación”.

⁸ AHSEE, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-97, “Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar en las escuelas regionales campesinas”.

Esta idea de la escuela como comunidad no era más que la expresión de lo que en muchas escuelas regionales campesinas se realizaba ya en la práctica. Al concluir el primer semestre de 1935, Pedro Rivera, estudiante de la escuela de Tenerife y jefe de propaganda y prensa, escribía en *Impulso Juvenil*, la revista de la escuela, sus impresiones acerca de lo que los estudiantes se llevaban a las vacaciones:

Es de sentirse honda satisfacción cuando nuestra Comunidad haya encontrado dentro de sus prácticas un sentido de unión, en donde cada esfuerzo aportado, representaban la unidad que suma en beneficio de nuestra educación. La fisiología dinámica en el interior de nuestra Escuela elabora el secreto de las futuras generaciones que surgirán con matices de ingenua libertad; que en la mujer como en el hombre llevan en su conciencia escrita una lápida de responsabilidad social. Nuestra Comunidad joven en sentimientos se desarrolla viril y optimista, independiente de la vanagloria Escolástica de la escuela tradicional.⁹

Por ambivalencia, concesión, presión o premura al elaborarse las bases, o quizá pensándose en las escuelas pequeñas, en su punto 15 se disponía que “La escuela, por medio de los diversos organismos de gobierno que se han mencionado antes *o por medio de asambleas generales de alumnos y maestros* estudiará sus propios problemas y procurará buscarles la solución más adecuada y más conveniente para ella misma” (subrayado mío). El Consejo de Educación Rural quiso dejar claro que podrían estudiarse 14 tipos de problemas, que prácticamente abarcaban todas las actividades o posibles dificultades (hasta el atraso en la entrega de las partidas de la SEP) de cada plantel, a excepción de los planes y programas de estudio que se mencionaban. En cambio, se daba un peso muy importante a los recursos económicos. A éstos se referían la totalidad de los derechos de la comunidad escolar: conocer el presupuesto de la escuela en todas y cada una de sus partidas; cuidar de la correcta aplicación del presupuesto; aplicar a sus fines el pago de becas y pensiones de los alumnos, y distribuir, de acuerdo con los reglamentos o las bases, las ganancias de valor económico del trabajo de la escuela. Este énfasis en el derecho de los miembros de la comunidad a conocer y administrar los recursos, puede explicarse por la dificultad que había de vigilar de cerca los

⁹ *Impulso Juvenil*. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, 30 de junio de 1935, pp. 22-23.

trabajos de las escuelas. Probablemente los miembros del Consejo de Educación Rural propusieron un tipo de gobierno escolar en el que unos y otros vigilarían el manejo honesto y eficiente de los recursos proporcionados por la secretaría, evitando que los directores abusaran de los estudiantes.

Como toque final, en las bases se recordaban los principios de la escuela vital al esclarecerse que la organización de las diversas comisiones “será absolutamente espontánea, es decir, no será artificiosa ni forzada; responderá a las necesidades vitales de la escuela”, y al hacerse énfasis en que el papel fundamental del maestro

[...] es de guía, consejero y orientador, que permita que los alumnos expresen sus puntos de vista, su personalidad, cómo ven los problemas de la escuela y cómo juzgan que podrían resolverse. Este material de observación lo aprovecharán los maestros para dirigir con más vigor y más provecho la educación y preparación de los alumnos. Esto no quiere decir que deba haber un sentido de separación y menos de oposición entre maestros y alumnos, no; lo que quiere decir, es que deben tener una actitud de vigilante observación y de acción oportuna y discreta en los momentos precisos. No absorber ni monopolizar funciones, sino suscitar actividades y encauzar energías.¹⁰

En las bases de 1936 que sancionaron las experiencias de autogobierno, el tipo de lenguaje utilizado estaba más cercano a las inquietudes de los años veinte que a las ideas socialistas, mismas que tuvieron una mayor fuerza en la Escuela Nacional de Maestros, cuyos planes de estudio se organizaron a partir de los complejos propuestos por los educadores rusos Pinkevich y Pistrak (naturaleza, trabajo y sociedad), y cuyo Consejo se integró a partir de representantes de las “corporaciones” que se vinculaban a la escuela (Sociedad de Padres de Familia, Cuerpo Docente, Bloque Socialista de Estudiantes, Instituto de Orientación Socialista y Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal).¹¹ En las bases para las escuelas regionales campesinas ni siquiera se rastrea nítidamente una influencia de la escuela del trabajo de G. Kerschensteiner, y la escuela como comunidad aparece

¹⁰ AHSEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-97, Circular del jefe del DEANR dirigida a las escuelas regionales campesinas, 18 de marzo de 1936.

¹¹ Según Isidro Castillo, esos programas fueron elaborados en menos de tres meses por el Instituto de Orientación Socialista y eran una copia artificiosa de los métodos propuestos por los rusos. Véanse: Meneses, 1988, pp. 161-162, y SEP, 1937, pp. 765-770.

como una prolongación —aunque más elaborada y democrática— de la escuela como una familia.¹²

Sin embargo, la idea de un gobierno con base en una reglamentación mínima y en una colaboración solidaria de estudiantes y maestros resultaba un tanto utópica dentro de la ola corporativista del régimen cardenista y la proliferación del materialismo histórico como eje de la enseñanza real y exacta del universo. Los líderes de la FECSM, y algunos maestros y directores de las escuelas regionales campesinas, buscarían una participación más corporativista y decidida por el socialismo, como se apuntaba en la Escuela Nacional de Maestros.

Los estudiantes de la escuela de Jalpa de Méndez, Tabasco, protestaron por la reglamentación de 1936 porque no llenaba “los ideales basados en los principios socialistas” (Sepúlveda, 1976: 207). Pero las protestas estudiantiles en cada escuela habían comenzado desde antes. En la escuela de Cerro Hueco, Chiapas, en 1935 se realizó por primera vez una manifestación organizada. Según Hernández (2004: 224), en dicha escuela los alumnos recibían una beca de 45 centavos diarios y una partida para ropa. Pero la beca no la otorgaba sólo el gobierno federal. Éste aportaba 36 centavos; el gobierno del estado, seis centavos, y la escuela, por medio de la cooperativa de producción, aportaba tres centavos.¹³ Portando la bandera rojinegra y uniformados con corbata, las muchachas y los muchachos se manifestaron exigiendo al gobierno estatal mejores condiciones presupuestarias. El testimonio de una alumna, Dina Hernández Narváez, resulta revelador:

Nosotros pertenecíamos al gobierno, sin embargo ahí nació una política [...]. Éramos prácticamente sostenidos por el gobierno, teníamos una beca de diez pesos por persona al mes, imagínese qué clase de alimentación recibíamos, sin embargo funcionaba porque el tiempo así lo permitía, todo era barato. Además los que cocinábamos y trabajábamos éramos los alumnos. Por eso quizá nos llevábamos bien con el Gobierno, de él dependíamos pues [...] La deficiencia de la beca, fue lo que empezó a promover y a despertar a la política (Hernández, 2004: 225).¹⁴

¹² AHSEB, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-97, “Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar en las escuelas regionales campesinas”.

¹³ Hernández obtuvo la información de otro autor: Francisco Javier Cortés.

¹⁴ El monto de la beca no corresponde con lo supuestamente estipulado: o no se otorgaba lo que se prometía, o se trata de una falta de memoria de la entrevistada.



Manifestación de estudiantes de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1935. Fuente: Hernández, 2004, p. 224.

Como aquellos estudiantes de Roque, Guanajuato, que al estudiar en una ex hacienda sentían satisfacción de sentarse y comer en el mismo lugar que los patrones, esta estudiante manifiesta la contradicción entre ser parte del gobierno y ser beneficiada por él, pero no como se merecía. En diciembre de 1935, Lázaro Cárdenas sostuvo una reunión con los directores de las escuelas regionales campesinas en la cual éstos le plantearon la necesidad de mayores recursos para cubrir necesidades elementales. En 1936 se aumentó el presupuesto, y además se destinó una partida especial para reposición de equipo de trabajo, pero no fueron suficientes (Sepúlveda, 1976: 147-149).

El bajo monto de las becas y las malas condiciones de las escuelas no eran los únicos motivos de protesta estudiantil. Como ha documentado Manuela Sepúlveda, los estudiantes de Ures, Sonora, se fueron a la huelga —apoyados por los maestros de la regional y de la zona de influencia— “como protesta del regreso del director Mendoza Santana, por la ideología ratardataria que sustenta, desatención en la organización y buena marcha de la escuela, no realizar las gestiones necesarias de las necesidades de la escuela; por hostilizar a los miembros de la sociedad de alumnos”. Los de Tamaulipas pidieron el cese de nueve maestros “por mala administración de la escuela, mezclar a los alumnos en la política del estado, inmorales dentro del plantel y reprimir los derechos de los estudiantes”. Los de Hecelchakán, Campeche, también pidieron el cambio de maestros “por no respaldar la ideología socialista”. Los estudiantes de las escuelas se apoyaban entre sí, sobre todo para solucionar la falta de maestros o su constante cambio de adscripción. Por estos dos motivos hubo huelgas en Santa Lucía, Durango; Champusco,

Puebla; Bimbaletes, Zacatecas; Ayotzinapa, Guerrero; Jalpa de Méndez, Tabasco; La Huerta, Michoacán; Comitancillo, Oaxaca; El Mexe, Hidalgo, y Salaices, Chihuahua. La escuela de Jalpa de Méndez, la “Siberia” entre las regionales, estuvo cerrada cuatro meses por la huelga (Sepúlveda, 1976: 207-210). Además de las demandas respecto a las escuelas, los estudiantes de algunas regionales se unieron a las protestas de los campesinos para exigir el reparto agrario o, como en Ayotzinapa, las alumnas organizaron una agrupación femenil para defender sus derechos como alumnas, pero también como mujeres junto con muchachas y madres de familia de la región (Sepúlveda, 1976: 210).

El movimiento estudiantil fue canalizado por la FECSM, que celebró su Segundo Congreso Nacional a finales de 1936 en la escuela de Tenería, y en el que participaron, según ellos, estudiantes de todas las escuelas regionales campesinas, de las escuelas de transición —cuyos pasajes pagó la SEP—,¹⁵ de algunas escuelas normales rurales dependientes de los estados y de treinta internados indígenas. La FECSM, según ellos con once mil militantes —lo cual parece exagerado, pues las regionales tenían poco menos de cuatro mil alumnos—, envió al licenciado Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública, un resumen de los resolutivos más importantes del Congreso, manifestando que se declaraban en favor del Frente Popular Mexicano y de apoyar la política revolucionaria y educativa del presidente Cárdenas mientras éste mantuviera una línea progresista. Recordemos que ante el ascenso del nazifascismo en Europa, desde 1935 se había manejado en México la idea de formar un “frente popular” cuya organización se disputarían la Confederación de Trabajadores de México (CTM) (fundada en 1936) y el PCM, ambos vinculados a la Internacional Comunista. Por esa situación, los líderes comunistas cesaron sus críticas al gobierno cardenista. Como puede apreciarse, la FECSM se sumaba a los postulados del PCM.

La FECSM tenía un programa que rebasaba la situación de los estudiantes en las escuelas. Planteaba que a través de las escuelas regionales campesinas se realizaría la “Organización de la Juventud Campesina del País en lo general de acuerdo con los organismos y dependencias de Estado que estén dispuestas a ello para conseguir en esta forma un firme apoyo a la Escuela Socialista y encauzar a la juventud del campo dentro de una definida ideo-

¹⁵ AHSEP, DEANR, c. 3012, exp. 16-1-1-148, “Relación de Delegados Numerarios”, firmada por el jefe del DEANR, Ignacio Márquez, 24 de octubre de 1936. En ese año, la SEP creó el Departamento de Educación Indígena y 29 centros de educación indígena (Meneses, 1988: 78).

logía revolucionaria tratando de vincularla estrechamente con la juventud obrera, juventud al servicio del Estado, etc.”

Este objetivo, si bien iba acorde con las atribuciones encomendadas a las escuelas regionales campesinas durante el gobierno cardenista, afirmaba el carácter político de las relaciones que los maestros y los estudiantes entablaban con los campesinos. Sin embargo, aunque la organización la planteaban dentro del Estado, ello se debía a “la táctica de seguir en la lucha revolucionaria” en el Frente Popular. En ese sentido, la “ideología revolucionaria” en ese momento coincidía con el régimen cardenista, pero no se definía desde él, sino desde el PCM.

Para lograr la organización, los estudiantes pidieron a la SEP que los Talleres Gráficos de la Nación se encargaran de la impresión de un periódico que sería el “órgano de lucha” de la FECSM durante por lo menos un año, así como de la impresión de los acuerdos del Segundo Congreso, pero, asimismo, solicitaron un subsidio de cien pesos mensuales para asegurar la vida económica de la Federación, así como máquinas de escribir, escritorios, archiveros y mimeógrafos para el trabajo del Comité Ejecutivo que se instalaría en El Mexe, y para su Delegación en la ciudad de México.

Firmando con el lema “Por la liberación de las juventudes explotadas”, las últimas cuatro de diez peticiones se relacionaban con las regionales campesinas. La FECSM solicitó como “punto especial” la creación de una regional en la zona de La Laguna, que contara con “un personal revolucionario”. Tal solicitud no es casual. En La Laguna, el PCM jugó un papel muy importante en la organización de los jornaleros agrícolas para exigir el reparto de las tierras aldoneras, mismo que fue decretado por Cárdenas en octubre de 1936 (Valdés, 1999: 59-87).

También solicitó la apertura de regionales en la zona henequenera de Yucatán y en el estado de Querétaro, cuando en este último “se delinie [*sic*] el problema agrario”. Por último, pidió mejorar los aspectos materiales de todas las escuelas regionales campesinas.

Pero las primeras y principales solicitudes se referían a las oportunidades educativas de los jóvenes campesinos. El Congreso acordó, entre otras cosas, la creación de la Escuela Normal Rural Superior para la preparación de catedráticos para las regionales y los internados indígenas, y los estudiantes solicitaban su apertura para el año siguiente. Dicha escuela —proyectada por Narciso Bassols desde la creación de las regionales campesinas— funcionaría con los planes, programas y métodos de enseñanza que decidiera

la próxima asamblea técnica mixta de la FECSM y el SUTESC. Es decir, los estudiantes planteaban que su agrupación, así como la de los maestros, eran quienes debían definir cómo trabajaría dicha normal, y no las autoridades educativas.

Mientras se abría esa institución, la FECSM acordó enviar a la Escuela Nacional de Maestros a dos alumnos por cada regional de tipo completo, revalidándoles sus respectivos estudios como equivalentes a los tres primeros años de la carrera en esa escuela, y pagando éstos varias materias adicionales (inglés, álgebra, trigonometría y literatura iberoamericana). Los estudiantes se referían a un dictamen realizado por la Dirección de la Nacional de Maestros en febrero de ese año y que había sido turnado al Departamento Jurídico. En las peticiones concretas, la FECSM pedía cincuenta becas adicionales a las que ya existían en la Nacional de Maestros para los dos mejores estudiantes de todas las regionales para el año siguiente, y que se ordenara al Departamento Jurídico “ultimar” la revalidación de los estudios hechos en las normales rurales y regionales campesinas, según aquel dictamen de la Nacional.¹⁶

Evidentemente, para los estudiantes era primordial lograr la revalidación de sus estudios y facilitar la posibilidad de seguir estudiando al egresar de las regionales campesinas. Ello era importante también desde el punto de vista laboral, ya que al no tener revalidación automática de sus estudios en la Nacional de Maestros ni respecto a la primaria, los que no lograban concluirlos se encontraban, en cuanto a escalafón, en igual circunstancia que los maestros rurales improvisados, aunque en realidad las autoridades de la SEP los protegían y les daban un trato preferencial.¹⁷

Alguien del DEANR, posiblemente el jefe, hizo anotaciones en los márgenes del memorándum que los estudiantes enviaron a Vázquez Vela: indicó que se enviaría la comunicación para acuerdo con el secretario de Educación, y palomeó la creación de la Escuela Rural Normal Superior, pero señaló que no se había aceptado lo relacionado con la revalidación y las becas en la Escuela Nacional de Maestros, y no anotó nada respecto a la asamblea técnica mixta de la FECSM y del SUTESC. Para las autoridades de la SEP era claro que el destino de los estudiantes estaba en el campo, y de ninguna manera en la ciudad.

¹⁶ AHSEP, DEANR, c. 3072, exp. 16-3-5-91, “Memorándum del Comité Ejecutivo de la FECSM al Secretario de Educación Pública”, 29 de diciembre de 1936.

¹⁷ SEP, DEANR, c. 3015, exp. 16-1-2-97, Circular del jefe del DEANR dirigida a los directores de Educación Federal en los estados, a los inspectores de zona y a los directores de las escuelas regionales campesinas y tipo transición, 13 de noviembre de 1936.

Algunos directores y maestros apoyaron las huelgas de los estudiantes de las escuelas pequeñas y recientes, pero sobre todo de las grandes y más experimentadas, en las que el grado de organización era mayor. Entre otras cosas, los estudiantes cuestionaban el trabajo de algunos maestros y directores, a veces por su “orientación ideológica”. Ello se relacionaba en parte con posturas sectarias —como calificaban algunos maestros a sus compañeros comunistas— que pedían la depuración de maestros para garantizar su ideología revolucionaria (aunque hay que recordar que los primeros en hablar de la depuración de los maestros fueron los secretarios de Educación desde principios de los años treinta). Pero la depuración podía tener varios significados en diferentes niveles. Podía asociarse a una postura política respecto a los movimientos políticos regionales y nacionales, al proceso de organización del magisterio, al ideario cardenista o al comunista, pero también simplemente a la libertad que los directores y los maestros permitían a los estudiantes dentro de los internados. Como diría un estudiante de Galeana, Nuevo León, “la disciplina es la piedra de toque para juzgar a una escuela, si es progresista o retardataria” (Fabre, 1989: 52).

La participación de los estudiantes se dio en varios niveles que se manifestarían con mayor nitidez en conflictos posteriores. La FECSM tenía una gran influencia del PCM, pero no se puede decir que ésta fuera generalizada. Dos ex alumnos de la escuela de Cerro Hueco, que luego se trasladó a La Chacona, Chiapas, coinciden en que algunos de sus compañeros, sobre todo Edgar Robledo Santiago, quien fuera líder del movimiento estudiantil, simpatizaban con el comunismo, pero que “no eran agresivos”, recuerda Ovidio Cortazar, y añade: “incluso los que se decían comunistas era posible platicar con ellos [...] sin ninguna necesidad de pensar como ellos. Nos respetábamos, pero es que teníamos muy buenos maestros. Mire en la escuela, incluso nos hacían cantar la internacional [...] Este himno nos lo enseñaba el maestro de música, era parte de la vida de la escuela, pero no tenía mayor importancia” (Hernández, 2004: 235).¹⁸

La profesora Hernández Narváez comenta que

[...] no había una forma de pensar igual, había controversias entre los alumnos, y eso lo aprendimos porque todos los alumnos teníamos que dar nuestra opinión y además nos enseñaron con temas, a que unos teníamos

¹⁸ Entrevista realizada por Hernández, 5 de abril de 2003, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



Círculo de estudios de la Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1933.
Fuente: Hernández, 2004, p. 206.

que aprender y otros atacar las ideas de los temas. Sin embargo, algunos otros como yo, no teníamos tiempo para prepararnos en esas cosas, no podía yo leer o detenerme en ese sentido [...] tenía yo que estudiar para mis materias (Hernández, 2004: 225).¹⁹

Al menos en esa escuela, la vida escolar favorecía la argumentación y el debate. La comunidad escolar no era homogénea, y aunque los estudiantes y los maestros coincidían en ese momento en sus objetivos de lucha sobre todo para mejorar las condiciones de las escuelas, tenían diferentes formas de pensar y distintos motivos para integrarse al movimiento estudiantil.

Los consejos fueron tomando facultades ejecutivas a pesar de las declaraciones del secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, publicadas en *El Universal*, relativas a que los consejos consultivos sólo tenían la función técnica de estudio de los problemas (Meneses, 1988).²⁰ Pudieron hacerlo

¹⁹ Entrevista realizada por Hernández a la profesora Hernández Narváez, 5 de mayo de 2003, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

²⁰ *El Universal*, 15 de marzo de 1936.

gracias a la fuerza del movimiento magisterial, a los cambios en el personal de la SEP en 1936 y a la agrupación de los estudiantes en la FECSM.

Según Manuela Sepúlveda (1976), el autogobierno fue una iniciativa del gobierno, no una petición de los estudiantes, y no era real porque las autoridades decidían lo que se tenía que hacer y las comisiones de estudiantes sólo ejecutaban las tareas que se les encomendaban. Puede ser que ése haya sido el caso en algunas de las escuelas, pero hay muchos indicios de que, por el contrario, la participación de los estudiantes fue propiciada por los maestros y por ellos mismos, y llegó a tal grado que la SEP se vio precisada a intentar frenar el autogobierno.

EL GOBIERNO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

UNA COYUNTURA PERMITIÓ que las escuelas regionales campesinas trabajaran con mayor autonomía que en el pasado y que la organización de los estudiantes, así como su participación en el gobierno escolar, se fuera incrementando. Con dicha autonomía, las formas de organizar cada escuela y el grado de participación de los estudiantes en ella fueron variables, aunque se dio una tendencia cada vez mayor a que los Consejos Consultivos fueran cobrando facultades ejecutivas, con la venia de las autoridades de la SEP. La comparación del control de la disciplina en dos escuelas grandes nos permite tener indicios de la dinámica del autogobierno a mediados de los años treinta. Los estudiantes cobraron un papel cada vez más importante en el mantenimiento del orden en la escuela, pero éste ya no se basaba en la libertad y la responsabilidad de cada uno, sino en la vigilancia entre ellos mismos y en la presión de la comunidad escolar a través de tribunales en los que los casos de indisciplina eran estudiados exhaustivamente y se favorecía el uso de la palabra y la argumentación como medios de defensa en lugar de la fuerza, así como el respeto por la ley. La autoridad moral de los profesores tenía un peso importante en la toma de decisiones; sin embargo, algunos maestros comenzaron a desentenderse de la disciplina o manifestaban su cansancio por el tiempo dedicado a las juntas de Consejo o las Asambleas Generales.

En febrero de 1937, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) aprobó formar parte del Frente Popular Mexicano (en el que participaría también la Confederación Campesina Mexicana), del cual se excluirían los asuntos relacionados con la política electoral. El acercamiento del PCM a la CTM y al gobierno tuvo un importante quiebre con la llegada a México de León Trosky.

Por otro lado, los empresarios se oponían a la constitución del Frente y algunos miembros del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del PNR temían que los comunistas cobraran fuerza en los sindicatos y el aparato estatal. Las maniobras utilizadas tanto por los líderes cetemistas como por el CEN del PNR en las elecciones internas de este último, lograron mantener al margen al PCM.

En el IV Congreso Nacional de la CTM se denunciaron las prácticas antidemocráticas de Fidel Velázquez. Varias organizaciones —entre las cuales los comunistas eran mayoría—, como los dos sindicatos ferrocarrileros, el Sindicato Mexicano de Electricistas y los trabajadores de la industria papelera, se retiraron de la central. El Comité Nacional de la CTM expulsó a los dirigentes en desacuerdo y decidió evitar que miembros del PCM fuesen dirigentes de los sindicatos, uniones y federaciones (abril de 1937). A instancias de Lombardo Toledano, Earl Browder, secretario general del PCM de los Estados Unidos, así como Lázaro Cárdenas, intervinieron para evitar la escisión. El PCM se alineó a la política de “unidad a toda costa”, dejó a la CTM la iniciativa de organizar el Frente y retiró a sus candidatos a elecciones legislativas para apoyar a los candidatos oficiales. Un buen número de líderes campesinos y de la CTM fueron presentados como candidatos al lado de miembros de las fuerzas armadas, pero esto fue por una decisión del CEN del PNR y no por una elección democrática. Algunos de los aspirantes no seleccionados decidieron presentarse como independientes, por lo cual fueron expulsados del partido.

La política de Frente Popular de la CTM y el PCM contribuyó a que el PNR fuese la única organización de masas en el terreno electoral, a que las organizaciones obreras perdieran independencia, a que los dirigentes comunistas fueran progresivamente desplazados de la CTM, y a que el PCM perdiera buena parte de la fuerza que había logrado durante los años treinta (Garrido, 1985: 219-226).

Sin embargo, las organizaciones magisteriales tuvieron un derrotero particular que permitió que al interior de la SEP, sobre todo en los departamentos de Educación Rural, los comunistas se fortalecieran por lo menos en el corto plazo. Durante 1936, la CNTE organizó sindicatos únicos de maestros (federales, estatales y municipales) en los estados que presentaron pliegos petitorios y organizaron paros que en ocasiones derivaron en choques entre los maestros y en represiones violentas por parte de las autoridades. La CMM organizó la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Edu-

cación (UNETE), antifaz de la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación. Desde septiembre de 1936, el presidente Cárdenas intentó promover la unificación de la CMM y la CNTE. En ambas, sobre todo en la segunda, el PCM tenía fuerza y rivalizaba con Vicente Lombardo Toledano y la CTM. En febrero de 1937 se logró la creación de la Federación Mexicana de Trabajadores de la Educación (FMTE), tras negociarse que ni los dirigentes de la UNETE ni los del SUTESC formarían parte de su comité (Meneses, 1988: 178; Santos, 1989; Bonfil, 1992).

En los primeros días de febrero de 1937, el general Múgica, Aurelio Manrique, Valentín Campa y cerca de seis mil delegados asistieron al Congreso Nacional de Unificación Magisterial en Querétaro, pero los grupos de David Vilchis se negaron a hacerlo. En un telegrama, Lombardo Toledano explicó a Cárdenas:

La Confederación de Trabajadores de México resolvió no autorizar ni intervenir en el Congreso convocado para unificar el magisterio de la República en la Ciudad de Querétaro el próximo día 7. Las razones de nuestra determinación consisten principalmente en que los trabajos preparatorios de ese Congreso han sido hechos de tal manera que agrupaciones autónomas e independientes, así como maestros y sindicatos de la CTM, no están de acuerdo con los grupos dirigentes magisteriales, que son funcionarios de la Secretaría de Educación Pública al mismo tiempo, y por lo tanto no dan garantías para que la nueva organización magisterial sea un verdadero frente de los maestros de todas las tendencias. Estimamos que la unificación para fines sectarios no debe ser tolerada por la Confederación de Trabajadores de México que, de acuerdo con su estructura y su programa constituye en sí misma un verdadero frente de los Trabajadores del país sin partidarios exclusivos y sin puntos de vista estrechos (Cueva, 2001: 148).¹

La creación de la FMTE influyó en el rompimiento de la CTM. En el IV Congreso, esa confederación negó el reconocimiento a la FMTE, al igual que a otras organizaciones como la Federación de Trabajadores de Nuevo León, la Federación Regional Lagunera y otras en las que los comunistas tenían fuerza (Hernández, 1979: 160).

¹ Telegrama de Vicente Lombardo dirigido a Lázaro Cárdenas, AGN, Galería 3, Fondo Lázaro Cárdenas del Río, exp. 433/11. Véanse también: Raby, 1974, pp. 79-90; Meneses, 1988, p. 178; Henández, 1979, pp. 154-161; Montes de Oca, 1998, pp. 84-85.

A raíz de la reunificación y la política de unión a toda costa, la FMTE se incorporó a la CTM, pero en realidad la primera mantuvo su independencia. A lo largo de 1937 intentó aumentar su fuerza en los estados uniendo facciones rivales y poniéndolas bajo su control. Si bien logró celebrar reuniones exitosas en el Estado de México, Nayarit y Morelos, y formar sindicatos únicos en Campeche, Yucatán, Morelos y Michoacán, en otros estados sostenía enfrentamientos con la CTM. A pesar de la alianza con el movimiento obrero, en su congreso nacional celebrado en junio se atacó a Vilchis y a Lombardo y se acusó a los líderes de la central obrera de poner obstáculos a la unificación de los maestros en Veracruz, Sinaloa, Sonora y otros estados. Según José Santos Valdés (citado por Bonfil, 1992: 247), dentro de la FMTE había grupos de maestros que no acataban el estatuto general (en el que predominaban planteamientos del PCM) y en los cuales “metían la mano y no pocas veces hasta el codo, presidentes municipales, diputados, senadores, gobernadores y hasta tenderos y agiotistas”²

Dentro de la FMTE, un grupo disidente formó la Confederación Nacional de Defensa Magisterial Cetemista (CNDMC). A pesar de las disputas, en septiembre los líderes de ambas organizaciones firmaron un pacto de solidaridad para unificar a los maestros dentro de la confederación, “teniendo en cuenta que los maestros del país tienen derecho y obligación de formar parte integrante de la CTM” (Cueva, 2001: 154).³ De dicho pacto se desprendió la fundación del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), en febrero de 1938, y a partir de él, su filiación tanto a la CTM como al Partido de la Revolución Mexicana (PRM), que se fundaría un mes después, prácticamente en el mismo momento en que se decretaba la expropiación petrolera.

Lázaro Cárdenas, en un intento de mediar entre los grupos magisteriales antagónicos de la CMM y la CNTE, había reorganizado la SEP concediendo los más altos puestos (menos la secretaría, la subsecretaría y la oficialía mayor) a dirigentes de cada grupo, pero que, según Ramón G. Bonfil, eran comunistas, como el director general de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios, Manuel Méndez Aguirre, y el jefe del DEANR. A finales de 1936, Luis Villarreal fue sustituido por Ignacio Márquez, quien era maestro de artes plásticas en una misión cultural (Bonfil, 1992: 247; Arnaut, 1998: 88). Como contrapeso, el Cuerpo Técnico de Educación Rural

² Para el caso de Sinaloa, véase Cueva, 2001.

³ *El Nacional*, 9 de febrero de 1938.

que se había formado en 1934 para coordinar los trabajos de educación rural con los de educación agrícola y normal rural, y que a pesar de las quejas de Rafael Ramírez había permanecido como un cuerpo consultivo sin importancia alguna, fue transformado en Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal (SEP, 1934, t. I: 6).⁴ Los consejeros no fueron comunistas, sino importantes impulsores de la educación rural desde los años veinte: Rafael Ramírez, Enrique Corona y el ingeniero Fernando Romero Quintana, quienes tuvieron atribuciones ejecutivas: ellos autorizaban las disposiciones del jefe del DEANR que tenían que ver con orientaciones generales para las escuelas, y el jefe autorizaba las decisiones de los gobiernos internos de las regionales campesinas, con quienes mantuvo una relación directa, ya sin la mediación obligatoria de los directores federales de Educación en los estados.⁵ Aunque había una comunicación directa, la posibilidad de inspeccionar las escuelas se redujo al eliminarse la autoridad de estos funcionarios. Por otro lado, también los jefes de las secciones técnicas del DEANR se quejaban de la falta de recursos y de empleados para orientar, y sobre todo supervisar, el trabajo de las escuelas.⁶ Así es que las escuelas regionales campesinas contaron con un alto grado de autonomía, además de la venia del jefe del DEANR, quien fue un entusiasta impulsor de la participación de los estudiantes tanto en las cooperativas como en el gobierno escolar. Así como logró que las cooperativas de producción conservaran sus ganancias sin tener que depositarlas en instancias externas, apoyó la conformación de los consejos escolares y procuró que los maestros y los estudiantes fueran teniendo más voz en la definición del trabajo de las escuelas, no sólo en cada una de éstas, sino también interviniendo en los trabajos de orientación del DEANR.

En un informe de la Sección Técnica de Enseñanza Normal Rural del DEANR, de junio de 1937, se afirmaba que la constitución de los consejos técnicos y administrativos en las escuelas, al tratarse de un sistema de gobierno escolar “en extremo democrático y por la razón de destruir totalmente un sistema caduco”, había traído aparejada “alguna anarquía muy natural en la transformación de sistemas”, y se agregaba: “A pesar de eso, el

⁴ AHSEP, DEANR, Subsecretaría, 1937, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Plan de Trabajo que realizará en 1937 el Cuerpo de Consejeros Técnicos del DEANR”, 13 de enero de 1937.

⁵ Cabe señalar que en algunas escuelas las relaciones con los directores federales de Educación en los estados eran de colaboración y no de enfrentamiento, como por ejemplo en Hecelchakán, Campeche, y Tenerife, Estado de México.

⁶ AHSEP, Subsecretaría-DEANR, c. 3081, exp. 16-3-8-171. Véanse los informes de todas las secciones técnicas, así como el presentado por el jefe del DEANR a la subsecretaría.

funcionamiento de los Consejos ha permitido conocer muchas lacras y defectos que desde antaño existen en las Escuelas, a través del alumnado que va adquiriendo sentido de responsabilidad y que sobre todo, en la actualidad, se atreve a denunciar las deficiencias que existen en las instituciones que lo educan”.⁷

Ese conocimiento, se decía, permitiría al DEANR modificar el trabajo y reformar los programas, planes de estudio y reglamentos. De hecho, las autoridades reunieron a 1,500 jóvenes que participaron en los desfiles del 1 y 5 de mayo de ese año, y se planeaba una nueva concentración para septiembre, con objeto de “conocer de viva voz los anhelos y aspiraciones” de los estudiantes y “ponernos en contacto con la realidad” de las regionales campesinas. El contacto era importante ante la dificultad para inspeccionar los planteles, sobre todo los más alejados.

En el acercamiento que la SEP buscaba con los estudiantes, reconocía a la FECSM como su interlocutor. Refiriéndose al Segundo Congreso de esa Federación celebrado en Tenerife, declaraba que sus conclusiones

[...] vinieron a reforzar el espíritu de solidaridad entre todas las Escuelas, a provocar la lucha a favor de las juventudes indígenas y a iniciar una época de trabajos tendientes a mejorar las condiciones materiales y morales de los jóvenes que se educan en las Escuelas Regionales Campesinas. La Sección pudo darse cuenta de la aptitud que han adquirido los jóvenes de dichas Escuelas para tratar sus problemas y atender la forma de resolución de los mismos, así como la energía con que se suman a la lucha revolucionaria estos jóvenes que serán más tarde magníficos elementos para ayudar a los trabajadores a transformar el régimen social.⁸

Durante 1936 y 1937, al menos algunas escuelas funcionaron con autogobiernos que en general fueron respetados por el DEANR. El subjefe, el ingeniero Emilio F. Ferreira, exponía en el Plan de Acción del departamento para el primer semestre de 1937 que las escuelas regionales campesinas habían sido

[...] creadas esencialmente para hacer de los hijos de los campesinos pobres, —ejidatarios, peones, pequeños propietarios y maestros rurales—, jóvenes

⁷ AHSEB, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las actividades desarrolladas por la Sección Técnica de Enseñanza Rural en el periodo comprendido de julio de 1936 a junio de 1937”.

⁸ AHSEB, DEANR-Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe de las actividades desarrolladas por la Sección Técnica de Enseñanza Rural en el periodo comprendido de julio de 1936 a junio de 1937”.

conscientes de su clase y capaces de transformar nuestra población rural. El hecho de que nuestras escuelas sean Internados, y de ejercer un influjo total en la adolescencia, nos permite asegurar que resultan ideales para crear hábitos, modos de vivir e ideas que el alumno, al salir a trabajar, transmitirá a la población rural, la cual irá tomando los derroteros que la conducirán a desechar los viejos y defectuosos métodos de cultivo y que la harán suprimir los prejuicios taras [*sic*] que están estorbando su enrolamiento definitivo en las filas del proletariado consciente, para lograr la transformación de la economía del país.⁹

Planteaba que a principios de año se establecería “como punto definitivo de gobierno, el sistema de Consejos en las Escuelas, creando en la juventud aptitudes para la organización, sentido de responsabilidad y el concepto de reivindicación de clase, haciéndole asumir la dirección de los destinos de la Institución, sin complejos de inferioridad, para habituarla a tomar participación en los destinos del país”.¹⁰ A diferencia de las bases de 1936, aquí la participación de los estudiantes en el gobierno escolar se ligaba a su preparación para ser líderes en la transformación en la sociedad, así como a la conciencia de clase. Ello resultaba más acorde con el discurso que se manejaba dentro de algunas escuelas y, desde luego, en la FECSM y el SUTESC.

Cada comunidad escolar emitía un reglamento interno y elaboraba estrategias para organizar sus trabajos. De las palabras del ingeniero Ferreira se infiere que no en todas las escuelas se habían formado aún los consejos técnicos, pero a mediados de 1937 ya todas los tenían. En Galeana, Nuevo León, en 1936 la Asamblea General nombró al Consejo Técnico Consultivo y a las comisiones de trabajo (formadas por un maestro y cuatro a seis alumnos) por un periodo de un año. También se formó la Sociedad de Alumnos “Emilio Montañó”. El Consejo pedía a la SEP el mejoramiento de sus condiciones materiales, el aumento de la beca de los alumnos y el envío de libros (Sepúlveda, 1976 y 1991: 81).¹¹ Aun en las escuelas pequeñas y de reciente

⁹ AHSEP, Subsecretaría-DEANR, c. 3081, exp. 16-3-8-171, 1937, “Plan mínimo de acción al que se sujetará este departamento durante el primer semestre del año de 1937”, firmado por el Ing. Emilio F. Ferreira por ausencia del jefe del departamento, 15 de enero de 1937.

¹⁰ AHSEP, Subsecretaría-DEANR, c. 3081, exp. 16-3-8-171, 1937, “Plan mínimo de acción al que se sujetará este departamento durante el primer semestre del año de 1937”, firmado por el Ing. Emilio F. Ferreira por ausencia del jefe del departamento, 15 de enero de 1937.

¹¹ AHSEP, DEANR, exp. 16-1-1-92, Informe confidencial del Profr. José Terán Tovar, director de la escuela de Galeana, Nuevo León, 15 de febrero de 1936, y exp. 16-1-10-26, del 9 de marzo de 1936.

creación se fueron organizando los consejos. Así sucedió en Soconusco, Chiapas, en donde el director y su esposa trabajaban con una primera generación de estudiantes a quienes se les motivó para formar una sociedad de alumnos y organizarse en comités para construir la escuela, deshierbar terrenos, organizar campañas de salud y deportes en los alrededores y manejar la cooperativa de alimentación y del huerto (Sepúlveda, 1976).¹²

Se cuenta con pocos testimonios que nos permitan saber con más certeza qué tanto, en esos años, los estudiantes pudieron participar en la toma de decisiones respecto a los proyectos de acción social hacia las comunidades, la forma de administrar los recursos económicos o de adaptar los planes de estudio a las necesidades locales y regionales, pero se puede formar una idea a través de los expedientes de los alumnos que fueron expulsados de dos escuelas. En las bases de 1936, el trabajo del Comité de Honor y Justicia era el único que, sin ambigüedades, tenía un papel ejecutivo en el mantenimiento de la disciplina en cada plantel.

En 1933 y 1934, en la escuela de Tenería, Estado de México, el director y a veces el Consejo decidían los castigos o la expulsión de alumnos.¹³ En 1935 y 1936, lo hacía el Consejo de Maestros, conformado por ocho o nueve maestros (no sólo los jefes de cada sector), el director y el secretario, con la participación de cinco estudiantes, dos de ellos miembros de la Delegación General de Gobierno y tres del Comité o Delegación de Honor y Justicia. En ambos casos, se enviaba la decisión al DEANR para su aprobación.¹⁴ Para 1937 y 1938, la dinámica era otra. Los casos de indisciplina que no eran considerados graves eran manejados por el Comité de Honor y Justicia, conformado por estudiantes y presidido por el director de la escuela. Ellos marcaban las sanciones, y sólo si el caso era grave, dicha comisión hacía la averiguación y proponía sanciones para ser discutidas en reuniones extraordinarias del Consejo Técnico Administrativo, que estaba formado por todos los maestros y por un gran número de estudiantes. En las reuniones para discutir aspectos sobre disciplina participaban alrededor de 34 personas; ellos firmaban cada acta y su decisión era comunicada al DEANR, pero, sin esperar respuesta de éste, se notificaba al contador que se diera de baja al

¹² AHSEP, DEANR, Internado La Boluda, Chiapas, exp. 16-1-10-40, Informes bimestrales del director, de noviembre de 1935 a junio de 1936.

¹³ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exps. 3606/69 y 3608/24.

¹⁴ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exps. 3585/51; 3593/11; 3602/61; 3590/50; 3606/34 y 3579/5.

alumno expulsado. La dinámica que se seguía era la siguiente. En primer lugar se votaba para designar al presidente de debates, y no siempre ganaba algún profesor. Después el director, como presidente del Comité de Honor y Justicia, presentaba el caso del alumno “acusado” para ser juzgado, o bien, el presidente de debates leía el reporte de dicho comité. Se llamaba a declarar al acusado y a los testigos y se hacían careos. Después se discutían los antecedentes del estudiante, se proponían sanciones que se justificaban y se sometían a votación. Cuando no se encontraban pruebas contundentes, el Comité de Honor y Justicia se encargaba de seguir investigando el caso.¹⁵

En las actas de las sesiones se nota una mayor participación de los profesores que de los estudiantes, pero llama la atención que algunos profesores invitaban a los alumnos a participar más, les preguntaban sus opiniones y escuchaban sus explicaciones.¹⁶ Los jóvenes solían proponer sanciones menos severas, pero no siempre votaban por sus propias propuestas. Por otro lado, sobre todo en los casos de agresión, los estudiantes eran más meticulosos para examinar la situación en que se cometía la falta, y no en pocos casos proponían cargos también para los estudiantes que inicialmente aparecían como víctimas.

Las actas reflejan algunas dinámicas del autogobierno. En todas ellas, si bien no se percibe un ambiente de hostilidad, sí se hace presente una especie de asechanza. Unos y otros se vigilaban entre sí. En varias ocasiones, el director observaba que el Consejo debía ser más estricto, pues la disciplina en el plantel se había relajado. En la sesión del 30 de abril de 1936 decía que la labor desarrollada no había dado resultados satisfactorios, y hacía un llamado a los maestros para que cumplieran con su papel de guías de las comisiones de los alumnos. Un maestro contestó que el director tenía razón, que había cierto abandono por parte de ellos, pero que los alumnos tampoco ponían buena voluntad para consultar sus problemas porque se creían capaces de resolver todo a su modo; pedía a los alumnos que no tuviesen temor en hablar con los maestros sobre sus fallas para que se trataran de corregir.¹⁷

Algunos maestros, al contrario, buscaban que los estudiantes tuvieran una participación más activa en el Comité de Honor y Justicia y que se acercara la del director. En la sesión del 2 de agosto de 1937, por ejemplo, cuan-

¹⁵ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México, exps. 3602/20; 3608/7; 3592/9 y 3612/23.

¹⁶ Véase, por ejemplo, la sesión del 6 de septiembre de 1937, exp. 3608/7.

¹⁷ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México, exp. 3601/56; véase también el exp. 3608/7, de la sesión del 6 de septiembre de 1937.

do el director presentó los casos que se iban a someter a juicio, un maestro le preguntó cómo se había enterado de ellos e insistía en saber si el Comité de Honor y Justicia tenía conocimiento de la situación. Una circunstancia similar se dio el 11 de agosto, y uno de los profesores recordó que el Comité de Honor y Justicia debía hacer las averiguaciones y los careos para llevar al Consejo una propuesta de sanción, porque de otra manera las sesiones se hacían muy largas.¹⁸

Por otro lado, en varios casos se hace evidente que los alumnos miembros del Comité de Honor y Justicia no siempre gozaban de autoridad moral frente a algunos de los estudiantes. En esa misma sesión, el director presentó el caso de un estudiante que se había negado a hacer una comisión. La orden se la había dado el secretario interno del Gobierno Escolar, que también era estudiante, y al insistirle éste para que la hiciera, el acusado lo insultó. El acusado se defendió después explicando que la orden había sido dada de muy mala manera, y que de haber sabido que la orden venía de la Dirección, la hubiese acatado. Algunos maestros consideraban que ambos elementos debían ser enjuiciados. Defendiéndolo como parte de las autoridades de la escuela, el Consejo finalmente decidió no juzgar al secretario del Interior, pero en las averiguaciones los maestros se encargaron de cerciorarse de que él no estaba cometiendo un abuso en sus atribuciones. Los cargos para el acusado fueron “indisciplina a un miembro del gobierno” y “no recurrir a las autoridades para exponer su queja sino hacerse justicia por su propia mano”; se decidió que se le llamaría la atención en Asamblea General y se le prohibiría salir de la escuela durante dos meses. Aunque en el interior de la sesión se vigilaran entre sí, los miembros del Consejo actuaban como grupo frente a los estudiantes. Por ejemplo, para legitimar el gobierno escolar, cuando hacían amonestaciones públicas a los alumnos o les avisaban que serían expulsados, se presentaban juntos y participaban tanto el director como algún maestro y uno de los representantes de los estudiantes (lo mismo sucedería en Ayotzinapa).¹⁹

En esa misma maratónica sesión que duró cuatro horas y 55 minutos, el director presentó una carta de un maestro que había acusado a un alumno de “allanamiento de morada”, porque aunque le había negado el acceso, aquel

¹⁸ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Teneoría, Estado de México, exp. 3592/9.

¹⁹ Véase también la sesión del 6 de septiembre de 1937, en AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Teneoría, Estado de México, exp. 3608/34.

había entrado al jardín de su casa para tomar duraznos de un árbol. Los miembros del Consejo votaron y decidieron que el caso era “grave” y que tendría que ser revisado por el mismo Consejo. Llamaron a todos los involucrados y a los testigos a declarar, después de lo cual votaron para modificar los cargos y las sanciones. Dentro de la “Comunidad rojinegra de Tenería” —como se autonombaban— había disputas por los espacios y los derechos de maestros y de alumnos. A pesar de que en los interrogatorios se hace evidente la vigilancia recíproca de los maestros, todos presentaron un frente común al ver amenazados sus derechos y espacios privados. Todos los miembros del Consejo estaban de acuerdo en que no era posible permitir que los alumnos entraran a la casa de un profesor sin permiso de éste, pero diferían en su apreciación del caso. Para el director y algunos maestros, además del allanamiento de morada, había habido hurto. Para otros, el problema principal había sido el abuso de confianza, y para otros más lo importante era sólo el insulto a un maestro. Finalmente, el cargo fue por allanamiento de morada con premeditación, alevosía y ventaja. Dejaron de lado el cargo de hurto ante la contundente defensa del estudiante, quien declaró que los duraznos eran de todos porque los habían sembrado los alumnos. A la hora de proponer sanciones, las posturas también fueron muy divergentes: desde la propuesta de un estudiante de hacer una censura pública con aviso al DEANR, el sindicato y la Federación de Estudiantes, hasta la del director de expulsar al alumno por seis meses. Finalmente se optó por una suspensión de 15 días y un voto de censura en la Asamblea General, y para los dos estudiantes cómplices, la censura pública con informe a los padres. Evidentemente, se avaló el derecho de los estudiantes a los duraznos de la escuela, así como el derecho del maestro a mantener su espacio privado, mientras se censuraba, sobre todo, la falta de respeto (los insultos) hacia un maestro.

Los alumnos, acusados o no, podían inconformarse y pedir ayuda al jefe del DEANR, o escribir una queja al director o al Consejo. En esas situaciones, el Consejo volvía a reunirse para revisar el caso y a veces modificaba la sanción, previos intercambios de puntos de vista entre el director y el jefe del DEANR, pero no eran éstos quienes tomaban la decisión.²⁰

A partir de las actas de los casos graves que causaban expulsión, se pueden observar varias tendencias en las dinámicas internas de estas escuelas.

²⁰ Véase AHSEB, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exp. 3612/23, entre otros.

Una de ellas es el variable grado de compromiso de los profesores, que se percibe desde 1933, cuando al suprimirse la prefectura, la disciplina se encomendó a un maestro de guardia que se iba rotando, en lugar de involucrar a cada profesor según la actividad que estuviesen desarrollando. A partir del 1936, la disciplina estuvo en manos del director, el Comité de Honor y Justicia y el maestro de guardia que enviaba reportes sobre el comportamiento de los alumnos. Los maestros se mantuvieron un poco al margen, si bien algunos apoyaban a los estudiantes del Comité para cobrar una mayor autoridad sobre sus compañeros y para hacer valer su voz también frente al director y los propios profesores. Asimismo, se observa el cansancio de los profesores por el tiempo invertido en cada junta.

Otra tendencia es que como los estudiantes eran menos severos al juzgar las faltas de sus compañeros, los profesores, y sobre todo el director, estaban preocupados por el relajamiento de la disciplina, señaladamente en lo que atañía a dos aspectos: la garantía de que los estudiantes cumplieran con sus comisiones, y el mantenimiento de las relaciones de respeto entre los hombres y las mujeres.

Mientras en Tenerife el gobierno escolar trataba de legitimarse y buscaban acomodo tanto la autoridad como las responsabilidades de los maestros y el director, aunque éste mantenía su autoridad, en Ayotzinapa, Guerrero, la dinámica era algo diferente. Las quejas o denuncias no llegaban directamente, sino que tenían que pasar por la Sociedad de Alumnos —que era una organización independiente en la que no intervenían los maestros—, aun si provenían de los profesores. La Sociedad de Alumnos encargaba al Comité de Justicia y Buen Gobierno hacer las averiguaciones y, con esa información, decidía si se establecían cargos y posibles sanciones. Sólo los casos graves pasaban al Consejo Técnico Administrativo. En noviembre de 1937, por ejemplo, la enfermera de la escuela y una maestra se quejaron de haber sido estafadas por un estudiante. Su queja fue acompañada de la petición del Sector Femenil Pro-Derechos de la Mujer de que se investigara el caso. El responsable interino del Consejo Técnico Administrativo contestó que se turnaría el caso a la Sociedad de Alumnos, misma que le daría seguimiento, haría averiguaciones y acordaría sanciones. Tres días después, el director por un lado y la Sociedad de Alumnos por el otro, escribían oficios al acusado explicándole que la Sociedad de Alumnos le había levantado cargos y el Consejo había decidido su expulsión definitiva, según el director, por “intriga y estafa”, y según el repre-

sentante estudiantil, por “su actuación de apatía, flojera, borracho, trascalero pidiendo préstamos que nunca paga, calumnia y división”.

El jefe del DEANR estaba pendiente: al recibir la notificación de la expulsión temporal de otro estudiante sin que se presentara justificación, pidió informes al director. Éste tuvo que explicar que no se había escrito el motivo en el oficio puesto que éste era que el estudiante había tratado de suicidarse, y el Consejo había decidido ser discreto para que el afectado no se sintiera más presionado, y quería darle un tiempo para que se relajara.²¹

En forma más nítida que en Tenerife, en el plantel de Ayotzinapa la disciplina era una responsabilidad básicamente de los alumnos, por medio de su sociedad, misma que gozaba de una organización independiente de los profesores, y tanto el director como los maestros intervenían menos que sus homólogos de Tenerife. La Sociedad de Alumnos mantenía una posición de poder frente a los maestros y el director mucho más fuerte y, sin embargo, la relación con los maestros y el director era de franca camaradería.²²

En ambas escuelas, los tribunales eran duros. De hecho, no pocos alumnos preferían fugarse de la escuela a tratar de defenderse en sus juicios o pasar el bochorno de escuchar los cargos y las sanciones en reuniones con todos los maestros y los alumnos presentes (lo cual se hacía desde inicios de la década), sobre todo cuando se trataba de un cargo de noviazgo. En ambas escuelas, los casos graves se referían a faltas de respeto, noviazgo, robo, y riñas con armas. Pero estos hechos eran la gota que derramaba el vaso, de expedientes que reiteradamente contenían reportes de lo que se consideraba apatía, flojera, poca colaboración y faltas de respeto a las autoridades o a los compañeros. Se trataba de una acumulación de faltas, que a veces eran contabilizadas por puntos. Es evidente que en ambos planteles, a pesar de las diferentes formas de organización, se validó el Código Disciplinario diseñado años atrás en Tamatán, aunque se adecuó a los intereses o necesidades de cada escuela, como se haría también en Galeana, Nuevo León.

Aunque los juicios fueran severos, indudablemente había una intención sincera de ser justo y de propiciar que los conflictos se arreglaran siguiendo reglas claras por medio de la argumentación y procurando dar voz a todos.

²¹ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exp. 3556/54, 31 de agosto de 1937.

²² AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exps. 3557/42, 4 de septiembre de 1937; 3556/54, 31 de agosto de 1937; 3556/70, 3 de noviembre de 1937; 3617/23, DGEN, c. 3357, 21 de octubre de 1938.

Ello probablemente se alejaba de la idea del ambiente familiar y de libertad que el reglamento de 1936 trataba de estimular, como en los años veinte, pero era congruente con los principios de justicia que pretendían inculcar las escuelas. Dentro del ambiente muchas veces violento de la posrevolución, las regionales campesinas impulsaban a los estudiantes a respetar la ley y a ejercer sus derechos en un plano de igualdad, de respeto hacia los demás, a partir de la palabra y de la argumentación en lugar del uso de la fuerza. No hay que olvidar que los casos que aquí he presentado son los más graves y extremos. La legalidad se presentaba como necesaria para el bien común, el cual legitimaba la autoridad del Consejo dentro de la escuela, una autoridad en la que todos debían ser representados. Esta forma de organizar el gobierno escolar tenía correspondencia en el discurso de la Revolución que se exaltaba al interior de las escuelas: un gobierno democrático y la Constitución de 1917 sentarían las bases para alcanzar una sociedad justa y, sobre todo, igualitaria.

Pero el respeto a las reglas, a las leyes, tenía como base que éstas respondían a los intereses de todos los grupos involucrados, y los estudiantes no siempre consideraron que ello era así. En las escuelas habían aprendido también que el gobierno debía velar por el bienestar del pueblo, y éste tenía derecho a exigirle que así fuera.

Tercera parte



Corporativizar, controlar y
uniformar:
las escuelas normales
rurales

LA CORPORATIVIZACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR

DE 1938 A 1940, LA SECRETARÍA de Educación Pública (SEP) buscó fortalecer la preparación académica de los estudiantes de las escuelas regionales campesinas por diferentes medios, así como reformar y uniformar las formas de gobierno escolar. Las medidas se realizaban en un ambiente de creciente tensión con la formación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), el desplazamiento del Partido Comunista de México (PCM) dentro de él, la creciente división de las organizaciones magisteriales y los movimientos hacia la sucesión presidencial, en un contexto de fortalecimiento de los grupos conservadores tras la expropiación petrolera dentro del cual el proselitismo de las misiones culturales y las escuelas regionales campesinas quedaba fuera de lugar. Las primeras fueron desintegradas y las regionales fueron ahorcadas económicamente. No obstante, tanto la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) como la Rama Nacional de Educación Superior Campesina (RNESC) participaron en la elaboración de nuevos planes de estudio y de las bases de gobierno de las regionales, en las cuales se sancionó la creciente participación de la organización estudiantil y del sindicato en la toma de decisiones dentro de los consejos técnicos, que obtuvieron un carácter claramente ejecutivo, si bien la Asamblea General fue desplazada para fortalecer la autoridad de los directores y de la SEP en cada escuela.

Las reacciones a las reformas encabezadas por Lázaro Cárdenas ya se dejaban sentir desde 1937 y se incrementarían durante sus últimos dos años en la presidencia, caracterizados por la inflación y la crisis económica. Además de la Unión Nacional Sinarquista, otros grupos de derecha como Vanguardia Nacional y los Camisas Doradas se fueron fortaleciendo. En mayo,

Saturnino Cedillo se levantó en armas. El gobierno de Cárdenas detuvo las reformas para adoptar un discurso más conciliatorio: frenó el reparto agrario, tuvo una posición más firme frente a las huelgas, buscó fortalecer el sector popular dentro del PRM y logró la unificación de los campesinos en la Confederación Nacional Campesina (CNC), así como la fundación de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE). El PCM apoyó a Cárdenas y al nuevo partido, dentro del cual, desde el otoño de 1938, se comenzó a dar una gran agitación política en torno a la sucesión presidencial. Dentro del PRM, tras descartar a otros candidatos, la contienda por la candidatura a la presidencia se había concentrado en Manuel Ávila Camacho, quien se presentaba como moderado frente a Francisco Múgica, que planteaba la continuación del programa de reformas cardenistas. Las disputas entre mugiquistas y avilacamachistas fueron muy fuertes, y no obstante que importantes grupos dentro de la CNC y la Confederación de Trabajadores de México (CTM) apoyaban a Múgica, la candidatura del poblano se fortaleció. Pero a pesar de las directrices triunfadoras en la CNC y la CTM para apoyar la candidatura de Ávila Camacho, y de la abstención del PCM de apoyar a alguno de los candidatos, la mayoría de los miembros del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) apoyaron a Múgica, como fue el caso del personal de la escuela regional campesina de Hecelchakán, Campeche.

La división entre los maestros por la contienda electoral se sumó a las pugnas que durante 1938 se siguieron dando entre los cetemistas y los comunistas. En agosto hubo un enfrentamiento entre ambos grupos en Guerrero y en noviembre se disolvió un congreso de unificación en el Distrito Federal, y los líderes culpaban de ello a un grupo disidente al que acusaron de troskista. En 1939, las divisiones se harían aún más complejas con la aparición de Acción Social, un grupo anticomunista (Raby, 1974: 77-78), y el debate en torno a la iniciativa para emitir la ley reglamentaria del Artículo Tercero, redactada por personal de la SEP “de declarada convicción marxista” (Medina, 1978: 347). Las divisiones al interior del STERM se agudizaron. A finales de ese año se convocó a sus agremiados a una asamblea que se celebraría en febrero de 1940 para discutir problemas sindicales y del contenido de la enseñanza. Según Luis Medina, en ese momento los comunistas seguidores de Hernán Laborde y los cetemistas seguidores de Vilchis y Lombardo se aliaron para evitar el acceso de los independientes al congreso sindical, utilizando para ello la comisión de credenciales. Antes de que ini-

ciara el congreso hubo un zafarrancho en el patio de la SEP entre delegados anticomunistas y pro comunistas.

Más de la mitad de los maestros se separaron para reunirse en otro congreso, del que surgió el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE), acontecimiento que fue muy elogiado por los periódicos. A raíz de ello, el STERM perdió influencia rápidamente. Se constituyó un nuevo comité ejecutivo, formado por seis comunistas y cinco no comunistas, pero el nuevo secretario general, el comunista Hermenegildo Peña, fue atacado y la CTM aprovechó para que inconstitucionalmente, según Raby (1974: 79), fuera sustituido por Raymundo Flores Fuentes. En marzo de 1940 se realizó la elección para integrar el nuevo comité ejecutivo de la sección sindical de Empleados Administrativos y Manuales de la SEP, de la que salió triunfante la planilla moderada, opuesta al STERM. Según Luis Medina (1978: 353), “Josephus Daniels, embajador norteamericano en México, envió un informe al Departamento de Estado en el sentido de que el resultado de esas elecciones sindicales era consecuencia de una orden del presidente Cárdenas, quien buscaba disminuir la influencia de los comunistas en la Secretaría de Educación Pública”.

El SNATE hizo saber su intención de aglutinar a todos los maestros anticomunistas y de ocuparse de tratar sólo problemas sindicales y no políticos, para reivindicar el prestigio intelectual y moral de los profesores. En este organismo también había facciones comunista y cetemista, y su formación era el producto del descontento de la mayor parte de sus miembros con la burocracia sindical, pues incluso hubo acusaciones de corrupción (Raby, 1974: 79). El SNATE aglutinó a muchos maestros cansados de los ceses y cambios que Cárdenas venía haciendo en sus intentos de conciliar a los grupos magisteriales en pugna y de los favoritismos hacia los miembros del PCM. Según Bonfil, era un dicho común entre los maestros que para obtener un nombramiento era indispensable presentar el carné que comprobaba la afiliación al PCM, y relata que “juzgaba erróneo el procedimiento de afiliación, pues en cuanto se retirara el apoyo oficial al PCM habría una desbandada de miembros ocasionales, como ocurrió. Santos Valdés consigna que, en 1943, de los ocho mil maestros comunistas de las cuentas alegres, sólo quedaban 200” (Bonfil, 1992: 248).

La “indecorosa búsqueda de puestos en el aparato del gobierno y en las burocracias sindicales”, llamada “chambismo”, según Carr (1996: 72), era un problema general que afectaba al PCM, sobre todo entre los maestros. En

1939, un buen número de ellos abandonó el partido, según Raby, por los desacuerdos en torno al pacto nazisoviético y la invasión de Finlandia. Posteriormente, al integrarse la Unión Soviética al bloque de los países aliados, cambiaron las directrices de la Internacional Socialista y la dirigencia del PCM expulsó a un gran número de disidentes (Carr, 1996: 64-85; Raby, 1974: 91-97; Arnaut, 1998: 88; Arteaga, 1994a: 14 y 42).

El PCM y la CTM, aunque con diferencias, se mantuvieron unidos en torno a la defensa de la educación socialista, pero los ataques de grupos liberales y de derecha eran cada vez mayores. En 1938, Lázaro Cárdenas había ordenado la desaparición de las misiones culturales, medida que fue criticada por la izquierda pero que representaba un golpe para el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC) o RNESC. La Comisión Permanente de Defensa de las Misiones Culturales, designada por el SUTESC y autorizada por el Comité Ejecutivo del STERM, declaró que los éxitos amplísimos de la acción social desarrollada por los misioneros entre campesinos, obreros y maestros, habían irritado a la contrarrevolución, y exigió la reinstalación de las misiones culturales dentro de la SEP con un nuevo programa de actividades, ofreciendo, si fuera necesario, la depuración de su personal.¹ Los misioneros y los maestros de las regionales campesinas habían impulsado la unidad del movimiento magisterial y juntos constituían el grupo más radical dentro del STERM.

Al igual que los misioneros, los directores de algunas regionales —como las de Galeana, Nuevo León; Hecelchakán, Campeche; Tenería, Estado de México, y Ayotzinapa, Guerrero—, además de su proselitismo en las organizaciones magisteriales, habían organizado luchas contra acaparadores, agiotistas y terratenientes, pero también contra caciques regionales, y habían denunciado los abusos de agencias gubernamentales como el Banco Nacional de Crédito Ejidal. También ellos eran atacados por ser “comunistas, agitadores, rojillos, apátridas [...] agentes de Rusia” (Santos, 1989, t. v: 318). En 1938, el director de la escuela de Champusco, Puebla, Rafael Rojas, pidió protección al gobernador porque los terratenientes de la zona trataban de hacerlo arrestar, cuando, según él, su único delito era guiar a los campesinos, pero el gobernador mismo ordenó el arresto. En Nuevo León, la escuela de Galeana recibía amenazas porque su director, José Santos Valdés, hacía proselitismo en contra de los cedillistas (Raby, 1974: 144, 176). En julio, Manuel

¹ *Revista de Educación*, agosto de 1938, vol. III, núm. 1, pp. 11-15. La comisión estaba integrada por José Luis Figueroa, Marcelino Reyes, Miguel Salas y Alfonso Ramírez Altamirano.

Ávila Camacho, secretario de Defensa, ofreció máuseres y municiones a cada regional, pero la disposición luego se modificó y no se llevó al cabo (Raby, 1974: 193).² En 1940, los sinarquistas amedrentaban a los estudiantes y veían a los comunistas, según informaban los directores de los planteles de Matías Ramos, Zacatecas, y Río Verde, San Luis Potosí, como unos criminales.³

Las labores de organización política que realizaban algunas escuelas chocaban con los propósitos del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y luego del PRM.⁴ Así fue, por lo menos, en Hecelchakán, Campeche. Como ya se comentó, los maestros de Hecelchakán, junto con los misioneros culturales, jugaron un papel muy importante en la organización del Bloque Revolucionario de Maestros del Estado de Campeche, de cooperativas ganaderas y de organizaciones de los marinos y estibadores. Para 1936, estos grupos independientes tenían una gran fuerza, y los enfrentamientos con terratenientes, el gobierno estatal y la Federación Regional de Obreros y Campesinos (FROC) fueron cada vez más frecuentes y violentos. A finales del año, los independentistas se quejaron con el general Múgica de los fraudes cometidos en las elecciones internas del PNR, y por su mediación lograron que algunos de sus integrantes tuvieran éxito; sin embargo, fracasaron en abril de 1937 en la elección de diputados federales y locales. Lázaro Cárdenas intensificó el reparto agrario, obligó al gobierno estatal a realizar reformas, y los sindicatos de la FROC fueron supuestamente democratizados; mientras, pidió a los maestros cooperar con el gobernador y formar la Federación de Trabajadores de Campeche, afiliada a la CTM. Con ello se desplazó a los independientes y se fortaleció el PRM. Para 1939, la fuerza de los independientes era mínima, y se debilitó aún más por su apoyo a Gónzaga Gala para la gubernatura del estado y al general Múgica en la candidatura para la pre-sidencia de la República (Raby, 1974: 220-236; Sepúlveda, 1976).⁵

² *Excelsior*, 25 de julio de 1938.

³ AHSEP, DEANR, Informes Matías Ramos, Zacatecas, 1941, exp. 15-9-10-11; Informes Río Verde, San Luis Potosí, febrero de 1940, exp. 19-9-10-12.

⁴ Es difícil saber qué tantas escuelas desarrollaban trabajo de organización política, ya que no se conservan los informes de finales de los años treinta. Por otro lado, la información disponible es demasiado general y sólo estudios regionales podrían ubicar qué tanto ese tipo de actividades apoyaban o, por el contrario, obstaculizaban el fortalecimiento de la CNC, la CTM el PNR y después el PRM. No obstante, por los acontecimientos posteriores es muy probable que muchas escuelas vivieran situaciones similares a la de Hecelchakán (véase el capítulo siguiente).

⁵ AHSEP, DEANR, exp. 16-1-5-58, Personal, Campeche; AHSEP, DGSIC, 5197/2, Visitas de inspección, Hecelchakán, Campeche, enero de 1941.



Edificios de la Escuela Regional Campesina de Hecelchakán, Campeche, 1943. Fuente: AHSEP, DGSIC, c. 3509, exp. 2, 1943.

En 1936, Múgica había invertido “cerca de medio de millón de pesos” en la escuela regional de Hecelchakán, y regañaba a Juan Pacheco Torres cuando le escribía que “con el año de 1937 a la vista, tenemos todas las decepciones que no podía imaginarse del Gobierno del C. general Cárdenas” (Raby, 1974: 230).⁶ En 1940, la SEP envió a un inspector a Ricardo Flores Magón, Chihuahua, para investigar qué pasaba con 3,702 pesos que el gobernador del estado daba para “recomendados” desde 1932.⁷ Es muy posible que otras escuelas también recibieran recursos ligados a intereses políticos. Recuérdese que desde la década de 1920, una parte del trabajo cotidiano de los directores era conseguir apoyo para las escuelas.

Tanto para la FECSM como para la Rama, las regionales campesinas estaban en peligro de correr con la misma suerte que las misiones culturales, es decir, de desaparecer. Aunque habían participado en las reformas de las escuelas regionales y apoyaron a Cárdenas ante la expropiación petrolera y el levantamiento del general Cedillo, a raíz de la crisis económica el presupuesto asignado a las escuelas se fue reduciendo cada vez más. A principios de 1940, las autoridades del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) tuvieron que aceptar que “la dotación de equipos a las es-

⁶ Carta del Profr. Juan Pacheco Torres a Múgica, 25 de diciembre de 1936. AHSEP, DGSIC, 5197/2, Visitas de inspección, Hecelchakán, Campeche, 3 de marzo de 1942.

⁷ AHSEP, DGSIC, exp. 5193/7 sobre 15 Inspección ordinaria, Flores Magón, Chihuahua, noviembre de 1940.

cuelas, estuvo sujeta a las limitaciones del presupuesto de que se dispuso, habiendo quedado un buen número de necesidades por satisfacer que siendo ya conocidas en toda su amplitud por el departamento, se tiene el propósito de dejarlas liquidadas al iniciarse las labores del año próximo” (SEP, 1940b: 379).

Aunque esto podía verse como una consecuencia lógica de la crisis, también podía leerse como una intención del gobierno de restar fuerza a la Rama, el ala más radical del STERM, e incluso como una traición a los campesinos. Si en 1938 podía haber dudas al respecto, para 1940 era ya una certeza.

Pero mientras se ahorcaba económicamente a las escuelas, se afianzaba la corporativización de la vida escolar. Desde principios de 1937, el DEANR quería realizar reformas en las regionales. Tanto los maestros como los estudiantes se sentían con derecho a participar en ellas e, incluso, como ya comentamos, a decidir planes y programas de estudio, así como métodos de enseñanza y de organización de las escuelas. Las autoridades del DEANR y sus consejeros técnicos estuvieron dispuestos a que así fuera. En el plan mínimo de acción de la Sección Técnica Normal se planteaba la formación de una “comisión de autocrítica” que, junto con los maestros, los alumnos, el jefe del departamento, los jefes de las secciones y los consejeros técnicos del departamento, estudiaría los planes de estudio, programas y reglamentos, analizaría la metodología de cada materia y escribiría libros de texto.⁸ Unos meses más tarde, la jefa de la Sección Técnica de Enseñanza Normal Rural reportaba que se había solicitado al SUTESC que ampliara la autocrítica realizada por la “Comisión nombrada por la Secretaría”.⁹ Infortunadamente no se ha localizado documentación acerca de ella, pero supuestamente se tomó en cuenta para la planeación de las actividades del DEANR entre 1937 y 1938.

Durante esos años, los consejeros técnicos revisaron y diseñaron algunos programas de estudio que faltaban; además, se ordenó la edición de textos que Rafael Ramírez había redactado especialmente para las regionales campesinas: *Técnica de la Enseñanza, Psicología Educativa y Organización de Escuelas Rurales*, así como *Recreación Física para Escuelas y Comunidades*

⁸ AHSEP, DEANR, Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Plan de Trabajo que realizará en 1937 el Cuerpo de Consejeros Técnicos del DEANR”, 13 de enero de 1937.

⁹ AHSEP, DEANR, Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, “Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido realizado en relación con el desarrollo del Plan Mínimo de Acción del DEANR durante el primer semestre de 1937”.



Foto de la portada del libro *Escuelas Regionales Campesinas*, 1940. Fuente: SEP, 1940.

Rurales, escrito por el profesor Luis Felipe Obregón.¹⁰ En general, las directoras del DEANR se dirigieron a intentar mejorar la calidad de la enseñanza con textos de apoyo y, sobre todo, con cursos presenciales o por correspondencia para los directores y los profesores de las escuelas regionales campesinas. Se siguió intentando fortalecer la formación agrícola y ganadera de los estudiantes, así como aumentar y guiar más de cerca la forma en que las escuelas asesoraban a los campesinos y a los maestros rurales en sus zonas de influencia. Con esa intención, además de otras iniciativas, se comenzó a abrir escuelas elementales agrícolas. Se trataba de escuelas en las que los campesinos obtendrían una capacitación técnica elemental, así como una formación equivalente a quinto y sexto años de la primaria, lo que les permitiría, si quisieran, ingresar a las regionales sin necesidad de cursar el curso complementario, que a futuro debía desaparecer.

¹⁰ AHSEP, DEANR, Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Plan de Trabajo que realizará en 1937 el Cuerpo de Consejeros Técnicos del DEANR", 13 de enero de 1937; "Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido realizado en relación con el desarrollo del Plan Mínimo de Acción del DEANR durante el primer semestre de 1937".



Tapando la semilla en alguna escuela regional campesina, s.f. Fuente: SEP, 1940, p. 223.

A finales de 1938 existían ya 45 escuelas elementales agrícolas. Sin embargo, la apertura de estas escuelas no siguió su objetivo central ni tampoco tuvo una gestión organizativa y administrativa muy clara. A falta de recursos, las regionales tenían que dividir su personal y su propio presupuesto para sostener dichas instituciones: había regionales con varias elementales y otras con ninguna; en algunas se mantuvo el curso complementario aunque tuvieran escuelas elementales con planes de estudio de uno o dos años; en otras regionales no había ni elementales ni curso complementario. Por otro lado, representaban un gasto muy grande, así es que para 1939 se ordenó el cierre de 23 escuelas elementales agrícolas, y las que quedaron fueron consideradas secciones de la regional y no instituciones autónomas (SEP, 1941a: 120-121, y 1941b: 33-34).¹¹

Además de estas medidas con las que se trataba de hacer mejoras en las regionales campesinas, desde inicios de 1937 se pensaba también en cambios con mayor trascendencia a futuro: se analizaron los planes de estudio y las bases de funcionamiento de las escuelas.

La intención de la SEP de dar un lugar a los maestros y los estudiantes en la reforma de las escuelas se mantuvo a pesar de la sustitución de Ignacio Márquez por Mario Aguilera Dorantes en la jefatura del DEANR, al año siguiente.¹² El profesor Aguilera dio un nuevo impulso a los trabajos iniciados

¹¹ AHSEP, DEANR, Subsecretaría, c. 3081, exp. 16-3-8-171, "Informe que se rinde al C. Subsecretario de Educación Pública acerca de lo que se ha venido realizado en relación con el desarrollo del Plan Mínimo de Acción del DEANR durante el primer semestre de 1937"; "Informe que rinde la Sección Técnica Agrícola, de las labores desarrolladas del primero de septiembre de 1936 al 30 de junio de 1937".

¹² El profesor Aguilera había estudiado en la Escuela Nacional de Maestros y había realizado estudios de especialización en los Estados Unidos. En 1934 había sido profesor en la escuela de Tamatán, Tamau-

por Ignacio Márquez para elevar el nivel académico, pero distanciándose de aquél en su afán de incrementar la autonomía de cada escuela. Por el contrario, Aguilera buscó fortalecer una orientación general para todos los planteles, así como garantizar el control de la SEP sobre sus actividades; por ejemplo, girando instrucciones acerca de cómo debían informar los directores al DEANR, cómo se debían elaborar los exámenes de cada materia, cómo era pertinente que se realizara el trabajo social, de investigación y asesoría agropecuaria; además, dando indicaciones sobre el calendario, los horarios, la responsabilidad de cada tipo de maestro, etcétera (SEP, 1940b: 247). Sin embargo, la corporativización del gobierno escolar ya había echado algunas raíces.

Mientras el STERM se sostenía con la deducción de 1% de los salarios de los maestros, la FECSM lo hacía con cuotas obligatorias de un peso a cada estudiante de las escuelas.¹³ José Santos Valdés quedó al frente de la Rama Nacional de Educación Superior Campesina, representando a los maestros de las escuelas regionales. Tanto la FECSM como el STERM formaron parte de la comisión que revisó los planes de estudio y la reglamentación del gobierno escolar, y que emitió una nueva propuesta en marzo de 1939, con la que se buscaba ordenar y uniformar las formas de gobierno escolar.

La creciente intervención de estas asociaciones en la definición de la vida escolar no era algo privativo de las escuelas regionales campesinas. Aunque con una orientación muy distinta, en los institutos científicos y literarios y en las universidades en la capital de la República o en los estados, los maestros y los estudiantes se agrupaban para poder intervenir en la definición del rumbo de sus instituciones. La lucha por la autonomía era resultado de esa organización, si bien en el caso de los maestros se realizaba a partir de sociedades, la mayoría de las veces de tipo mutualista. En las escuelas normales urbanas sucedía algo similar. En éstas, aunque no se planteaba una autonomía, los estudiantes y los profesores luchaban por obtener un margen de acción mayor frente a las autoridades estatales, las cuales podían definir el despido de profesores o la expulsión de alumnos. En el caso de estas instituciones, los maestros actuaban a través sociedades mutualistas, pero también de organizaciones sindicales. En otro nivel, desde años atrás las organizaciones sindicales pugnan por un lugar en la definición de

lipas, cuando era director el Ing. Alfredo Rico, y fue director de la de Cerro Hueco, que luego se trasladó a La Chacona, Chiapas, en 1936 (Conalte, 1994: 301).

¹³ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exp. 3562 /20.

aspectos técnicos de la política educativa. Recuérdese, por ejemplo, cuando Narciso Bassols expulsó a David Vilchis del Consejo de Educación Primaria tratando de evitar, precisamente, dicho tipo de intervención.

En el caso de las escuelas regionales campesinas, la FECSM y el SUTESC actuarían en dos niveles: aumentando su presencia en el gobierno de cada escuela y participando en la reforma de 1939.

La forma de decidir e implantar dichas reformas fue muy distinta a las usadas en años anteriores. Para elaborar las bases de funcionamiento para las escuelas normales rurales en 1928, el secretario de Educación, Puig Casauranc, había consultado a los directores de las instituciones, como lo haría Narciso Bassols en 1932 al planear la formación de las escuelas regionales campesinas. Pero en 1939, los nuevos planes de estudio y las formas de organización de las escuelas fueron acordados por Mario Aguilera Dorantes, jefe del departamento, y Emilio F. Ferreira (quien seguía en la subjefatura), así como por el profesor Miguel Leal, el ingeniero Fernando Macías, Juan R. Gutiérrez e Isidro Castillo, quienes eran responsables de las secciones técnicas del departamento desde que éste fue jefaturado por el profesor Aguilera, y, en lugar de los directores de los planteles como en otros años, por el representante de la rama sindical, José Santos Valdés, y por la representación de la FECSM. Este cambio sería de gran importancia.

El nuevo plan de estudios, que incluyó nuevos programas para todas las materias, mantuvo los objetivos centrales de las escuelas regionales campesinas. Organizado por ciclos anuales en lugar de los semestrales, conservó también los dos primeros años de cursos agrícola-industriales y su orientación fundamentalmente vocacional, pero en ellos se reforzó la preparación académica, “pues las observaciones hechas en estos años han permitido ver cuán deficiente es su equipo de conocimientos en materias fundamentales como son la Aritmética, la Lengua Nacional y otras de cultura general”. Se añadieron algunas materias como física, química y biología (SEP, 1940b: 56).

Considerando que un año de preparación profesional era insuficiente para formar buenos maestros rurales, se amplió el programa a dos, añadiéndose algunas materias nuevas como historia de la educación, puericultura y enfermería, pero sobre todo —ya que la introducción de la educación socialista se había realizado “de manera rápida y superficial” en los planes que estaban vigentes— se buscó reforzar dicha orientación en cada programa e introducir nuevas materias como economía e historia del movimiento obrero, sociología rural aplicada a la educación, y técnica

de la investigación y del mejoramiento comunal (SEP, 1940b: 56-61). Estas materias en realidad se cursaban ya desde 1935, así es que el cambio consistió, básicamente, en el fortalecimiento de la formación académica. Por último, “por clamor de maestros y alumnos” se proyectó establecer dos especialidades: “Agentes de organización rural” y “Promotoras de mejoramiento de la vida doméstica” (SEP, 1940b: 26, 60-61).

Se advertía que un plan o programa no debía ser nunca un “cartabón inflexible que no dé margen a recibir todas las innovaciones que el progreso natural de un sistema y las mayores experiencias vayan imponiendo”, pero sí debía aplicarse “por un tiempo suficientemente adecuado”. A diferencia de los planes anteriores, se publicaron los programas de cada materia y, además, una guía para su interpretación, lo que hace evidente la preocupación y el debate en esa época sobre los métodos de enseñanza. Se invitaba a los maestros a “conectar eficazmente las nociones científicas —por naturaleza propia, frías, secas, indiferentes y abstractas— que transmitan en las aulas con la vida real que discurra dentro y fuera de la escuela, pues de otro modo, la suma de conocimientos así adquiridos flotará en el vacío y sería incapaz de responder a finalidad alguna de carácter práctico”.

Pero dicho objetivo podría realizarse de diversas maneras, separándolo por materias o arreglándolo según el Plan Dalton. Esto último, se decía, “lo vería bien el Departamento que puso el programa según unidades de estudio o trabajo, a manera de tareas”. También podía hacerse por el sistema de complejos, para lo cual sería necesario arreglar los programas en torno a la naturaleza, el trabajo y la sociedad. Se advertía que el sistema de complejos, a pesar de basarse en la filosofía del materialismo dialéctico, en la práctica era artificioso, y una enseñanza basada en él “se caracterizaría por su superficialidad y su falta de conexión lógica”. “A pesar de ese defecto capital y con la recomendación anterior, el Departamento ve con simpatía si los maestros quieren trabajarlo así”. Evidentemente, se recomendaba el método de complejos por una presión, pero el departamento no estaba de acuerdo con su utilización. En cambio, se sugería también abrir paso a “una corriente de pensamiento educativo racional”, cuya meta era integrar el proceso de aprendizaje mediante eslabones completos de vida tales como la salud, el estandar de vida doméstica, la capacitación económica, la recreación y la instrucción o la ampliación cultural. Haciendo evidente la inquietud por experimentar nuevos métodos pero sin comprometerse con su posible éxito, se acababa por impulsar el sistema de proyectos, “conocido por

todos” y que “algunos maestros quieren desacreditar sin razón”, porque “significa un sano intento para integrar el proceso de aprendizaje escolar en unidades completas de experiencia humana”.

Sin poder llegar a un acuerdo, la comisión decidió dejar libre a la escuela o al maestro para adoptar el sistema que quisiera “para dar oportunidades de expresión a la iniciativa de los maestros y a que se experimenten sistemas nuevos que conocemos sólo por referencias literarias” (SEP, 1940b: 63-65).

Los nuevos planes y programas de estudio se pusieron en práctica a partir de 1940, pero desde el año anterior, el profesor Aguilera ordenó formar en cada escuela academias de estudio. Dos veces al mes, todos los maestros debían reunirse para apoyarse entre sí y discutir varios temas, como los métodos de enseñanza, la psicología de la adolescencia, la organización de la comunidad, el problema sexual en la escuela, la disciplina escolar, la psicología del niño campesino, la filosofía de la educación, la apreciación del trabajo escolar, etcétera. Estos mismos temas se tratarían también en una revista especial para las escuelas regionales campesinas, de la cual se editaron, por lo menos, cuatro números (SEP, 1940b: 52-53).

La reforma de 1939 recogía viejas inquietudes pero introducía un objetivo claro y novedoso: sin abandonar la intención de que el conocimiento se orientara a fines prácticos, éste debía ser científico y mucho más profundo que el que se ofrecía a los estudiantes en las regionales campesinas, sobre todo en los contenidos a enseñar, aunque también en las técnicas de enseñanza y en la búsqueda de nuevas opciones metodológicas. En el caso de las bases del gobierno escolar, en cambio, no hubo innovaciones, sino más bien la sanción de lo que ya se realizaba en muchas de las regionales campesinas.

Las nuevas bases fueron acompañadas por una explicación acerca de la colaboración activa y eficaz de la representación sindical y estudiantil con los expertos del departamento, lo cual debía ser suficiente “para que los directores, maestros y estudiantes las recibieran con simpatía”. Desde luego, los representantes de maestros y estudiantes no tenían la intención de legitimar únicamente una propuesta gubernamental. Las bases incluían el reconocimiento de que el nuevo gobierno escolar que se proponía tenía algunas debilidades, como la necesidad de una representación más amplia de maestros y alumnos y la necesidad de más vigor democrático. “La realidad actual, desordenada y un poco caótica, por no decir anárquica, de algunos de los planteles, pide urgentemente medidas algo restrictivas para traer a las escuelas al cauce sereno del orden y el trabajo” (SEP, 1940b: 20). Como ven-

tajas, se destacaba que el gobierno escolar, su dirección y administración, no quedaba en manos de una persona, sino de un grupo, y con respaldo en “los más entusiastas divulgadores de las más avanzadas ideas en materia de democracia escolar —Pinkevich entre otros—”, se argumentaba que la participación de los maestros y los alumnos era absolutamente necesaria, pero dada la falta de madurez y de experiencia de los estudiantes, y ante el hecho de que el director era el único responsable frente a las autoridades, la opinión calificada de éste debía prevalecer frente a la Asamblea de la Comunidad Escolar. Cancelar la autoridad suprema de la Asamblea no implicaría olvidar el derecho de los alumnos de hacer sentir y pesar sus opiniones ni restringir su radio de acción, pues podrían tener su propia organización y gobierno sin la intervención de los maestros (SEP, 1940: 19-20).

Las bases dejaban la dirección técnica administrativa de los intereses materiales y educativos en un Consejo Técnico Administrativo dirigido por el director, que sería el presidente y ejecutor de las decisiones, y que se conformaría por el jefe del sector agrícola (o persona que fungiera como tal) y un maestro de taller como representante de los maestros de oficios; el jefe del sector normal y un maestro normalista; el contador o almacenista de la escuela, un delegado de las organizaciones campesinas del lugar, cuatro delegados de los alumnos en representación de los años escolares, y dos delegados de la Sociedad de Alumnos: el secretario general y la secretaria general del sector femenino.¹⁴ En el caso de estos últimos, se aclaraba que serían renovados cada año y tendrían que ser estudiantes con calificación mínima de ocho y que hubieran observado buena conducta y disposición para las labores prácticas y agrícolas de la escuela.

El Consejo tendría amplias atribuciones administrativas, pero debía acatar, no considerar, las disposiciones de la SEP. El director se encargaría de dar a conocer los acuerdos a la Asamblea General de la Comunidad Escolar, en la cual se movería “el ánimo de los estudiantes” para acatar los acuerdos y se oírían las observaciones u objeciones. En caso de inconformidad, el Consejo debía reconsiderar, y de no llegar a un acuerdo, el asunto se turnaría al DEANR. Al igual que en las bases anteriores, la ejecución de las decisiones que dictaran los Consejos estaría a cargo de comisiones designadas por el Consejo entre los candidatos que presentaría la Sociedad de Alumnos.

¹⁴ Para las escuelas en transición, el Consejo se formaría con el director, dos representantes de los sectores normal y agrícola, dos estudiantes (un hombre y una mujer), una delegación de las organizaciones campesinas del lugar, y el secretario general de la Sociedad de Alumnos.

Cada comisión sería asesorada por un profesor. El director tendría la facultad de no ejecutar una disposición del Consejo que considerara contraria a los intereses de la escuela, pero estaría obligado a discutirla con el Consejo nuevamente y, en caso de conflicto, el DEANR dictaría la resolución final. La Sociedad de Alumnos, por medio de su secretario general, podría elevar iniciativas al Consejo. Por último, cada escuela elaboraría su reglamento interior, que debía ser autorizado por el DEANR antes de ponerse en marcha; sin embargo, dentro de las competencias del Consejo se incluía estudiar y acordar respecto a la conducta de maestros, empleados y alumnos, y adaptar el Código Disciplinario que en su oportunidad enviaría el departamento (SEP, 1940b: 15-17).

Esta normatividad dejaba atrás la ambivalencia de las bases de 1936 en cuanto a las atribuciones ejecutivas o consultivas del Consejo para decidirse por las primeras, pero ahora acotando las reglas del juego y resaltando la autoridad del DEANR, la del director y la del Consejo frente a la Asamblea General. Los maestros y los estudiantes tendrían una representación elegida democráticamente, pero se pretendía respaldar al director con la presencia de los jefes de sector y con los requisitos que tenían que cubrir los estudiantes para representar a sus compañeros en cada Consejo. Como novedad aparecía la representación de las organizaciones campesinas del lugar, con lo que se buscaba estrechar las relaciones de las escuelas con fuerzas no necesariamente ligadas a las autoridades estatales o municipales, como se hacía ya en las escuelas primarias rurales, en un intento de que la escuela se relacionara aún más con las comunidades.

Por otro lado, las estudiantes —menos numerosas que sus compañeros— lograron una representación especial, lo cual convenía a la FECSM, entonces con mayor presencia en cada Consejo. La formación de las ligas femeniles en cada escuela estaba relacionada con los trabajos del Frente Unido Pro Derechos de la Mujer, cuya ala izquierda dominaba el Departamento Femenino del PRM (Garrido, 1985: 255).¹⁵ La reglamentación de 1939, a diferencia de su antecesora, se enfocaba en la delimitación de la autoridad de cada actor dentro de la escuela para garantizar el orden y el trabajo, y sancionaba —y a la vez regulaba— a las corporaciones que actuaban con creciente fuerza al interior de las escuelas: la FECSM y el STERM.

¹⁵ *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 3, agosto de 1939, p. 13.

En las bases de 1939, José Santos Valdés logró colar la promesa de una futura adopción del “código disciplinario” en todas las escuelas, pero esto no llegó a concretarse. Según él, a partir de su propuesta de gobierno democrático, Ignacio Márquez y todo un grupo de compañeros lo “utilizaron como blanco de sus ataques” (Bolaños, 1982: 81). Los métodos disciplinarios y el código en específico constituían un tema que generaba debates, en un ambiente difícil para las empobrecidas escuelas regionales campesinas, que además serían atacadas por las autoridades educativas que consideraban que su funcionamiento era desastroso, como se verá a continuación.

LA ESCUELA ENSEÑA Y TASAJEA LO QUE ENSEÑA

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DEL régimen cardenista, las condiciones de operación de las escuelas regionales campesinas fueron pésimas a raíz de los recortes presupuestales, lo que hizo que creciera el descontento entre los estudiantes y los maestros y que las posiciones se fueran polarizando. Los primeros se enlazaron a la Confederación de la Juventud Mexicana (CJM), y los segundos, a través del STERM, hicieron patente que los recortes presupuestales se dirigían especialmente a las escuelas para campesinos. En esas condiciones, los trabajos de las escuelas se vieron muy afectados.

En 1940, José Santos Valdés comparaba el presupuesto de las escuelas regionales campesinas con el de las escuelas técnicas y escuelas para hijos de obreros. Mientras la educación posprimaria obtuvo en 1940 \$11'562,938.87, la campesina sólo obtuvo \$2'972,248.02; las escuelas obreras recibían tres mil pesos para mantelería, cuando en las regionales todo se pagaba con las raciones de 60 centavos; en las técnicas, las pensiones variaban entre los 25 y los 50 centavos, y en las regionales eran de 18; mientras en las técnicas se estrenaban talleres y equipos, en las regionales “regatean hasta un yunque ó un búfalo”, y “los estudiantes campesinos, para ganar un overol, tienen que hacer una huelga” (Santos, 1989, t. IV: 184). Las apreciaciones del representante del STERM eran ratificadas en los informes de los primeros años de 1940, en los que los directores y los maestros de las regionales pedían recursos por no tenerlos desde hacía muchos años. Si había pocos recursos por la crisis económica, éstos debían distribuirse sin afectar especialmente a los núcleos campesinos.

En octubre de ese año, Santos Valdés también explicaba la posición de la Rama Nacional de Educación Superior Campesina del STERM respecto a las

escuelas regionales campesinas. Reconocía al régimen de Lázaro Cárdenas como el más progresista, justo y que más se había esforzado por hacer cumplir, sinceramente, la Constitución del 1917. También hacía justicia a Mario Aguilera, jefe del DEANR, por “la tenacidad, buena fe y capacidad que puso para organizar el trabajo de las Regionales [...] haciendo que elementos de valor pedagógico de D. Rafael Ramírez, dieran una rica aportación, traducida ya en benéficos resultados, para la organización técnica y pedagógica de las Regionales”. Aclaraba que su análisis no era de problemas técnicos sino de trabajo y exposición de necesidades, tras explicar la importancia de las escuelas y pedir su multiplicación y fortalecimiento por “ser la única forma de divulgar —precisamente entre la masa campesina— la técnica agrícola, la higiene, una mejor vivienda, etc. Es también el camino más seguro, más firme por democrático, de conseguir la organización de los campesinos frente a los problemas de tipo económico, social o político” (Santos, 1989, t. IV: 176).

El principal problema para el profesor era que “Educación Pública ha tenido, desde 1937 a la fecha, grandes campañas de publicidad para el problema fundamental del país, que lo es el agrario, y el dinero para la ciudad [...] en honor a la verdad y a la justicia, mientras en otros aspectos la SEP ha sido vacilante o descuidada por lo que hace a tener sumidas en el abandono a las Regionales, ha mantenido una firmeza excepcional” (Santos, 1989, t. IV: 170-171).¹

Lo que constituía “la tortura de jóvenes y maestros y desalentadores motivos” era, según él, que muchas escuelas se habían abierto no a partir de investigaciones rigurosas sino por intereses económicos y electorales, lo que había provocado que algunas quedaran ubicadas en o cerca de las ciudades (Tamatán en Tamaulipas, Galeana en Nuevo León, Coyuca de Catalán, Ayotzinapa y Huajintepec en Guerrero, Amuzgos en Oaxaca, Jalisco en Nayarit, Aguililla y Huetamo en Michoacán). Esto traía como consecuencia que “los centros retardatarios” atacaran a mano armada a estudiantes y maestros; que hubiera indisciplina entre ellos por haber centros de vicio y no muy honestos lugares de diversión; que más de quince planteles no tuvieran agua potable; que más de doce no tuvieran suficientes tierras, y que muchos no contaran con luz eléctrica. Sólo unas pocas escuelas tenían com-

¹ Es un panfleto titulado *Las Escuelas Regionales Campesinas*.



Escuela Normal Rural El Camichín, en Zacoalco, Jalisco, 1940. Fuente: AHSEP, Fototeca, 1940.

plejos equipos para talleres e industrias, mientras que en la mayoría, los maestros compraban de su peculio herramientas, carbón y otras cosas necesarias.

Las escuelas no tenían edificios apropiados, lo cual significaba que “no hay comodidad; que se duerme en montón; que se come apeñuscado; que en días de lluvia los techos se vuelven coladeras; que no hay servicios sanitarios, ni salas de clase, ni enfermería, ni siquiera dónde cocinar bien”. Los planteles de Hecelchakán, Campeche; Tamatán, Tamaulipas; El Mexe, Hidalgo, y La Huerta, Michoacán, podían parecer “castillos feudales o ser encantadores”, pero en Coyuca, Guerrero; Galeana, Nuevo León; Soltepec, Tlaxcala; Amuzgos, Oaxaca; Aguililla, Michoacán; La Esperanza, Sinaloa; Jalisco, Nayarit, y Mactumatzá, Chiapas, los dormitorios, salones, cocina o comedor estaban en peores condiciones que “los locales destinados a los cerdos y las mulas o vacas en aquellos planteles”. Había alumnos que tenían que comer parados por falta de muebles.

“Frente a un hermoso curso de higiene, materia de programa, se alza la vida promiscua, sin ropa, sin ropas de cama, a merced de la chinche y la pulga [...] una vez más, la escuela enseña y la escuela tasajea sus enseñanzas

[...] ¿BAÑOS? Está el río, el arroyo, o bien el bote y la jícara. Si nunca han conocido otro, ¿para qué proporcionarlo?”. La comida era escasa porque los 60 centavos de ración eran insuficientes. Los estudiantes comían mejor que en sus casas, “pero hay que recordar que los jóvenes van a las Regionales, entre otras cosas, a aprender a comer, vestir y, en una palabra, vivir como hombres”. La Escuela Médico Militar, El Colegio Militar y la Escuela Nacional de Agricultura daban raciones de un peso o un peso y 25 centavos, mientras en las regionales eran de 60 centavos. Indignado, Santos Valdés agregaba: “Ante el estado, teóricamente, cuando menos, todos somos iguales y todos tenemos derecho a reclamar esa igualdad en el trato. A menos que los hijos de los campesinos sean hijos de ciudadanos de segunda”. Esto representaba, con mayúsculas, un “INCUMPLIMIENTO DE LA REVOLUCIÓN”. No todas las escuelas tenían médico, ni enfermera, y mucho menos medicinas, y las epidemias ya habían dejado varios muertos como saldo. Desde 1937, el gobierno no había enviado ropa y escaseaba el material de enseñanza, “al grado de llegar al absurdo, escuelas hay a las que no se envían ni... ¡gises!” (Santos, 1989, t. iv: 178-180).

José Santos Valdés aseguraba que los programas eran armónicos, científicos, pedagógicos, “pero que alguien intente cumplirlos con recursos humanos y técnicos tales y sabrá lo que les espera”. Algunas escuelas eran excepcionales y lograban milagros, como la de Mactumatzá, Chiapas. Otras, como las de Roque, Guanajuato; Ayotzinapa, Guerrero; Huetamo, Michoacán; El Quinto, Sonora; Galeana, Nuevo León, etcétera, al estar cerca de las comunicaciones podían cubrir algunas de sus necesidades, pero en la inmensa mayoría “sólo reinó la miseria y el abandono por parte de la Secretaría” (Santos, 1989, t. iv: 181).

El representante de la Rama consignaba otro problema: había aún varios centenares de maestros graduados en 1938 y 1939 sin trabajo “no porque no haya plazas, sino porque cada Director de Educación Federal, cada Jefe de Departamento procede como quiere y sin un claro sentido de responsabilidad para con estas escuelas” (Santos, 1989, t. iv: 189). Él lo explicaba como una falta de coordinación dentro de la Secretaría de Educación, pero más bien respondía a las disputas entre grupos magisteriales antagónicos. Los egresados como técnicos agrícolas eran menos numerosos que los maestros rurales, pero también estaban en problemas: en 1938, Lázaro Cárdenas había establecido que 60% de los alumnos que se inscribieran en la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo fueran egresados de las escuelas regio-

nales campesinas. Pero en julio de 1940, el Consejo de la escuela estableció que para ingresar era necesario haber cursado la secundaria. Esteban Leal Villarreal y la Liga de Agrónomos Socialistas (a la cual pertenecía Manuel Mesa Andraca) protestaron por esta medida que era injusta con los estudiantes campesinos.²

Por último, en 1940 las autoridades de la SEP decidieron que las ganancias de las cooperativas de alimentación y producción de las escuelas, tal y como se hacía antes de 1936, volvieran a ser depositadas en una cuenta gubernamental, sin que las escuelas pudieran disponer de ellas directamente. Ello también causó la indignación del estudiantado, pues eliminaba la posibilidad de que se ganaran un dinero extra, lo cual no estaba permitido por la SEP, pero de todos modos podían hacerlo. El “pre”, por pequeño que fuera, era una ayuda importante para los alumnos. En Ayotzinapa, Guerrero, se consumía lo que se producía, pero pagando, y ese dinero se reintegraba a Hacienda, lo cual, decía el director, era una completa injusticia (Cárdenas, 1965: 59).

En 1937, el ingeniero Hipólito Cárdenas había llegado a dicha escuela como director y fue recibido por el director interino, el profesor Antonio I. Delgado, quien le comentó que los muchachos planeaban una huelga local y estaban “medio intransigentes [...] son buenos, comprensivos, pero la Secretaría los ha tenido abandonados. Terminaron el curso con cuatro maestros y es imposible tapar el hueco” (Cárdenas, 1965: 35). El nuevo director se reunió con los estudiantes después de la cena. Le dijeron que en lugar de 11 maestros tenían cuatro, y que a principios de año los maestros llegaban después de dos o tres meses. “Tal parece —agregaban— que esta escuela es un centro de castigo al cual los maestros se rehúsan a venir”. Se quejaron de que no tenían camas, dormían en el cemento frío sin colchones ni sábanas, no tenían ropa de trabajo, herramientas, máquinas, útiles para aseo, ni partida para medicinas (Cárdenas, 1965: 38). No tenían que explicarle que esto último era muy necesario, porque buena parte de los estudiantes padecían paludismo y llevaban dos años intentando construir una enfermería. El profesor lo sabía, pues había trabajado allí antes y era oriundo de la región. Su hijo era un niño débil y enfermizo porque su esposa había padecido paludismo durante el embarazo (y además estaba muy “engreído por los muchachos”) (Cárdenas, 1965: 92).

² *El Nacional*, 13 y 21 de julio de 1940.

En Ayotzinapa se habían construido baños, pero todos se bañaban en el chorro del canal, porque en los baños sólo caía “un chorrito”, pues la escuela tenía problemas de agua (Cárdenas, 1965: 33, 60). El taller de encurtido operaba con herramientas que eran del encargado del taller, pero entre 1938 y 1940, muchas veces no se pudo trabajar en él por falta de material, y las pocas construcciones que se hicieron en la escuela fueron financiadas por los maestros y los alumnos (Cárdenas, 1965: 57-60).

En Galeana, Nuevo León, había una planta de luz, pero no agua ni camas (faltaban como 60); incluso, el almacenista carecía de cofre para guardar el dinero. En Río Verde, en 1940 trabajaban ocho maestros, ocho empleados de servicio y cinco ayudantes de taller. En todo el año no habían tenido maestro de industrias y oficios rurales y el director informaba que no contaban con personal suficiente para hacer cursos de mejoramiento profesional, y que el médico no podía impartir las materias de física y química por estar muy ocupado con los enfermos. La ecónoma opinaba igual: la alimentación era escasa y no tenían colchones, sábanas ni cobijas. A principios de año, las becas se habían atrasado, por lo que tuvieron que pedir crédito y comprar muy caro, pues los comerciantes alteraban los precios. Además, las becas de 60 centavos de todos modos eran insuficientes y en realidad eran de 55, porque 2% se iba al fondo de recreación, más las cuotas de la Sociedad de Alumnos y la FECSM. También en Aguililla, Michoacán, por los mismos motivos, la alimentación era mala y escasa.³

Algunos estudiantes buscaban mejorar las condiciones de las escuelas no a través de la FECSM sino entrevistándose directamente con el jefe del DEANR, como lo haría un grupo de estudiantes de Tenería a finales de 1939.⁴ En Galeana, como la SEP no pudo destinar partidas para la reparación del edificio que tenía un gran deterioro, el director y el comité de obras materiales pidieron el apoyo de los padres de familia y los ex alumnos. Los estudiantes organizaron rifas, y con lo recaudado hicieron múltiples reparaciones.⁵

³ AHSEP, DGESIC, 3986/30, Oficio del director de la escuela de Galeana, Nuevo León, al jefe del DEANR, 9 de enero de 1940; exp. 5193/6, Galeana, Nuevo León, inspección ordinaria, 15 de mayo de 1941 e informes del director, 1941; AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Río Verde, San Luis Potosí, Informes del director y los maestros, 1940; AHSEP, DGESIC, exp. 3505/2, Aguililla, Michoacán, Informes del director, 1941.

⁴ Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, Tenería, Estado de México, 21 de junio de 2001.

⁵ AHSEP, DGESIC, 3986/30, Oficio del director de la escuela de Galeana, Nuevo León, al jefe del DEANR, 9 de enero de 1940.

En Flores Magón, Chihuahua, el inspector registraba que se requería un albañil, un maestro de industrias y un talabartero, además de utensilios agrícolas y sobre todo herramientas para industrias. El director, Arturo Santiago Moret, informaba que los locales estaban en pésimas condiciones y que no había local para los profesores. Confesaba que de lo asignado a la alimentación de los alumnos se tomaban recursos para alumbrado, escobas, jabón para lavar ropa y pagar a una tortillera 30 pesos mensuales. No tenían suficientes cobijas, catres, vajilla ni equipo de cocina.⁶

En Salaiques, Chihuahua, los estudiantes se fueron a la huelga en 1940 porque desde 1936 no se les había dotado de nada y pedían de todo: colchones, almohadas, ropa, jabón, loza completa, cristales para los dormitorios y reparaciones al edificio. En una junta de todos los alumnos y los profesores con el inspector Arnaíz, manifestaron que en la escuela no había agrónomo y que los trabajos agrícolas los habían iniciado con créditos porque no recibían la partida correspondiente.⁷

En Soltepec, Tlaxcala, no tenían maestro de mecánica ni maestros de oficios rurales. Contaban con cuatro arados, dos cultivadoras y un mimeógrafo, pero no tenían útiles escolares y se carecía “en absoluto” de mobiliario para dormitorio, comedor y cocina. En la biblioteca tenían folletos de la SEP y 20 ejemplares del libro *Plan Sexenal Infantil*, de Rafael Ramírez. Un año más tarde, otro director corroboraba que su antecesora no exageraba: los alumnos comían en el piso y ni siquiera tenían salones.⁸

En 1940, las autoridades del DEANR se planteaban el reto de acabar con el problema de la cantidad de alumnos que debían materias porque, por falta de maestros, éstas no se habían impartido, sobre todo en Huajintepec, Guerrero (cinco materias); Jalpa de Méndez, Tabasco (cuatro); Ozuluama, Veracruz (tres); Bimbaletes, Zacatecas (dos), y Aguililla, Michoacán (una). A finales de 1938, entre 20 y 33% de los estudiantes debía alguna materia, incluso de “las fundamentales”, y el problema se agravaría en los años siguientes (SEP, 1940a: 257).

Los alumnos ya no estaban dispuestos a tolerar estas condiciones, como en los años veinte, y las protestas se fueron incrementando cada vez más, así

⁶ AHSEP, DGESIC, 5193/7, Flores Magón, Chihuahua, Inspección ordinaria, noviembre de 1940; 5205/10, Flores Magón, Chihuahua, Informes del director, 1941.

⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 5193/8, Salaiques, Chihuahua, Inspección extraordinaria, noviembre de 1940.

⁸ AHSEP, DGEN, exp. 15-9-10-16, Soltepec, Tlaxcala, Informes de la directora, 1940; DGESIC, exp. 5193/2, Soltepec, Tlaxcala, Informes del director, 1941.

como el descontento de los profesores, a pesar de que en 1938 se aplicara el escalafón (lo cual ocasionó un gran movimiento de maestros de un plantel a otro) y de que al siguiente se estipulara que los movimientos de personal serían acordados por la SEP y el STERM. Esto último ayudó a reforzar el poder del STERM dentro de las regionales campesinas. Además, se incorporaron 49 profesores de las desintegradas misiones culturales (SEP, 1940b: 43, 381). Sin embargo, las autoridades de la SEP les recordaban a los profesores que la categoría en que se desempeñaban o el sueldo que devengaban, aun en caso de haber sido obtenidos por riguroso escalafón, eran circunstanciales, es decir, se desempeñaban en una u otra escuela y podían pasarse de uno a otro puesto.⁹

Por otro lado, el fortalecimiento del STERM, o más bien, de los grupos radicales dentro de él, no fue del agrado de todos los profesores, y el fantasma del “divisionismo” comenzó a rondar y lo haría cada vez con mayor fuerza. Ello puede deducirse de las propias declaraciones de las autoridades del DEANR, que les recordaban a los maestros sus responsabilidades haciendo énfasis en que el personal de las escuelas debía establecer armonía y unidad de voluntades y esfuerzos en una mira común: la educación rural. “Sabemos —agregaban— que la armonía y unidad del personal en la vida de la Escuela es fundamental. El maestro que no pone todo su empeño en obtenerla es un mal maestro, indeseable. Pero la armonía debe ser de hecho, no de forma, y por ello se ha hablado de amistad, porque precisa el ser sincero”.¹⁰

En efecto, el desacuerdo entre los maestros en la vida de un internado podía tener consecuencias en todas las actividades. En 1940, por ejemplo, el director del plantel de Río Verde, San Luis Potosí, explicaba que el Consejo de la escuela había intentado establecer relaciones con los egresados desde el año anterior, como se lo pedía la SEP, pero la tarea resultaba muy difícil porque las organizaciones magisteriales dudaban del propósito de organizarlos para asesorar sus trabajos en las escuelas.¹¹

Las condiciones de trabajo de los maestros no ayudaban a generar un ambiente de apoyo en las escuelas. En 1940 y 1941, maestros de Ozuluama, Veracruz; Huetamo, Michoacán, y Tenería, Estado de México, se justificaban por no poder cumplir con todas sus obligaciones por la saturación de acti-

⁹ AHSEP, DGESIC, 5195/5, Informe del director, Oaxtepec, Morelos, 1941; *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939, p. 6.

¹⁰ *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre, 1939, p. 6.

¹¹ AHSEP, DEANR, 15-9-10-12, Informes del director, Río Verde, San Luis Potosí, 1940.

vidades. El director del plantel de Ozuluama decía: “se puede redoblar el esfuerzo del individuo, pero no pedirle lo que humanamente no puede ser”.¹² En Chihuahua y Campeche incluso se solicitó la clausura de sus respectivas escuelas elementales agrícolas, en las que un solo profesor tenía que hacer absolutamente todo.¹³ Varios directores justificaban que no podían supervisar el trabajo de su personal, o inspeccionar las escuelas de la zona de influencia como hubiesen querido, debido a la cantidad de materias que tenían que impartir personalmente. Lo mismo motivaban el atraso y el desorden en la contaduría o la secretaría de algunas escuelas, como en Salaices, Chihuahua, en donde se descuidaban las cuentas de las cooperativas de alimentación, así como los registros de entrada y salida de productos del almacén o de la cooperativa de producción.¹⁴

La incorporación de los misioneros a la planta docente no alivió la carga de trabajo de los maestros, incrementada en algunas escuelas por la apertura de las escuelas elementales agrícolas y en todas con el aumento de materias del plan de estudios de 1940. Los directores a veces solicitaban mejores condiciones laborales para empleados, ayudantes o profesores de materia que trabajaban de buena fe en actividades para las que no habían sido contratados. En sus informes, se les pedía calificar a los maestros y los empleados según tres categorías: sobresaliente, de calidad ordinaria o deficiente en el cumplimiento de su trabajo; los calificados como sobresalientes eran más excepcionales que los calificados como deficientes, y a la mayor parte se les colocaba en “calidad ordinaria” porque eran cumplidos pero no eran muy capaces, o porque eran capaces pero no cumplían con todas sus obligaciones. La saturación de trabajo a veces era argüida como pretexto para ocultar la falta de disposición o la incapacidad profesional para realizar algunas actividades, pero era un problema real, sobre todo en las escuelas tipo transición y las regionales tipo C, ya que en las escuelas grandes, en los pocos maestros “sobresalientes” recaía buena parte de los trabajos.

Los maestros, además, tenían una mayor presión que antes. Por un lado, la SEP criticaba cada vez más la efectividad de sus trabajos y su compromiso con las escuelas; por otro, con la nueva conformación del gobierno

¹² AHSEP, DGEN, exp. 5194/4, Informes del director, Ozuluama, Veracruz, 1941; AHSEP, DEANR, 15-9-10-10, Informes del director, Huetamo, Michoacán, 1941; AHSEP, DGEN, exp. 5195/4, y AHSEP, DGEN, exp. 2808/3, Informes Tenería, Estado de México, 1941.

¹³ AHSEP, DGEN, 5191/11, Oficio del director de Hecelchakán, Campeche, al jefe del DEANR, 3 de octubre de 1941; 5193/7, Visitas de inspección, Flores Magón, Chihuahua, noviembre de 1940.

¹⁴ AHSEP, DGEN, 5193/8, Visitas de inspección, Salaices, Chihuahua, noviembre de 1940.

escolar, también los alumnos estaban autorizados a calificar su desempeño. Por último, estaba también avalada la participación del sindicato en los cambios de personal de una escuela a otra. Ello podía ser una defensa de los maestros como trabajadores, pero también una amenaza si se pertenecía a grupos políticos antagónicos.

La FECSM se fortaleció al interior de las escuelas al canalizar el descontento de los alumnos, al enlazar el movimiento con otros estudiantes a través de la CJM a partir de 1939 —organización en la cual el PCM tenía fuerza—, y al reforzar la autoridad de las sociedades de alumnos en cada plantel, aunque seguramente los vínculos de cada sociedad con la FECSM eran mucho más estrechos con los estudiantes de las escuelas grandes y mejor comunicadas, que con los de los planteles pequeños y apartados. Sin embargo, las demandas de los estudiantes para obtener mejores condiciones para las escuelas e incrementar sus becas ante la subida de precios desde 1938, no fueron atendidas. En la *Memoria* de 1934-1940, las autoridades de la SEP se vanagloriaban de haber cumplido con el Plan Sexenal, porque en 1936 existían 23 escuelas regionales campesinas (que habían fusionado a todas las escuelas centrales agrícolas con las normales rurales), mientras que en 1939 existían 36, pero en realidad, siete de ellas aún eran tipo transición (SEP, 1941a: 119 y 121; SEP, 1940b: 279).

La reducción del presupuesto se daba en medio de un ambiente cada vez más hostil en contra de los maestros “comunistas” tanto fuera como dentro de las escuelas. En mayo de 1940 había sido despedido Manuel Méndez Aguirre, director general de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios, acusado de ineptitud y desobediencia. Este hecho generó un gran descontento entre los maestros y significaba la creciente tendencia a desplazar a los comunistas de los puestos importantes de la SEP (Raby, 1974: 96).

La SEP daba cabida al STERM y a la FECSM en la definición de las formas de trabajo de las escuelas, respaldaba sus actividades y les daba una mayor presencia en los consejos escolares. Sin embargo, los trabajos se desarrollaban sin recursos y maestros suficientes, lo cual fomentó, cada vez más, el descontento de los maestros y los estudiantes hacia la SEP y el gobierno. En ese contexto, las posiciones se polarizaban y no ayudaba, tampoco, el ambiente de cambio en el Ejecutivo Federal. Al parecer, los maestros se alinearon y apoyaron finalmente la campaña de Manuel Ávila Camacho, pero en algunas regiones ello representaba el apoyo a la CNC y a la CTM y la renuncia

al apoyo de organizaciones independientes y mixtas, es decir, de obreros y campesinos, a lo cual algunos maestros y estudiantes no estuvieron dispuestos (Cárdenas, 1965: 108-140).¹⁵

El ambiente de tensión fue creciente ante las acusaciones de la SEP de que las escuelas estaban al borde del caos. Durante 1939, el DEANR emitió reglamentaciones y circulares para mejorar la organización de las escuelas y asesorar a los directores y los maestros en su trabajo cotidiano. Para evitar que las circulares no fueran tomadas en serio, las editó en un libro que se hizo llegar a cada escuela en 1940 (SEP, 1940b). En la *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, una publicación al estilo de *El Maestro Rural* pero dirigida al personal de esas escuelas, las autoridades del departamento manifestaban su preocupación por los resultados de los trabajos de las escuelas regionales campesinas y por su falta de “unidad [...] organización y [...] dirección”, que podría llevarlas a “una situación anárquica” de “funestas consecuencias”, sin considerar, desde luego, el aspecto de los recursos económicos.

En la revista se insistía en las reglamentaciones y obligaciones de cada maestro, y los funcionarios recopilaban experiencias positivas de las escuelas (como la de Liga Femenil de Ayotzinapa, o los trabajos de experimentación agrícola en La Huerta, Michoacán). Se incluían también trabajos de psicología educativa cuyo objetivo era que los maestros comprendieran mejor qué era la adolescencia. En un artículo dirigido específicamente a los maestros, se aseveraba que el procedimiento de hacer caso omiso de las órdenes del departamento era generalizado, y que por irregularidades del trabajo técnico-burocrático, no se había llevado un registro de las disposiciones, su acatamiento y su resultado, lo que había formado en los maestros el erróneo criterio de que lo dispuesto en circulares era indiferente acatarlo. Dicha actitud se calificaba como falta de conciencia profesional y de ética, y se invitaba a los profesores a hacer una autocrítica y a recordar su responsabilidad en la formación del carácter de los alumnos, fuera cual fuese su categoría laboral (que podía cambiar) o la especialización de sus actividades.¹⁶

Desde la perspectiva de los funcionarios del DEANR, las escuelas estaban al borde del caos:

¹⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5193/8, Salaices, Chihuahua, Inspección extraordinaria, 1940 y 1941.

¹⁶ *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm 4, septiembre, 1939, p. 5.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

**REVISTA PARA LAS ESCUELAS
REGIONALES CAMPESINAS**

A. Silva D.



Número 3.

Agosto de 1939.

**DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA AGRICOLA
Y NORMAL RURAL**

Portada de la *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, agosto de 1939, núm. 3. Fuente: AHSEP-Subsecretaría, c. 28/1-1939.

[...] sabemos que las Escuelas Regionales Campesinas no han formado tradición, no han forjado un sentimiento, un ideal, una norma de conducta que por herencia vaya pasando de una generación a otra; no existe el orgullo, la íntima satisfacción de ser alumno de la Regional Campesina y consecuentemente los fines que ésta persigue y trabajos que realiza están distanciados de los alumnos. Lo mismo sucede con los maestros que en ella se diplomán, carecen de sentido de la misión que van a desempeñar e igualmente están distanciados de los fines de la educación rural. Ciertamente que la tradición es obra de muchos años, pero cierto también que es necesario empezar a formarla, crear el ambiente dentro y fuera de la Escuela, hacer sentir que la Regional Campesina es una institución trascendente en la elevación económica y cultural del campesino.¹⁷

En la revista se trataba de orientar a los maestros en diferentes tópicos, todos ellos relacionados con las causas del caos. Sin embargo, se dio un peso particular a dos aspectos: la responsabilidad de los maestros y la disciplina, es decir, el autogobierno.

Como decía Santos Valdés, las regionales enseñaban y tasajeaban lo que enseñaban por la pobreza en que desarrollaban sus trabajos. Dicha pobreza mostraba también el lugar marginal de los estudiantes campesinos y de los maestros rurales en el proyecto gubernamental y modernizador. En vez de responder a las demandas, para las autoridades era más sencillo culpar al autogobierno y a los comunistas de los problemas que enfrentaban las escuelas.

¹⁷ *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre, 1939, p. 6.

EL DEBATE PEDAGÓGICO SOBRE LA DISCIPLINA ESCOLAR

EL ENTUSIASMO DE 1935 acerca de la participación de los estudiantes en el gobierno escolar como parte de la comunidad, fue bajando ante los movimientos estudiantiles y la preocupación por los “malos resultados” de los trabajos de las escuelas regionales campesinas. Algunos culpaban al autogobierno por esos resultados. En 1939, la disciplina, el código disciplinario y el autogobierno generaron muchas polémicas que si bien se fundaban sobre todo en aspectos pedagógicos, estuvieron también ligadas a enfrentamientos políticos.¹

En las actas de las sesiones de los consejos técnicos de Ayotzinapa y Tenmería entre 1936 y 1937, a pesar de las diferentes formas de organización, las faltas que cometían los alumnos se contabilizaban por puntos. Es evidente que en ambas escuelas se validaba el código disciplinario diseñado años atrás en Tamatán, aunque adecuándolo a sus intereses o necesidades, como se haría también en Galeana, Nuevo León, cuando José Santos Valdés fue nombrado director.

El proyecto original del agrónomo Alfredo Rico en 1934, otorgaba un valor numérico a diferentes tipos de faltas o acciones meritorias. A cada estudiante se iban sumando o restando puntos según su conducta, aprovechamiento o aplicación. El reglamento establecía sanciones según los tipos de faltas. Los maestros y los estudiantes comisionados de la vigilancia, hacían reportes que se pasaban al Gobierno de Alumnos y luego al Consejo Consultivo de Maestros. Junto a las sanciones, se establecían

¹ La tesis de Ariadna Acevedo (2000) es un trabajo pionero acerca de la disciplina en la escuela posrevolucionaria, que es un tema por explorar.

medidas de estímulo para los estudiantes que acumularan más puntos.² Esta información era conocida por todos los estudiantes, de manera que ellos podían decidir cómo debían actuar, sin necesidad de observaciones o reprimendas por parte de los maestros.³ Evidentemente, se trataba de un método conductista.

En Tenerife, por lo menos desde 1935, se contabilizaban los puntos malos (por no pasar lista, no asistir a la junta de la bandera, no cumplir con una comisión, u otras cosas) en los reportes que el maestro de guardia o los alumnos del Comité de Honor y Justicia registraban para cada alumno.⁴ El mismo procedimiento se seguía en Ayotzinapa. Allí, por lo menos desde 1938, cada semestre el código era revisado por el Consejo y la Asamblea General para su aprobación.

Pero en Galeana, Nuevo León, a partir de la iniciativa del director, José Santos Valdés, se modificó el código para que fuera más democrático. Al inicio de semestre se otorgaba a cada alumno un tope de puntos al que se le llamaba, con un toque marxista, “capital disciplinario” inicial. De éste se iban descontando puntos según las faltas cometidas. Al perderse el crédito, se perdía el derecho a seguir formando parte de la comunidad escolar. A diferencia de las otras versiones, el código de Galeana tomaba muy en serio la propuesta del reglamento de 1936 acerca de la igualdad de todos los integrantes de la escuela, independientemente de su puesto, y, por lo tanto, también los maestros debían sujetarse al código.

José Ángel Fabre ha relatado su participación como representante de los alumnos en la defensa del código disciplinario frente a las autoridades de la SEP. Según él, el código de Galeana, antes de discutirse e implantarse dentro del plantel, había sido debatido en el nivel nacional por los maestros agrupados en la rama sindical de las escuelas regionales campesinas (Fabre, 1989: 36). El 10 de octubre de 1938, el profesor Ignacio Márquez, jefe del DEANR, envió un oficio al director del plantel de Galeana que decía:

² Se estableció un “Día del Mérito”. Los alumnos con más méritos presidirían las festividades y las ceremonias, y el primer lugar recibiría, de manos del director, “públicamente y con el ceremonial de estilo”, la bandera de la escuela.

³ AHSEP, DEANR, Escuela Regional Campesina, Tamatán, Tamaulipas, Reglamento Interior, exp. 969/10 sobre 23, febrero de 1934.

⁴ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México, 3606/34 sobre 36, 16 de mayo de 1935.

Hay que tener presente que la disciplina espontánea que persigue nuestro sistema, debe ser inmediata consecuencia del grado de educación alcanzado por el individuo o por la comunidad. Determinándose la disciplina y manifestándose la educación por medio de la conducta, y dependiendo ésta principalmente, de la apreciación que se tenga de los fenómenos y cosas, deben darse al alumno conceptos claros y proporcionarles situaciones lo más exactas posibles de sus obligaciones y responsabilidades. Determínese qué es y qué representa cuanto le rodean en su vida actual, y sí, fórmulense gráficas que sirvan para despertarle un amplio sentido de responsabilidad (Fabre, 1989: 48).

Para el ex alumno, en este comunicado se vertían conceptos generales de la disciplina espontánea arrancados de algún texto, pero que nadie había vivido y experimentado; agregaba que “en la mayoría de los internados, imperaba el desorden y no se les recriminaba nada ¿Sería porque se practicaba el sistema disciplinario que recomendaba? No. Lo que se buscaba era echar por tierra el sistema progresista”. El 27 de octubre, el Consejo de Galeana se defendía argumentando que la crítica del departamento era válida porque sólo conocía la gráfica que contabilizaba los puntos, misma que no tenía valor alguno si no se conocía con detalle el sistema disciplinario. Manifestaban que no existía ningún sistema disciplinario perfecto y que la disciplina no podía organizarse canónicamente ni dependía de la aplicación mecánica de una serie de recetas. La disciplina tenía que ver con lo que la pedagogía aplicada llamaba “Gobierno Escolar”, con los fines de la escuela, los equipos que se tenían, la calidad de la alimentación, el alojamiento, los métodos de enseñanza, la conducta de los maestros, etc. Explicaba que la comunidad escolar había discutido todo esto y había encontrado que el código era aplicable, pues había tenido una experiencia positiva en otras escuelas en las que ya se había experimentado, y agregaba que la comunidad partía del punto de vista de que “el papel de gendarme que la escuela tradicional asigna al maestro debe desaparecer en una revolucionaria”.

Se explicaba al funcionario que si el gobierno escolar se basaba en organismos democráticos, como el Consejo General de Alumnos y Maestros y en la Comunidad Escolar, el tipo de organización disciplinaria debía ser

[...] por un lado, algo concreto y viable, fácil de entender y aplicar; por el otro, algo que haga nacer el sentido de apreciación de los hechos (fenóme-

nos y cosas) como usted acertadamente dice, pero que al mismo tiempo deje al alumno en libertad absoluta (anarquismo), lo que su psicología le dice ¿Qué debemos hacer, pues, una vez organizado el Consejo y funcionado la Comunidad Escolar [...]? ¿Cómo se procede en algunos casos?, ¿Juzgando sólo aquéllos que tienen suma gravedad o gravedad simplemente? ¿Dejando a los alumnos a su propia suerte, instaurando sólo el Comité de Honor y Justicia para que sea juez y policía judicial y crear un espíritu de irresponsabilidad general por una responsabilidad limitada y restringida en un estrecho grupo? Esta posición es, desde luego, muy cómoda. Nosotros, por el contrario, decidimos intervenir como Consejo, como Comunidad Escolar. Intervenir en forma tal que, por un lado, los alumnos conserven su propia libertad dentro y fuera de la Escuela y que, al mismo tiempo, realizaran la cantidad de actos necesarios para ajustar su deseo de estudiar, de alcanzar el magisterio rural, por ejemplo, la finalidad de la Secretaría de Educación Pública (Fabre, 1989: 52-53).

Esta respuesta delata los problemas que tuvieron los intentos de organizar las escuelas con una reglamentación mínima, como se abogaba desde la década anterior, para garantizar la libertad de los estudiantes. Se trataba de un sistema que quería evitar métodos “artificiales” para lograr que los estudiantes se hicieran responsables de sus actos. Aunque en él se daba un peso importante a la persuasión, hemos visto ya cómo en las escuelas se hacían sesiones para juzgar a los estudiantes que cometían faltas graves. La autoridad coercitiva externa, que tanto se criticaba, en un principio era ejercida por el director, pero posteriormente por los maestros y los estudiantes que formaban parte del Consejo Técnico y del Comité de Honor y Justicia. Según las palabras de Fabre, con el código disciplinario se aceptaban las sanciones, pero no que los castigos se aplicaran de arriba abajo, sino horizontalmente, por la propia comunidad escolar, fomentándose la responsabilidad colectiva. Con el puntaje se mantenía la libertad de los estudiantes para tomar sus propias decisiones, pero teniendo como referente un reglamento que velaba por el bien de la comunidad de la que emanaba. La responsabilidad individual que se procuraba en la década anterior, había sido sustituida por un deber ser marcado por la comunidad.

El sistema de Galeana, según sus defensores, no era rígido porque se iba ajustando según las circunstancias, y era un sistema “vital” que partía de la realidad misma, a diferencia de la “disciplina espontánea”. Declara-

ban que la utilización de gráficas que medían la disminución de puntos era un procedimiento científico, objetivo, que por experiencia no era frustrante o deprimente, salvo en casos especiales —pero las escuelas en México están organizadas para colectividades y no para casos especiales—, y citaban la psicología de Adler para explicar que el afán de dominio en el hombre lo hace, al conocer sus debilidades, sentirse empujado a superarse (Fabre, 1989: 57).

El ingeniero Hipólito Cárdenas, director del plantel de Ayotzinapa, Guerrero, era otro defensor del código disciplinario. En el relato de la visita de un inspector a la escuela en 1940 (no menciona su nombre), decía que a éste no le convenía el sistema porque “los números no le dicen nada a los alumnos, es necesario algo más humano que llegue al espíritu y le haga ver la trascendencia del error, el alcance del castigo y su razón de ser”. Cárdenas decía que no se trataba sólo de números. El reglamento en Ayotzinapa señalaba a la Sociedad de Alumnos su papel moral para criticar los errores de sus miembros y a los maestros en su función educativa para corregir y valorar. Los números iban acompañados de la actuación del Comité de Honor y Justicia, la Sociedad de Alumnos, el Consejo de Maestros, la amonestación y la exhibición pública de la falta antes de una medida definitiva. Los números ayudaban a evitar las pasiones de quienes juzgaban y le permitían al alumno explicar las circunstancias de su actuación. El ingeniero agregaba que la disciplina debía “ser conciente” [*sic*], por lo cual cualquier falta o error cometido era utilizado para hacer una amplia explicación moral de la cuestión. Estas “llamadas de atención”, que los muchachos llamaban “velas”, eran juntas en las que estaban presentes todos los alumnos y se realizaban a la hora de la cena o en las asambleas generales (Cárdenas, 1965: 47 y 41).

Los maestros de otras escuelas estaban de acuerdo, si no con el código disciplinario, sí con el ideal un gobierno escolar que fortaleciera el sentido de responsabilidad y cooperación de los estudiantes. En 1939, el DEANR, colocando a la disciplina como uno de los principales problemas de las escuelas, realizó una encuesta entre los profesores. Las opiniones de algunos de ellos fueron publicadas en la *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*.

Para el maestro Manuel López Oñate, el autogobierno era la forma ideal de disciplina, porque colocaba al individuo frente a la solución de problemas reales, no artificiales, “pero no dentro del falso concepto de hacer creer al educando que tiene todos los derechos, sin tener las obligaciones que le son correlativas”. El maestro Manuel M. Flores defendía el autogobierno porque obligaba al alumno a manifestar su personalidad, y porque al basarse en la

disciplina impuesta por la conciencia de la responsabilidad de cada uno en la vida de la comunidad, era ideal para formar “verdaderos grupos de dirigentes y verdaderos agentes de mejoramiento económico-social”. El profesor Abel Bautista Reyes también abogaba por el autogobierno y la eliminación de la disciplina formal “artificial y arcaica” que implicaba subordinación de unos, lo cual afectaba la estimación del yo y la dignidad. Para él, el mejor régimen disciplinario era el que se basaba “en el trabajo con tendencia al mejoramiento social, por medio de experiencias recogidas en las actividades, en la cátedra, en el juego, en el arte, en la forma de conducirse moralmente”. Rodolfo Herrejón acentuaba la responsabilidad de los maestros en términos parecidos a los utilizados por la reglamentación de 1936: el maestro debía interpretar las manifestaciones y fases de la vida estudiantil, así como conocer la capacidad intelectual y las inclinaciones e instintos de los estudiantes, y hacía una exhortación a los profesores:

[...] demos a los consejos estudiantiles que son órganos funcionales colaboradores de todo lo que signifique progreso y mejoramiento educativo [...] luchemos por forjar la conciencia del agremiado hasta consumir la lenta educación cívica [...] a veces los alumnos en pleno ejercicio de sus derechos no alcanzan a comprender la responsabilidad de sus cargos y hasta son indignos de la confianza que en ellos se deposita.⁵

También el profesor José Terán Tovar marcaba como ideal “una disciplina funcional, donde cada quien hiciera lo que le corresponde por conciencia y deseo de ser útil a la colectividad, que cada quien fuera factor de progreso, de trabajo en que todos fuéramos eminentemente morales sin que tuviéramos que escuchar la voz del jefe que nos dice a cada momento como [*sic*] debemos obrar”. Según él, en la escuela que dirigía se tomaban en cuenta las opiniones de maestros y alumnos, se planteaban los problemas y luego se resolvían con base en las opiniones de todos.

Estas ideas son bastante representativas de lo que, en general, perseguían la mayoría de los directores y muchos de los maestros de las escuelas regionales campesinas, que daban un peso importante a la responsabilidad y al trabajo en la formación del carácter de los estudiantes, pero había diferencias significativas en términos de los objetivos específicos: que los

⁵ *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939, pp. 12-13.

estudiantes fuesen promotores de mejoramiento económico y social, que se forjara la conciencia del agremiado, o que se manifestara la personalidad. La presencia de varios objetivos habla de las distintas agendas de los maestros de las regionales campesinas. No es de extrañar, entonces, que más variables aún fueran sus opiniones acerca de cómo, en la práctica, podría llegarse a ese ideal, y sobre el grado de responsabilidad que cada actor debía jugar. Para los más radicales, los defensores del código disciplinario, los estudiantes eran capaces de participar en el gobierno escolar en un plano de igualdad junto con los profesores y los directores, lo cual no significaba que pudieran hacer lo que quisieran, pues debían seguir un reglamento que expresaba la voluntad de la comunidad escolar. Para otros, los estudiantes debían gozar de cierta libertad y poder manifestar sus ideas, pero la organización de los trabajos debía estar bajo la responsabilidad principal de los directores, apoyados por los maestros. Esta idea era una prolongación de la escuela como familia y era incompatible con las posturas más radicales, como la del maestro Bustos Cerecedo, a quien en 1936 la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios le había publicado *Un sindicato escolar. Novela corta infantil*, cuya intención, precisamente, era despertar la iniciativa en los niños para organizarse colectivamente, lo que contribuiría a la estructuración de una nueva sociedad socialista. Según el autor, que había sido profesor en varias escuelas regionales campesinas, se basaba en su experiencia en Veracruz.

La novela relata las actividades de una escuela primaria en la que la mayor parte de los alumnos son hijos de obreros. Con base en los relatos de vida cotidiana, el personaje del profesor impulsa como valores centrales el trabajo, la cooperación, la responsabilidad y la justicia, y promueve el trabajo colectivo, así como la organización independiente y conjunta de obreros y campesinos para defender sus intereses frente a la burguesía. Convencido de que la educación es un proceso en el que el alumno debe participar activamente y a partir de situaciones reales, defiende la argumentación, el razonamiento y el convencimiento como los elementos centrales para que los alumnos aprendan a ser responsables.

Así, en la escuela el maestro promueve que los alumnos formen un sindicato. Él no interviene en su organización, porque en ese caso él representa al enemigo, y es como si el dueño de una fábrica interviniera en un sindicato, pero los insta a que los representantes estudiantiles sean elegidos democráticamente y por votación, y cuando finalmente se organizan en comisiones de

trabajo, el maestro, que se une a una de ellas, propone que éstas se llamen “brigadas de choque”. Los alumnos se unen con los niños de otros grupos, y cuando en una ocasión se quiere cesar a un profesor, todos juntos reclaman. Pero como no se toma en cuenta su demanda, se van a la huelga, que termina con un final feliz, pues hasta el mismo director, que había expulsado a dos alumnos, les pide disculpas y les dice que tenían razón.

En este caso, la huelga es planteada como un arma legítima para defenderse del enemigo, pero entre los alumnos significa algo distinto. Los que en un principio no están de acuerdo con la mayoría (uno porque era burgués y no quería trabajar o quería que el trabajo fuera individual; otra que lloraba porque se hablaba en contra de la Iglesia, y otra a la que los niños no querían porque era protestante) acaban por unirse a los demás sin necesidad de represalias, según el autor, sin presiones del maestro, sino cuando ellos mismos llegan a dicha disposición después de razonar con ellos. Sin embargo, ese “razonar” significa una presión tremenda del grupo sobre los niños inicialmente en desacuerdo. En el caso del niño burgués, el maestro se hace de la vista gorda cuando otros niños le riñen, aunque los convence de que, si él no quiere trabajar, no le digan nada. A la que lloraba no le dice nada directamente, pero a través de preguntas, lanza a sus alumnos para que éstos argumenten por qué la Iglesia ha sido nefasta para la historia de México. El maestro manipula las situaciones para que la presión hacia los niños disidentes sea ejercida por los compañeros y no por él directamente. Según el autor, no hay represalias, pero para el lector es evidente que lo que se juega es el rechazo de los compañeros (Bustos, 1936).

Al igual que en esta novela infantil, tanto en las diversas versiones del código disciplinario como en las actividades promovidas por profesores menos propensos a dar libertad a los estudiantes, había un acuerdo en el objetivo de fomentar en los alumnos la fraternidad, la cooperación, el sentido de responsabilidad y de justicia, así como el hábito del trabajo, el espíritu de superación y el respeto a las reglamentaciones, en cuanto éstas eran resultado de la expresión de todos los actores involucrados. Pero, evidentemente, el método de Bustos no podía ser aceptable para los profesores que habían defendido la idea del internado como familia.

La discusión sobre la disciplina escolar obedecía, sobre todo, a posturas frente a la teoría pedagógica. El debate sobre el código disciplinario de Galeana se centraba en lo frustrante y artificial que podía ser el sistema, y se daba entre Ignacio Márquez y José Santos Valdés, ambos comunistas que compartían el ideal de formar profesores que más tarde se convertirían en líderes que guiarían a los campesinos hacia la lucha por la igualdad social.

Desde luego, también intervenían otros elementos, como el reclamo de muchos de los maestros que veían afectados sus derechos al tener que ser vigilados, ya no sólo por la SEP, el director y sus compañeros, sino también por los estudiantes.

Había cierta relación entre las posturas hacia el autogobierno y en torno al papel del maestro rural como organizador político. Profesores como Santos Galicia y Terán Tovar, que no compartían el entusiasmo por la educación socialista, preferían el sistema del internado como familia, en el que el director “tomaba en cuenta las opiniones de todos”, mientras que los defensores del autogobierno se apegaban más a los intereses de Santos Valdés. No obstante, profesores como Juan Pacheco Torres, promotor de organizaciones independientes de obreros y campesinos en Campeche, estimulaba el gobierno de la comunidad escolar, pero no aplicaba el código disciplinario. Aunque para los estudiantes de la FECSM los directores que no promovían un gobierno democrático eran antirrevolucionarios, esta vinculación no era tan automática en el caso de los profesores.

Había también opiniones muy diversas. La maestra tlaxcalteca Leonarda Gómez Blanco —quien había formado parte de las misiones culturales en los años veinte y que en 1937 fungió como jefa de la Sección de Enseñanza Normal del DEANR— abogaba por una disciplina mixta por el hecho de que en las escuelas hubiera mujeres: la disciplina militar debía ser para los levantes, pases de lista, marchas al trabajo, algunas actividades sociales, ejercicios militares y entradas a clase, mientras la disciplina hogareña debía establecerse en el comedor, la cocina, los dormitorios, etcétera. El ingeniero Rubén Castro era más radical aún. Basándose en su experiencia en este tipo de escuelas, argumentaba que debía establecerse una disciplina militar “desde el punto de vista de control de los alumnos, ya que un alumno se haría responsable, según su categoría, de un grupo de alumnos más o menos numeroso que podría controlar en las formaciones y en el comedor que es donde se llevan a cabo los desórdenes más comunes y principio del relajamiento, así como en los dormitorios”.⁶ Los defensores de una disciplina rígida eran los menos, y, en todo caso, no tenían tantas posibilidades de expresarse en ese momento, pero lo harían después con mayor fuerza. Sin embargo, es posible que la organización de la escuela a través de comisiones de alumnos y representantes de generación, haya funcionado como lo indica este maestro, o como la “policía judicial”, como la llamaba el Consejo de

⁶ *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939, pp. 11-12.

Galeana, aunque pocos reconocieran, como ellos, el carácter autoritario que podía tener esta práctica.

El profesor Francisco Cervantes, de la escuela de San Antonio de la Cal, Oaxaca, publicó un artículo titulado “Causas que fomentan la indisciplina”, en el que decía que el capítulo que presentaba mayores asperezas y en el que estaban más divididas las opiniones, era el relativo a la organización. El autor planteaba:

La Dictadura del Director y Maestros por un lado, y la autonomía sin límites de los alumnos por otro, son los dos extremos entre los que oscila la organización de las escuelas. No puede decirse cuál es más pernicioso porque ambos traen deplorables consecuencias para la disciplina. Es cierto que los alumnos deben sentirse en la escuela en un ambiente de libertad. Alguien ha dicho que sólo mediante un régimen de libertad pueden formarse ciudadanos libres, pero muchos extremistas olvidan que si el muchacho va a la Escuela es porque va a educarse, y educarse quiere decir adquirir conocimientos y formarse hábitos socialmente útiles, trazarse normas de conducta en consonancia con la realidad social. Si el muchacho tuviera ya formados los hábitos deseables para actuar en la sociedad, si fuera ya capaz de hacer uso de su libertad y autonomía, no tendría a qué ir a la Escuela, porque la simple adquisición de informaciones es fácil conseguirla por otros medios [...] En consecuencia, la organización disciplinaria de la Escuela, debe conceder a los alumnos una autonomía que les permita desarrollar su espíritu de solidaridad y de responsabilidad, pero de manera que los maestros tengan la oportunidad de orientar a los alumnos especialmente en aquellos casos en que la falta de experiencia, la ligereza para juzgar y el impulsivismo propio de los jóvenes puedan poner en peligro la buena marcha de la Escuela.⁷

Aunque en el debate prevalecieran las posturas pedagógicas sobre la disciplina escolar, otros elementos también sustentaban la polémica. El primero de ellos era que al elevarse la comunidad escolar como máxima autoridad de cada plantel, por simple desproporción numérica las reglas básicas de la vida escolar podían ser cuestionadas. Incluso en el tímido autogobierno de la escuela de Tenerife, se dejaban ya ver inquietudes al respecto. En una sesión

⁷ *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939, p. 15.

del Consejo en 1937, los estudiantes proponían que se les dejara ir al cine sin necesidad de pedir permiso. El director contestaba que no era posible, pues ello iba en contra de los reglamentos. Enojado, un alumno preguntó si ni siquiera al cine se les dejaría ir, a lo que el director contestó que sólo con permiso y de preferencia en compañía de algún maestro. Sabemos que, poco tiempo después, los estudiantes lograron su cometido. Este caso trata de algo simple, pero el proceso sería similar en cuestiones más sustanciales para las escuelas, como veremos más adelante.⁸

En segundo lugar, este cuestionamiento cobraba una magnitud mayor al mero ámbito escolar por la cada vez mayor intervención de la FECSM y del STERM al interior de las escuelas, por la presión de este segundo sobre la SEP, por el nexo de ambos con otras organizaciones campesinas, obreras o partidos, y por la creciente división entre los profesores y la inconformidad de los estudiantes por las condiciones de sus escuelas.

Aunque el debate tuviese bases pedagógicas, lo cierto es que fue utilizado políticamente al situar “el problema” de las escuelas en el sistema disciplinario y en la responsabilidad de los estudiantes y los profesores, y no en las responsabilidades de la SEP con las escuelas y de la Revolución con los campesinos.

⁸ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exp. 3602/20, 2 de agosto de 1937.

ENTRE EL ORDEN Y EL CAOS

A PESAR DE LOS NUMEROSOS problemas de las escuelas regionales campesinas, no parece que éstas vivieran en una anarquía o un caos en términos de disciplina, como declaraban las autoridades de la SEP. El “desorden”, como veremos, se asociaba más con la falta de recursos económicos que con las formas de organización interna del gobierno escolar y no era generalizado.

Las autoridades del DEANR se quejaban de que en las escuelas no se seguían sus indicaciones. Dependiendo de los medios de comunicación disponibles, las circulares de la SEP, así como los informes de los directores, podían retrasarse considerablemente por el deficiente sistema de correos, mismo que, de hecho, las escuelas intentaban mejorar desde los años veinte. Las comunicaciones entre las oficinas de la SEP y la escuela de Río Verde, San Luis Potosí, podían tardar un mes, y en otros planteles menos comunicados el lapso podía ser mayor. Con poca posibilidad de inspeccionar con frecuencia las escuelas por falta de personal y de recursos, y desplazados los directores federales de Educación como autoridad sobre los directores de las regionales, el mal funcionamiento de los correos también podía utilizarse, por unos y otros, como argumento para hacer caso omiso de indicaciones y peticiones, aunque los asuntos urgentes se tramitaban por telegrama, y si los directores o los maestros no enviaban informes, eran sancionados con multas que se descontaban directamente de la nómina.¹

En ese contexto resultaba difícil para las autoridades de la SEP saber si sus indicaciones se seguían y qué tanto los informes eran fieles a la realidad

¹ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director, febrero y mayo de 1940, y respuestas del jefe del DEANR, 8 de julio de 1940; AHSEP, DEANR, c. 3074, exp. 16-3-5-160, Personal, 1937; AHSEP, DGESIC, exp. 5194/19, Visitas de inspección, junio de 1941.

de las escuelas.² Por otro lado, la correspondencia era dirigida al director, quien podía o no hacer circular la información a los maestros y los estudiantes, y los Consejos, por lo menos algunos, cuestionaban las disposiciones gubernamentales, lo cual quedaba asentado en las actas levantadas en las reuniones de Consejo e incluso en los informes de los directores y los maestros. Por ejemplo, en la escuela de Ayotzinapa, en la sesión del Consejo del 23 de octubre de 1939, el director leyó un comunicado del jefe del DEANR en el que éste indicaba que a varios alumnos que habían reprobado las pruebas ordinarias y extraordinarias se les diera la oportunidad de presentar otro examen extraordinario. Un maestro y el director objetaron que el mismo departamento no seguía sus propios lineamientos, pues criticaba a los directores que tenían a todos los alumnos aprobados. El Consejo decidió que, de ser así, a todos los reprobados se les permitiría examinarse nuevamente.³ En el plantel de Soltepec, Tlaxcala, en 1940, el Consejo Ejecutivo decidió que los alumnos harían prácticas pedagógicas en lugar de sólo observación como se estipulaba en los lineamientos de la SEP. Al contestar los informes de los directores de esta escuela y de la de Río Verde, San Luis Potosí, el jefe del DEANR exigió que la acción social se hiciera de acuerdo con los lineamientos de 1939.⁴

La imposibilidad de inspeccionar con frecuencia las escuelas ayudó a que las formas de trabajo, organización y conformación del gobierno escolar en cada una de ellas fueran variables. Las autoridades de la SEP se preocupaban por varios aspectos: que las cooperativas tuvieran al día sus cuentas; que la asesoría agropecuaria a las comunidades y escuelas rurales fuese más intensa; que en la capacitación de maestros rurales, e incluso dentro de las escuelas, no hubiera simulación y se evaluara con toda rigurosidad; que se elevara la profundidad de los conocimientos por transmitir y que la enseñanza fuera práctica y vinculada a la vida real; que se respetara la rotación de actividades, para que todos los alumnos pasaran por todas las actividades, y que el trabajo social hacia las comunidades se hiciera en correspondencia con los reglamentos y absteniéndose de la política militante. Sin embargo, estos asuntos eran subordinados a otros dos: la disciplina escolar y el com-

² Seguramente, la SEP contaba también con vías informales de información.

³ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exp. 3577/93.

⁴ AHSEP, DGEN, exp. 15-9-10-16, Informes de la directora y del director, Soltepec, Tlaxcala, 1940 y 1941, y respuestas del jefe del DEANR; AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director, Río Verde, San Luis Potosí, 1940, y respuestas del jefe del DEANR.

promiso de los maestros de guiar el trabajo de los estudiantes en cada actividad de la escuela.

Aunque existían vías de comunicación entre los propios estudiantes por medio de la FECSM y entre los maestros a través de la Rama sindical, entre “la dictadura del director o el poder absoluto de los estudiantes”, entre “el orden” y “la completa anarquía”, hubo toda una gama de formas de organizar el gobierno escolar y, sobre todo, el trabajo de los diferentes comités y de las cooperativas de alimentación y producción.

En varios planteles, como en los de Río Verde, Ayotzinapa y Tenería, los representantes de los comisarios ejidales o de las autoridades locales rara vez acudían a las reuniones de Consejo, lo que no sucedía, por ejemplo, en el de Xochiapulco, Puebla, mientras que en el de Salaices, Chihuahua, el médico de la escuela ocupó el lugar de la representación de la comunidad.⁵

En la escuela de Río Verde, el Consejo Administrativo estaba formado por siete maestros y cinco alumnos; en cambio, en las reuniones del Consejo del plantel de Tenería en 1940, participaban sólo cinco maestros y siete estudiantes. Con mayoría, los estudiantes del Consejo eran quienes tomaban las decisiones, por lo menos en relación con aspectos disciplinarios. Sin embargo, tanto el director como los maestros tenían una importante autoridad moral sobre los estudiantes, quienes muchas veces, a pesar de proponer sanciones menos severas para sus compañeros que cometieran faltas, a la hora de votar lo hacían por las propuestas de sus profesores, como años atrás. Además, en las reuniones de Consejo participaba un representante del STERM, quien, en caso de que se juzgara a un profesor, participaba con voz pero sin voto para observar que los derechos de los profesores no fuesen afectados.⁶

En 1939, en la escuela de Ayotzinapa el Consejo Técnico Administrativo estaba conformado por representantes de los maestros (no necesariamente los jefes de cada sector, como marcaba la reglamentación) y por estudiantes representantes de cada año escolar, más el representante de la Sociedad de Alumnos y la de la Liga Femenil. El Consejo se renovaba cada semestre y se

⁵ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, y Ayotzinapa, Guerrero; AHSEP, DGESIC, 3984/21, Informes del director, Xochiapulco, Puebla, 1941; SEP, DGESIC, Inspección extraordinaria, Salaices, Chihuahua, 5193/8.

⁶ Archivo de la escuela de Tenería, Estado de México, “Carta del director de Tenería al responsable sindical en la escuela”, 11 de julio de 1939, y “Acta del Consejo, 26 de abril de 1939”; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, 1940, por ejemplo, exp. 3606/7 del 2 de septiembre de 1940, y 3588/60 del 18 de marzo de 1940.

reunía cada 15 días los domingos y en días hábiles por las tardes. La Sociedad de Alumnos (no un Comité de Honor y Justicia) o el director se hacían cargo de la disciplina y podían amonestar a los estudiantes. Sólo si los casos eran graves llegaban al Consejo, pero únicamente si la Sociedad los presentaba como tales y extendía ella misma la acusación. Igual que en Tenerife, cada caso se averiguaba con cuidado, se pedían testimonios y se votaba. En más de un acta, se señalaba específicamente que “hasta el representante de la sociedad de alumnos estuvo de acuerdo”. Como eran menos los integrantes del Consejo de esta escuela que los de la de Tenerife, las reuniones eran más dinámicas. Por otro lado, los estudiantes, y sobre todo el representante de la Sociedad de Alumnos, o sea, el representante de la FECSM, tenían una participación mucho más activa y decidida en comparación con sus compañeros de Tenerife. Todas las resoluciones del Consejo —no sólo las referidas a disciplina— se sometían a juicio de la Asamblea General de Alumnos. En un caso, la Asamblea no estuvo de acuerdo con la expulsión de un estudiante que había golpeado a otro con un instrumento de trabajo. Como en el Consejo no se había hecho declarar al estudiante acusado porque la Sociedad de Alumnos había declarado que el alumno estaba “confeso y convicto”, la Asamblea hizo que éste se presentara para defenderse, recogió más testimonios y decidió que tanto el acusado como la víctima debían ser sancionados, pero no tan severamente. El caso volvió a discutirse en el Consejo. Por falta de pruebas, éste decidió no acusar a la víctima y mantener la sanción sobre el acusado. Resolvió también llamar la atención a los estudiantes que tenían quejas de su compañero inculpado, por no haberlo reportado en su momento a la Sociedad de Alumnos. Emitieron el fallo, pero anotaron en el acta que como seguramente la Asamblea no estaría de acuerdo, la decisión al final sería del jefe del DEANR. Éste y otros casos muestran que los alumnos podían apelar al DEANR si consideraban que se cometía una injusticia en contra de ellos; sin embargo, era mayor el poder del Consejo que el de la Asamblea General.

El Consejo Técnico Administrativo de Ayotzinapa tenía atribuciones ejecutivas. Todos sus integrantes participaban en la toma de decisiones. En cada reunión se leían las circulares que el jefe del DEANR enviaba al director y se discutían y decidían las formas de organizar las actividades que se les pedía, o las que proponían estudiantes o maestros. Para realizar las actividades, como, por ejemplo, apoyar el trabajo social del municipio de Tixtla, proponer el código disciplinario u organizar las fiestas del 20 de noviem-

bre, se formaban comisiones mixtas y se votaba. El tono de las actas es de apoyo entre el director, los maestros y los estudiantes, a pesar de la fatiga, pues las reuniones podían durar hasta cinco o seis horas, más el tiempo dedicado a las Asambleas Generales, que tenían que aprobar sus decisiones.⁷ Según el director, se vivía en una comunidad de intereses en donde todos estaban identificados y tratando siempre de actuar en beneficio de la comunidad. Agregaba que los estudiantes de las regionales podían hacer dos movimientos de huelga: en contra de la SEP para mejorar las condiciones de las escuelas, y en contra los directores si no cumplían con su trabajo. Señalaba que en Ayotzinapa las huelgas no podían existir, pues ello implicaría que la escuela atentara en contra de sí misma, porque la Asamblea General era la que decidía todo (Cárdenas, 1965: 50 y 91).

Sin embargo, el Consejo y los miembros del Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos concentraban la toma de decisiones, e incluso muchos de los trabajos de las comisiones. La organización de éstas, por medio de los líderes estudiantiles, propició que las actividades agrícolas, las de mantenimiento de los edificios y las de las cooperativas, así como los trabajos hacia las comunidades, no fueran distribuidos de acuerdo con la idea original de que los estudiantes se rotaran para que con su participación en todas las actividades de las escuelas pudieran adquirir una formación completa.⁸ En la Escuela de Río Verde sucedía algo similar, ya que el jefe del DEANR insistía en lo importante que era seguir el sistema de rotación de los estudiantes en cada actividad. Tanto allí como en Matías Ramos, Zacatecas, los maestros informaban que los alumnos de grados más avanzados se sentían “superiores” y tenían “aires de suficiencia” frente a sus compañeros más jóvenes, haciendo patente que en la repartición de actividades éstos tenían las de perder.⁹ También las autoridades de la SEP declaraban que entre los alumnos mayores se observaba la tendencia a aflojar la disciplina (SEP, 1940a: 285). Por las actas de los planteles de Tenería y Ayotzinapa, se puede apreciar que la limpieza y los trabajos de mantenimiento de edificios y anexos agropecuarios eran las actividades más despreciadas por los estudiantes y eran

⁷ SEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, 3577/93 del 23 de octubre de 1939; 3562/20 del 28 de abril de 1939, y 3561/50 del 16 de agosto de 1938.

⁸ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, 3577/93 del 23 de octubre de 1939; 3562/20 del 28 de abril de 1939, y 3561/50 del 16 de agosto de 1938.

⁹ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director, Río Verde, San Luis Potosí, 15 de febrero de 1940; 15-9-10-11, Informes del director, Matías Ramos, Zacatecas, 1941.



Parcela escolar de una escuela rural de Aguascalientes, 1944. Fuente: Miñano, 1945, p. 222.

utilizadas como castigo, y lo mismo sucedía en relación con las guardias de fines de semana y vacaciones. Eran las actividades que realizaban los estudiantes indisciplinados o bien, poco comprometidos con la comunidad escolar, o bien, que recaían más en los estudiantes de los primeros grados. En cambio, los trabajos de la cooperativa de alimentación o de acción social eran realizados con agrado, ya que les permitían a los estudiantes romper con la rutina y salir de la escuela para ir al mercado, organizar fiestas y festivales, visitar a los vecinos en las campañas de higiene o hacer trabajos en las escuelas de la zona de influencia. En la escuela de Río Verde, San Luis Potosí, un maestro declaraba que los alumnos, muchos de ellos indígenas, tenían muy buena disposición para el estudio en las aulas, pero no para los trabajos, pues tenían la idea de que la escuela era para estudiar y no para hacer otras cosas.¹⁰

La rotación de actividades era más fácil de balancear en las escuelas pequeñas y fue guiada en mayor medida por los maestros en los planteles donde el director concentraba poder, fuera porque la Sociedad de Alumnos no estaba muy organizada, como en Huetamo, Michoacán, o porque gozaba de autoridad moral sobre los estudiantes, como en Cañada Honda, Aguas-

¹⁰ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director y de los maestros, Río Verde, San Luis Potosí, 27 de septiembre de 1940.

calientes, o Hecelchakán, Campeche (en donde, según un inspector, el gobierno era de libertad pero no de autogobierno).¹¹

De todos modos, se intentaba que la repartición de trabajos fuera justa. En el plantel de Ayotzinapa, por ejemplo, a raíz de la queja de un estudiante, el director tuvo que explicar al jefe del DEANR el sistema para decidir qué estudiantes se quedarían de guardia durante el periodo vacacional. Primero se anotaron 21 voluntarios, pero hacían falta 40 para atender los trabajos agropecuarios, así es que se preguntó a la totalidad de los alumnos si estaban de acuerdo en hacer un sorteo. Salvo a dos que no estuvieron de acuerdo, a todos los demás se les incluyó en la lista, y se hizo la repartición al azar.¹² La SEP ordenó que se tuviera una ficha de control de las actividades de cada alumno. Por lo menos en las escuelas de Ayotzinapa y Tenería, sí se llevaba esta ficha, en la que se anotaban las comisiones, así como las faltas y los puntos que se les restaban a los alumnos por ellas. En 1939, para evitar que se descuidara la limpieza de los edificios, el cuidado de las granjas y los jardines y la conservación de los edificios, el DEANR ordenó que todas las actividades respectivas se contabilizaran como parte del trabajo de los alumnos en las cooperativas únicas, y no sólo el trabajo agrícola, para fomentar el espíritu de “ser útil a la comunidad” (SEP, 1940a: 23).¹³

El cumplimiento de las comisiones en cada escuela era vigilado por los propios estudiantes a través de la Sociedad de Alumnos, los comités de Honor y Justicia o de Disciplina y Buen Gobierno, o el Comité de Trabajo, así como por los profesores que asesoraban los comités o que tenían que estar de guardia. Ellos se encargaban de que las comisiones fueran cumplidas, por medio de indicaciones directas o a partir de reportes en donde se aplicó el código disciplinario. Es difícil saber en qué medida, como decía Fabre, los comités y los consejos en algunas escuelas actuaban como “policía judicial” de los directores.

En Ayotzinapa, según el director, la escuela mantenía la organización que le había dado Isidro Burgos. En un pizarrón se anotaban las comisiones que debían cubrir los alumnos; la distribución se hacía por grupos, por semana. Ellos veían el pizarrón y se iban a trabajar. Como el trabajo era colectivo, si

¹¹ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-10, Informes del director, Huetamo, Michoacán, 1941; AHSEP, DGEN, 5214/81, Informes del director, Cañada Honda, Aguascalientes, 13 de febrero de 1941; 5197/2, Visitas de inspección, Hecelchakán, Campeche, enero de 1941.

¹² AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, 3556/43, Oficio del encargado de la dirección de Ayotzinapa al subjefe del DEANR, 20 de diciembre de 1940.

¹³ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, y Tenería, Estado de México.

Prácticas ganaderas de los alumnos de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, 1941. Fuente: AHSEP, DGE-SIC, c. 5205, exp. 5, 1941.



no se presentaba un alumno, otro lo sustituía, porque cada comisión tenía dos alumnos como mínimo. Si llegaban a faltar los dos, estaban pendientes el jefe de grupo y el velador, los cuales podían ser a su vez sancionados si los trabajos no se realizaban (Cárdenas, 1965: 46). En el plantel de Río Verde, la ecónoma se encargaba de distribuir los trabajos de limpieza, que se realizaban dos veces al día y en los que participaban todos los alumnos y alumnas por igual, y los maestros se rotaban para vigilar que el trabajo se cumpliera. En el de Soltepec, Tlaxcala, el Consejo decidió que cada día se distribuirían las actividades por realizar, pero como ese sistema no funcionó, las comisiones se establecieron por periodos más largos.¹⁴

La preocupación que el director de la escuela de Tenería expresaba desde 1936 porque los maestros se desentendían de asesorar los comités fue creciente. El director del plantel de Oaxtepec, Morelos, decía en su informe de 1940 que los maestros no vivían en la escuela y que habían descuidado el asesoramiento de los comités.¹⁵ En 1939, la SEP insistía en recordar a los maestros que debía desterrarse el falso juicio de que los maestros agrónomos eran los responsables del aspecto económico, y los maestros normalistas, de la enseñanza, la disciplina y la educación; todos debían encargarse de la formación del carácter de los alumnos independientemente de su puesto.¹⁶ Al reglamentar

¹⁴ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director y de los maestros, Río Verde, San Luis Potosí, 27 de septiembre de 1940; AHSEP, DGEN, exp. 15-9-10-16, Informes de la directora, Soltepec, Tlaxcala, segundo informe trimestral, s.f., 1940.

¹⁵ AHSEP, DGESIC, 5195/5, Informes del director, Oaxtepec, Morelos, 1941.

¹⁶ AHSEP, DGESIC, 5194/4, Informes del director, Ozuluama, Veracruz, 1941; AHSEP, DEANR, 15-9-10-10, Informes del director, Huetamo, Michoacán, 1941; 5195/4, Informes del director, Tenería, Estado de México, 1941, y DGEN, 2802/3, Informes del director y de los maestros, Tenería, Estado de México, 1941.

las actividades que cada profesor o empleado debía realizar, enfatizó, al igual que años atrás, que los agrónomos no debían actuar como capataces, lo cual indica que, quizá, algunos de ellos aún actuaban como tales (SEP, 1940a: 291 y 296).

Hubo casos en los que los estudiantes se cubrían entre sí, o incluso hacían alianzas con los propios maestros o empleados para evadir el trabajo. En Ozuluama, Veracruz, por ejemplo, el director se quejaba de que un ayudante de taller no cumplía con sus comisiones, y ese maestro era, precisamente, el asesor del Comité de Trabajo.¹⁷ Un estudiante del plantel de Soltepec, Tlaxcala, recuerda que los maestros rurales eran los únicos testigos de sus primeras prácticas pedagógicas (Rockwell, 1996: 142).

Las ecónomas eran las encargadas de asesorar la cooperativa de alimentación, en la cual se rotaban los estudiantes para manejar las cuentas, hacer las compras, elaborar los menús, ayudar en la cocina y atender el comedor. Si no había ecónoma, el director o alguna maestra realizaba esas funciones. En muchas de las escuelas, estas actividades recaían en las alumnas como parte de sus clases de economía doméstica, pero si bien algunas ecónomas eran empeñosas y realmente propiciaban que las alumnas o alumnos organizaran todo, otras optaban por decidir las cosas y nombrar comisiones de alumnos que se encargaban de hacer la talacha, concentrando ellas el control de las mercancías y la contabilidad.

En la escuela de Río Verde, la cooperativa de alimentación tenía un Consejo de Administración y Vigilancia que se rotaba cada dos meses y estaba compuesto por seis alumnos: un presidente, un almacenista, un ayudante de almacenista, un secretario de actas y dos alumnos (un hombre y una mujer). El presidente del Consejo acompañaba a la ecónoma a hacer las compras y él hacía las pequeñas. El almacenista y su ayudante revisaban, pesaban y registraban la mercancía y se encargaban de la limpieza del almacén. Tanto el presidente como el almacenista podían entrar a la cocina cuando quisieran para ver que todo se distribuyera bien. La alumna del Consejo se encargaba de recibir la loza de servicio de las mesas y de nombrar a las alumnas comisionadas para hacerse cargo de la loza y de la mesa por una semana. Dos veces por semana, además, contaba la loza y cambiaba los manteles. Cada día, un alumno entraba a la cocina para encargarse de la panadería, y una alumna para preparar el menú, y semanalmente se

¹⁷ AHSEP, DGEISIC, 5194/4, Informes del director, Ozuluama, Veracruz, 1941.

comisionaba a un alumno para recibir la ropa sucia, entregarla a la lavandera y contarla al recibirla y entregarla.¹⁸

En el plantel de Ayotzinapa, según el director, se daba una loza a cada alumno y se le recogía al iniciar las vacaciones. Los alumnos, dirigidos por la ecónoma, elaboraban los menús, hacían las compras, llevaban las cuentas del almacén, vigilaban el servicio de mesas y rendían informes a la Asamblea General. Los alumnos comisionados como meseros vigilaban que la loza estuviera completa, y se sabía enseguida si algo faltaba. De hecho, el director se sentía orgulloso de que él no manejaba nada de dinero y sólo vigilaba, autorizaba, recomendaba y firmaba. Los recursos eran manejados por las comisiones, compuestas siempre por estudiantes y maestros (Cárdenas, 1965: 51 y 111).

En la escuela de Soltepec, Tlaxcala, aunque el director explicaba que el gobierno escolar era un organismo respetable, que los alumnos tenían una actitud favorable hacia los trabajos de la escuela y que los maestros orientaban a los comités, cuyos trabajos eran vigilados de cerca, la ecónoma afirmaba que ella sola se encargaba de la cooperativa de alimentación porque el comité de alumnos que había anteriormente trabajaba muy mal y el Consejo había decidido nombrar otro, pero ella no tenía conocimiento de si ya habían sido nombrados los alumnos o no, lo cual indica no sólo poca organización sino también un problema de comunicación.¹⁹

A pesar de este tipo de desórdenes, en los informes y en las actas de consejo no se percibe una situación “anárquica” tan generalizada como planteaba el DEANR, por lo menos en términos de la disciplina y el trabajo, y, en todo caso, los desórdenes se relacionaban menos con el tipo de gobierno y más con el grado de compromiso de los maestros, sobre todo de los directores, así como con las condiciones económicas en las escuelas.

Por la información disponible se puede apreciar que el grado de participación de los estudiantes en la toma de decisiones era muy variable, pero, al parecer, los directores lograban mantener su autoridad moral. Sólo en las escuelas de Matías Ramos, Zacatecas, y Oaxtepec, Morelos, los directores se quejaban de que los alumnos tenían el gobierno de la escuela en sus manos, o de que los alumnos pensaban que los maestros estaban a sus órdenes.²⁰

¹⁸ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director, Río Verde, San Luis Potosí, 15 de febrero de 1940, y de la ecónoma, noviembre, 1940.

¹⁹ SEP, DEANR, exp. 15-9-10-16, Informes del director y de la ecónoma, Soltepec, Tlaxcala, enero de 1941.

²⁰ AHSEP, DGESIC, exp. 5195/5, Informes del director, Oaxtepec, Morelos, 1941; SEP, DEANR, Informes del director, Matías Ramos, Zacatecas, 1941.



A la hora de la comida en Uayalceh, Yucatán, 1942. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 3509, exp. 1, 1942.

Sin embargo, los alumnos que estudiaron en las escuelas regionales campesinas a finales de los años treinta gozaron de una mayor libertad que los que lo hicieron en generaciones anteriores. La insistencia del director de la escuela de Soltepec en sus informes de 1940 y 1941 en el sentido de que se habían establecido la hora de levante, el toque de silencio, los pases de lista y las formaciones para ingresar al comedor, indica que estas rutinas, por lo menos en dicha escuela, se habían flexibilizado, así como las horas límite para que los alumnos regresaran al plantel después de asistir a un baile o al cine los sábados, o de pasear o visitar sus casas los domingos.²¹ Por otro lado, por la falta de personal o por su poco compromiso, los estudiantes podían evadir la vigilancia con más facilidad. Un alumno del plantel de Soltepec recuerda que con un chiflido se daba aviso de los horarios, pero en otras escuelas se mantenía la campana o la corneta (Hernández, 2004).

El grado de libertad, sin embargo, tenía límites. En la escuela de Tenería, el robo a escala pequeña, por ejemplo, no era castigado en forma severa, pero sí, en cambio, no presentarse a los pases de lista, o las riñas con armas. La falta de cumplimiento de comisiones o las faltas de respeto a los profesores o encargados de las comisiones, se contabilizaban y se les daba un peso fuerte a la hora de decidir la sanción al alumno que cometiera alguna falta considerada mayor. Una borrachera o un altercado fuera de la escuela eran sancionados con firmeza, puesto que las regionales campesinas debían cuidar su reputación en las comunidades, y más aún en esos años ante los ataques de los sinarquistas y las crecientes críticas hacia los comunistas, que cambiaban

²¹ SEP, DEANR, exp. 5193/2, Informes del director, Soltepec, Tlaxcala, 1941.

Dormitorio de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, 1941. Fuente: AHSEP, DGE-SIC, c. 5205, exp. 5, 1941.

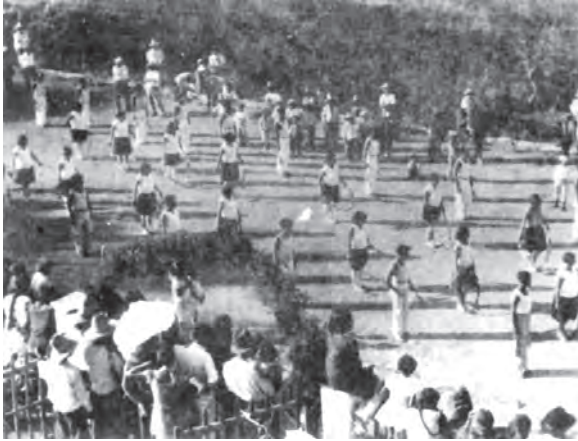


el himno nacional por La Internacional y la bandera mexicana por una rojinegra. Al igual que en Río Verde, tampoco podía permitirse un comportamiento inmoral entre hombres y mujeres, fueran maestros o estudiantes, dentro y fuera del plantel. Si bien los hombres podían salir del plantel solos, las mujeres tenían que ir siempre acompañadas de la ecónoma o de alguna maestra.²² En Tenerife, parte del sábado y del domingo eran días de descanso. Muchos de los alumnos salían de paseo, pero las estudiantes sólo podían hacerlo algunos domingos, pues los sábados se dedicaban al lavado de la ropa y, a diferencia de los muchachos, debían salir bajo el cuidado de una maestra, lo cual no siempre era posible (por falta de personal).²³ Según el testimonio de una alumna, las muchachas, poco numerosas, mantuvieron un círculo íntimo de amistad independiente al de los hombres en su dormitorio, en las actividades domésticas, en esas horas en que se quedaban en la escuela medio vacía los fines de semana y en la Liga Femenil. Incluso en sus recuerdos sobre la escuela casi siempre hablan de “nosotras”.²⁴ Ellas usaban sus escasos tiempos libres para estudiar y, sobre todo, para los deportes, mismos que tendrían un peso fundamental en su formación y en su proyecto futuro de trabajo. Jugaban entre ellas, pero de preferencia con los muchachos, mujeres contra hombres o en equipos mixtos, sobre todo al basquetbol,

²² AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director y de los maestros, Río Verde, San Luis Potosí, 1940.

²³ AHSEP, DGE-SIC, 5195/4, Informes del director, Tenerife, Estado de México, 1941, y DGEN 2802/3, Informes del director y de los maestros, Tenerife, Estado de México, 1941.

²⁴ Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, 21 de junio de 2001, Tenerife, Estado de México.



Exhibición de gimnasia, Escuela Normal Rural de Cerro Hueco, Chiapas, 1933. Fuente: Hernández, 2004, p. 205.

con uniformes diseñados por ellas mismas, que consistían en faldas short abajo de la rodilla. Ahí sí, los hombres y las mujeres encontraban un espacio de convivencia más o menos igualitario (por lo menos en términos de contacto, incluso físico).²⁵

Las ecónomas también se encargaban de vigilar que las alumnas no salieran de su dormitorio en las noches y que en sus tiempos libres mantuvieran una relación de respeto con sus compañeros. Al igual que años atrás, se trataba de evitar los noviazgos y los rumores o juegos que pudieran poner en duda la honorabilidad de las muchachas.²⁶ Por lo menos en Tenería, los mismos estudiantes tenían reglas no escritas para preservar un comportamiento moral... Un alumno de dicha escuela relató:

Durante el año de 1940 se formó en Tenería una costumbre que daba pavor a las muchachas al acercarse el día de su santo. Eran felicitadas públicamente en una forma muy especial. A la hora del desayuno, cuando estaban reunidos en el comedor todos los alumnos, hombres y mujeres, se ponía en pie un comensal y después de hacer que se guardara silencio, decía:

²⁵ AHSEP-DGESIC, Inspección especial, Tenería, Estado de México, exp. 5194/16, 1941; AHSEP-DGESIC, 5195/4, Informes del director, Tenería, Estado de México, 1941, y DGEN, 2802/3, Informes del director y de los maestros, Tenería, Estado de México, 1941; Revista *Impulso Juvenil*, 30 de junio de 1935; Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, 21 de junio de 2001, Tenería, Estado de México.

²⁶ Véase también AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exps. 3556/70, 3556/43, 3556/54, 3555/79, 3557/42, 3560/81, 3561/50 y 3617/23.

— Camaradas, por celebrarse hoy el onomástico de nuestra querida compañera Alicia Nuñez, ruego al compañero Luis Barbosa que la felicite en nuestro nombre.

Un murmullo recibía las frases del elocutor. El interpelado, que había sido el primer novio conocido de la festejada, se ponía a su vez de pie y contestaba:

— Como a mi [*sic*] ya no me corresponde tal honor, cedo galantemente la palabra al compañero Rosendo Santacruz para que él haga la felicitación.

Los murmullos crecían. Rosendo había sido el segundo novio de Alicia.

Santacruz cedía públicamente la oportunidad de hablar al tercer novio, éste al cuarto y así llegaban hasta el que gozaba en el momento del cariño de la muchacha. El último no tenía otra taxativa que, rojo de vergüenza y en medio de risas y cuchufletas, barbotar unas cuantas palabras dizque de parabienes y buenos deseos. La beneficiaria ya no las alcanzaba a oír [*sic*]. Su decoro la había obligado a abandonar el salón, llorosa y avergonzada.

Dicho sea en descargo de la conciencia de las alumnas, jamás llegaba el desfile más allá de los cinco o seis participantes.

Nadie escapaba a dicha costumbre [...]. Un saludable y no premeditado espíritu moralizante era el móvil generador de este hecho. Tendía a contener los afanes amorosos de las muchachas novieras. Y muchas de verdad se contenían, sabiendo lo que les esperaba en caso de desbocarse [...].²⁷

Las reglas informales de los estudiantes podían ser más duras que los juicios en los consejos. Este tipo de presión, como veremos más adelante, se ejercía entre los alumnos por otros motivos que amenazaban a la comunidad escolar. En los casos de noviazgo, las sanciones que se proponían en el Consejo de la escuela de Tenerife solían ser más severas con las mujeres que con los hombres; no obstante, las maestras y las representantes del sector femenino a veces lograban convencer a sus compañeros de que a faltas iguales debían establecerse castigos iguales.²⁸

²⁷ La cita corresponde a una novela autobiográfica, *Ecos de internado*, que escribió el ex alumno José Vizacino. Varios fragmentos fueron publicados en una antología de Martínez (1999: 46).

²⁸ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México, exps. 3592/9, 3602/20, 3612/23, 3608/7, 3596/52, 3581/11, 3606/7, 3589/80, 3588/60, 3596/61, 3581/73 y 3608/73.



Alumnas trabajando en la Escuela Regional Campesina de El Camichín, Jalisco, 1943. Fuente: AHSEP, Fototeca, 1943.

En el plantel Ayotzinapa, las mujeres también tenían su espacio y tiempo diferenciados. En la planta alta del edificio se alojaban las alumnas, una maestra y el costurero (Cárdenas, 1965:32). Este último era también un lugar especial para las estudiantes de la escuela de Río Verde. En general, tanto las estudiantes como los alumnos más pequeños tenían una vigilancia más estrecha de los maestros o de sus propios compañeros. Varios directores expresaban que algo que dificultaba el mantenimiento de la disciplina era la disparidad de las edades de los estudiantes. Esa misma idea fue expresada por el profesor Francisco Cervantes, de la escuela de San Antonio de la Cal, Oaxaca.²⁹

Muchos de los directores consideraban que para poder tener una buena disciplina era importante tener a los alumnos en constante actividad. La directora del plantel de Soltepec, Tlaxcala, decidió que los sábados y parte de los domingos, en lugar de ser libres, se dedicarían a actividades culturales y deportivas. El subjefe del DEANR le recordó que los estudiantes tenían derecho a un tiempo de reposo porque la escuela les requería un gran esfuerzo físico e intelectual.³⁰ Pero en esos años, en unos planteles más que otros, los estudiantes contaron con un mayor tiempo libre por la falta de materiales para trabajar en los talleres, e incluso en algunas escuelas, como en Oaxtepec, porque no había maestros que impartieran todas las materias.³¹

²⁹ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director y de los maestros, Río Verde, San Luis Potosí, 1940; *Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939, p. 14.

³⁰ AHSEP, DGEN, 15-9-10-16, Informes de la directora de Soltepec, Huamantla, Tlaxcala, 1940.

³¹ AHSEP, DGESIC, exp. 5195/5, Informes del director, Oaxtepec, Morelos, 1941.

Al igual que años antes, se organizaban reuniones culturales, encuentros deportivos o concursos de recitación, y en algunas escuelas se propusieron otro tipo de actividades, como reuniones para leer el periódico y comentar las noticias del momento, o la organización de un casino. Las mujeres tenían además las reuniones de la Liga Femenil, cuyos trabajos eran muy variables: desde las clases de costura hasta la organización de ligas de mujeres pro voto, como en Ayotzinapa, pasando por las pláticas de higiene y la organización de concursos al mejor hogar campesino con las mujeres de las comunidades cercanas en Río Verde. Según Elsie Rockwell (1996: 141-142), en Soltepec el ambiente era de disciplina, pero también de relajó.

Los estudiantes tenían sus reuniones de la Sociedad de Alumnos. En Soltepec, Tlaxcala, por ejemplo, éstas se realizaban todos los sábados,³² y también se sostenían reuniones entre grupos de alumnos y maestros en las que se discutían problemas de la escuela y asuntos políticos como el trabajo con las comunidades campesinas, las campañas políticas o el movimiento magisterial. De hecho, en las escuelas se formaban bandos de diferentes tipos: por el lugar de origen de los estudiantes, por sus posiciones ante acontecimientos políticos locales, por su filiación política o por su apego a un maestro en específico. En la escuela de Mactumatzá, Chiapas, según recuerda un alumno, él, el maestro Huerta y la esposa de éste pertenecían al PCM por “satisfacción personal”. Los maestros Huerta les hablaban del comunismo, pero no dentro de clase, porque en la escuela había libertad y nadie les decía “qué hacer”. Como miembros del partido, tenían delimitada su zona de acción social y política (Hernández, 2004: 227).

Varios directores opinaban que un factor importante que hacía difícil la disciplina era la motivación de los estudiantes, y se quejaban de las actitudes poco entusiastas de los alumnos que provenían de las ciudades, de los que no tenían vocación o de los que se resistían a hacer trabajos agropecuarios. Pero otro elemento importante era el cambio de directores de un plantel a otro. Pese a la mayor fuerza de los estudiantes en las escuelas, el director seguía siendo un personaje central en las regionales campesinas. En las escuelas en donde se mantenía un director por varios años, o en las que éste se cambiaba, pero por algún profesor que ya trabajaba en la escuela, era más fácil sostener las reglas del juego. En la escuela de Hecelchakán, Campeche, por ejemplo, Juan Pacheco Torres, su fundador, seguía siendo el director

³² AHSEP, DGEN, 15-9-10-16, Informes de la directora de Soltepec, Huamantla, Tlaxcala, 1940.

después de una década. El trabajo estaba organizado y había continuidad en las obras sociales hacia las comunidades. Pero cada vez que entraba un director nuevo o, peor aún, cuando se ponía un interino, las reglas del juego tenían que negociarse tanto adentro como afuera, y en vez de un ambiente de confianza predominaban la incertidumbre, la asechanza y la vigilancia.

Resultaba muy difícil, por ejemplo, planear la acción social de la escuela si había diferencias políticas entre los alumnos y los maestros o de éstos entre sí. Según las autoridades del DEANR, en muchas escuelas la acción social no rebasaba “los límites de una discutible recreación comunal” (canciones, danzas, teatro, deportes, etcétera) “carente de efectividad en cuanto a los problemas vitales [...] sólo para llenar el expediente”, o se agitaba a las comunidades sólo para “hacer conciencia”. En otras, se les agitaba para conseguir su apoyo, pero como se planeaban y medían las posibilidades, se abandonaban los trabajos, creándose un mayor pesimismo y dificultades con los campesinos. Se insistía en que la acción social debía responder a las necesidades comunales “sean o no sentidas por los campesinos”, para lo cual era necesario hacer investigaciones y planes de trabajo, además de cuidar que la acción social fuera un trabajo de la regional campesina y no un esfuerzo particular o individual (SEP, 1940a: 30-32).

El director de la escuela de Ayotzinapa relata que ellos necesitaban asesoría para realizar la investigación, porque no sabían cómo hacerla en forma científica. En dicha escuela, un grupo de maestros y estudiantes se reunían con frecuencia para discutir los resultados de sus investigaciones, mismas que no eran fáciles de llevar a cabo en algunas comunidades por la respuesta, incluso violenta, de algunos de los vecinos. Hacían la investigación como mejor entendían, valorando la observación. Si bien organizaban fiestas, su principal actividad era de corte político y estaba concentrada en estas comisiones. Los maestros y los alumnos de la regional realizaron un amplio trabajo de proselitismo en favor de la candidatura de Manuel Ávila Camacho para la presidencia de la República. Según el director, había sido una decisión de la Asamblea General. Los problemas comenzaron cuando un nuevo director en 1940 se alió con los comerciantes de Tixtla, que habían sido enemigos de la regional desde su fundación (Cárdenas, 1965: 68-80).³³

Muy diferente fue la situación en Salaices, Chihuahua. Una de las quejas de los estudiantes era que el director los obligaba a hacer trabajo social,

³³ AHSEP, DGESEC, exp. 5197, Inspección especial, Ayotzinapa, Guerrero, 1941.



Baile con los niños en las canchas de basquetbol de alguna escuela rural de Chiapas, s.f. Fuente: Hernández, 2004, p. 216.

cuando dicha actividad debía ser voluntaria. Ello se explica si consideramos que el trabajo social, en dicha escuela, también era político, y muchos maestros y estudiantes de la regional no estaban de acuerdo con la posición del director, quien promovía a la CNC en la región.³⁴

En cambio, al igual que en Hecelchakán, en Galeana, Nuevo León, la acción social era amplia y todos los estudiantes estaban involucrados. Se trataba de un trabajo que había tenido continuidad en el tiempo y que contaba con consenso dentro de la regional. Como años atrás, se llevaban a cabo reuniones con ejidatarios y pequeños propietarios para discutir problemas regionales y nacionales y organizarse para obtener créditos, introducir agua potable, abrir caminos, erradicar enfermedades, realizar actividades recreativas y deportivas, y abrir, construir y atender escuelas rurales (Fabre, 1989: 32-34). En la escuela de Tenería, los trabajos de acción social y extensión agrícola también mantuvieron cierta continuidad, a pesar de los cambios de director.³⁵

No fue así en el plantel Río Verde, San Luis Potosí, en donde el nuevo director criticaba en 1940 la labor antifanática realizada por sus antecesores; a ello achacaba los ataques de los sinarquistas a la escuela y por estos últimos justificaba la escasa acción social que realizaba la escuela: apoyo para cons-

³⁴ AHSEP, DGESIC, Inspección extraordinaria, Salaices, Chihuahua, 5193/8.

³⁵ AHSEP, DGEN, exp. 5197/2, Visitas de inspección, Hecelchakán, Campeche, enero de 1941; AHSEP-DGESIC, 5195/4, Informes del director, Tenería, Estado de México, 1941, y DGEN, 2802/3, Informes del director y de los maestros, Tenería, Estado de México, 1941.

truir un camino, vacunación de animales y organización de fiestas (en las que participaban todos los alumnos), más las actividades de la Liga Femenil: los concursos de “la madre prolífica”, la “madre más anciana” y prácticas de recetas de dulces en algunas casas de la comunidad. Desde luego, el jefe del DEANR le exigía al director que pusiera más interés en los aspectos sociales en todas las actividades de la regional.³⁶

Sin embargo, no hay evidencia escrita de que desde el DEANR se dieran órdenes de abstenerse de intervenir en política, mientras que con los institutos de acción social, que en realidad habían operado en forma independiente de las regionales y habían limitado su trabajo, supuestamente, a investigar las regiones en donde debían abrirse o trasladarse las regionales campesinas, las autoridades de la SEP fueron más contundentes: debían alejarse de la política militante (SEP, 1940a: 43).

Otro aspecto cuestionado por las autoridades fue el trabajo de las cooperativas de producción. Según ellas, en 1939 aún había escuelas que no tenían organizada su cooperativa única, y en donde las había, su peor vicio era “el egoísmo de los alumnos”, más preocupados por la remuneración del trabajo, con lo cual la enseñanza cooperativa podía ocasionar un grave daño al “afianzar los prejuicios del régimen de la propiedad privada”. Como en ese año desapareció la Sección de Cooperativas de la SEP, se hicieron nuevas reglamentaciones, en las que, desde luego, se buscaba convencer a los alumnos de no repartir dividendos y de reinvertir las ganancias, a menos que los estudiantes egresaran ya de la escuela. Asimismo, se especificaba que en la clase de aritmética las operaciones debían aplicarse a la contabilidad de la cooperativa, y que antes de enviar el reporte mensual a la SEP, los consejos de Administración, Vigilancia y Asesores de la Cooperativa debían rendir a la Asamblea General de Alumnos y Maestros un informe detallado y exponer los proyectos futuros. La Sección Administrativa de la SEP comenzó a ejercer presión sobre los directores y los maestros: si no cumplían con su cometido se les fincarían responsabilidades (SEP, 1940a: 23, 284-285). Como ya se comentó, en 1940 se decidió que las cooperativas depositarían las ganancias en Hacienda.

Para las autoridades, las cooperativas de algunas escuelas se habían colocado en una “aceptable situación económica”,³⁷ y admitían que en casos

³⁶ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director y de los maestros, Río Verde, San Luis Potosí, 1940, y respuestas del jefe del DEANR.

³⁷ Las “aceptables” eran las de Roque, Guanajuato; Salaices, Chihuahua; Tamatán, Tamaulipas; El Quinto, Sonora; Aguilera, Durango; Matías Ramos, Zacatecas; San Ignacio, Baja California; Ozuluama, Veracruz; Oaxtepec, Morelos; Comitancillo, Oaxaca, y El Mexe, Hidalgo. En un plano “modesto” estaban

como los de Galeana, Nuevo León; Jalisco, Nayarit, y Hecelchakán, Campeche, al estar ubicados los planteles en zonas agrícolas pobres, no se les podía pedir mejores rendimientos y más bien habían orientado sus actividades hacia los talleres y las industrias (SEP, 1940a: 319-320). Sin embargo, pedían a los directores y los maestros un mayor compromiso para que el trabajo agropecuario fuese no sólo una enseñanza, sino también un medio para lograr la mayor productividad posible. Aunque con excepciones, la enseñanza agrícola en las regionales aún dejaba mucho que desear, así como el mismo cooperativismo.

En Flores Magón, Chihuahua, los trabajos agrícolas de la Cooperativa Única “13 de Septiembre” no habían sido exitosos, según un inspector, por factores ambientales y falta de utensilios agrícolas, pero también había descuido en las cuentas, así como en las de la cooperativa de alimentación. Estando la ecónoma de licencia, el Consejo de Administración estaba integrado por alumnos que eran asesorados por el director. El inspector decía que éstos manejaban los fondos de las becas a su libre albedrío, realizando compras y ventas sin que interviniera el almacenista. De hecho, solicitó que se fincaran responsabilidades al director interino, que debía dinero a la cooperativa.³⁸

Pero no podemos decir que dicha situación fuera generalizada. En Galeana, aunque la productividad era mala, las cuentas se llevaban más o menos en orden, al igual que en Río Verde, en donde se habían registrado ganancias en la cooperativa, a la cual los alumnos dedicaban cuatro horas diarias. La presión de la SEP no se dirigía sólo a tener las cuentas en orden. A la directora de la escuela de Soltepec, Tlaxcala, se le amenazó con fincarle responsabilidades cuando informó que se había perdido la cosecha de las pocas tierras de temporal que se habían sembrado. El profesor Mario Aguilera, jefe del DEANR, le decía que los malos resultados en parte podían entenderse por la falta de maquinaria y porque las tierras eran de temporal, pero que, por las mismas razones, ella estaba obligada a desarrollar un mayor esfuerzo de superación, pues con labores defectuosas se incurría en “responsabilidades de orden técnico, que obligan a cubrir las pérdidas que se tengan”.³⁹

Hecelchakán, Campeche; San Antonio de la Cal, Oaxaca; Xochiapulco, Puebla; Tenería, Estado de México; Jalisco, Nayarit, Champusco, Puebla; Sodzil, Campeche, y Los Fresnos, Nayarit. Estas últimas, seguramente, eran escuelas elementales agrícolas.

³⁸ AHSEP, DGEN, exp. 5193/7, Inspección ordinaria, Flores Magón, Chihuahua, noviembre de 1940.

³⁹ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-16, Informe de la directora, 6 de noviembre de 1940, y respuesta del jefe del DEANR; AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-12, Informes del director y de los maestros, Río Verde, San

Por último, a la SEP le preocupaba la falta de seriedad para calificar a los alumnos en algunas escuelas. Mario Aguilera quiso impulsar un “sistema de estimación objetiva”. Emitió un reglamento que obligaba a los estudiantes a concurrir a 80% de las clases y a hacer todas las actividades prácticas que se les solicitara para poder presentar el examen ordinario, mismo que no sería final sino trimestral. Marcaba, contra la tradición de evaluar el trabajo diario en las escuelas y no por medio de los reconocimientos, que la calificación final sería la del examen, y que los reprobados perderían su beca, aunque podrían seguir estudiando si ellos pagaban su manutención. Asimismo, para tener derecho a examen final, se les pedía haber ejercido durante un año con buenos resultados “a juicio del inspector”. En Tenería, por ejemplo, las cartas del inspector de la zona garantizaban la ideología revolucionaria de los aspirantes, añadiendo otro elemento más de control ideológico sobre éstos. El examen final consistía en una clase práctica, una presentación verbal sobre cuestiones académicas y un escrito sobre el trabajo realizado en ese año, para el cual se contaba con 45 minutos.⁴⁰

En efecto, en las escuelas la evaluación era sumamente flexible y se daba más importancia a la disposición y actitud general del alumno que a su posesión de conocimientos o habilidades. Según Luis H. Monroy, durante todos los años treinta las escuelas habían tenido la facultad de dispensar algunas materias y hasta de promover a los alumnos a los grados superiores, costumbre que no se había logrado desarraigar.⁴¹ De hecho, cuando un alumno era expulsado por una causa grave pero sin tener malos antecedentes, a veces se le daba la oportunidad de darse de baja, lo que le permitía volver a inscribirse en alguna otra escuela. Ello sucedía también, o incluso más, con los exámenes a título de suficiencia que presentaban los maestros rurales. A raíz de la desaparición de las misiones culturales en 1938, las regionales, junto con los directores de Educación en los estados, organizaban institutos magnos para maestros en servicio, y luego en las regionales se

Luis Potosí, 1940, y respuestas del jefe del DEANR; SEP, DGEN, Inspección ordinaria, Galeana, Nuevo León, 15 de mayo de 1941.

⁴⁰ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exps. 3592/9, 3602/20, 3612/23, 3608/7, 3596/52, 3581/11, 3606/7, 3589/80, 3588/60, 3596/61, 3581/73 y 3608/73. AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exps. 3556/70, 3556/43, 3556/54, 3555/79, 3557/42, 3560/81, 3561/50 y 3617/23.

⁴¹ AHSEP, DGEN, 5198/3, La Secretaría particular pide un informe sobre el funcionamiento de las ENR, firmado por Luis H. Monroy, 24 de marzo de 1942. Véase también AHSEP, DGEN, Informes del director, Hecelchakán, Campeche, 1942.

realizaban los exámenes de suficiencia. Según la SEP, dicho procedimiento no había funcionado y, de hecho, con él se había certificado sin evaluación, por lo cual en 1940 se canceló esa estrategia, aunque se permitió realizar algunos institutos magnos que ya estaban programados (SEP, 1940b: 50).⁴² En 1942, Luis H. Monroy informaba que en las escuelas de Champusco y de Xochiapulco, Puebla, y alguna otra, después de un instituto magno, más de 60 maestros presentaron exámenes a título de suficiencia de todas las materias del plan de estudios en sólo ocho días sin que ninguno reprobara ninguna materia, en vista de lo cual se tuvieron que nulificar tanto los exámenes como los títulos expedidos.⁴³

Si bien es cierto que en muchas escuelas no se daba mucha importancia a las calificaciones, ello no quiere decir que no hubiese una preocupación por mejorar la formación de los estudiantes. Encontré pocos exámenes de admisión, y sólo de la escuela de Tenerife. En ellos es evidente que la formación previa de los estudiantes era mínima, y los exámenes, bastante sencillos, resultaban difíciles para los postulantes. Es probable que incluso los maestros los ayudaran a contestarlos, ya que en matemáticas, por ejemplo, en los problemas aparecen los resultados, pero no las operaciones.⁴⁴ Para los maestros era importante que todos, si tenían buena disposición, pudieran ingresar a la escuela porque ésta era un derecho del pueblo. En los exámenes escritos que realizaban los alumnos para recibirse —a pesar de que en muchos de ellos se repiten ideas del libro *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, de Rafael Ramírez (1938), a veces casi en forma literal—, la redacción y el vocabulario que utilizaban los alumnos eran mucho más ricos que en los exámenes de admisión, es decir, su paso por la escuela sí marcaba una gran diferencia, tanto en el manejo de la escritura como en términos de los objetivos que tenían que cubrir los maestros rurales y la actitud de servicio que debían tener, pero también en algunas estrategias básicas y habilidades para lograr su cometido.⁴⁵

⁴² Véase también AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exp. 3577/93.

⁴³ AHSEP, DGEN, 5198/3, La Secretaría particular pide un informe sobre el funcionamiento de las ENR, firmado por Luis H. Monroy, 24 de marzo de 1942.

⁴⁴ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México, exp. 3596/44.

⁴⁵ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México, exps. 3592/9, 3602/20, 3612/23, 3608/7, 3596/52, 3581/11, 3606/7, 3589/80, 3588/60, 3596/61, 3581/73 y 3608/73. AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exps. 3556/70, 3556/43, 3556/54, 3555/79, 3557/42, 3560/81, 3561/50 y 3617/23.

Las escuelas habían formado una tradición especial, y aunque no vivían en un terrible caos como pensaban algunas autoridades de la SEP, tenían problemas pedagógicos, pero sobre todo políticos y económicos que explotarían al iniciar la década de 1940.

LA TRAICIÓN DE LA REVOLUCIÓN

UNA VEZ PASADAS LAS ELECCIONES presidenciales, los estudiantes de las escuelas regionales campesinas se fueron a la huelga. El gobierno de Lázaro Cárdenas dejó pasar el conflicto, que fue aprovechado como blanco de ataque en contra la educación socialista. El gobierno de Ávila Camacho optó por una transformación total de las escuelas. La desaparición de las regionales campesinas para formar, por separado, escuelas prácticas agrícolas y escuelas normales rurales, así como la separación de hombres y mujeres en planteles unisexuales, fueron vistas por los estudiantes, los maestros y muchos de los vecinos como una traición de la Revolución, y lucharon con fuerza por tratar de mantener abiertas las escuelas, para impedir su transformación en prácticas agrícolas y para evitar que el cambio afectara especialmente a las mujeres. La reforma se justificó discursivamente por el fracaso de la enseñanza agropecuaria en las regionales, pero partió de la intención de romper el coto de poder de los maestros más radicales en el sistema de educación rural, separándolos tanto de la enseñanza agropecuaria como de las escuelas rurales, y de enfocar la formación de maestros hacia una escuela primaria cerrada y orientada a la modernización del país, más que con el compromiso, con el mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural.

Si a finales de los años treinta las escuelas tenían problemas, entre 1940 y 1944 el sistema vivió un profundo caos por los cambios de atribuciones (mal administrados), las divisiones entre las organizaciones magisteriales, la escasez de recursos y los conflictos entre la SEP, los maestros, los estudiantes y los vecinos, para quienes la escuela era un derecho.

En 1940, cuando los alumnos que cursaban el último año de estudios en el plantel de Mactumatzá, Chiapas, presentaron sus exámenes finales, se



Foto de generación, Escuela Regional Campesina de Mactumatzá, Chiapas, 1940. Fuente: Hernández, 2004, p. 242.

encontraron con la noticia de que se había extendido el plan de estudios y tendrían que estudiar un año más para poder titularse como maestros rurales. La noticia fue dura para muchos de ellos, pero un acontecimiento los animó: en marzo, el presidente Lázaro Cárdenas no sólo visitó su escuela, sino que comió con ellos; se quedó impresionado de la pobreza en que vivían y ordenó aumentar sus becas de 58 a 75 centavos, como habían reclamado desde años atrás, y en su discurso expresó: “diré al país que ésta es una escuela de trabajo”. En su foto de generación, los egresados pusieron en un lugar central al general rodeado del escudo nacional y por todos ellos. Sin embargo, ésa fue la última generación de maestros rurales hasta que la escuela se reabrió en 1956, lo que dejó a Chiapas sin escuela normal durante 15 años (Hernández, 2004: 242-243).

En 1972, el profesor José Santos Valdés escribía:

México y lo recuerdo porque lo viví, tiene experiencia mucha y válida, sobre educación democrática. El ingeniero agrónomo Alfredo Rico Rodríguez —uno

de los más extraordinarios hombres que he conocido— hizo posible el primer sistema de educación democrática que conocí, en Tamatán, Tamps., en los años de 1933-34. El éxito fue sorprendente. Los muchachos jamás fallaron. Fallamos los adultos y este mismo fenómeno se presentó cuando el sistema se hizo extensivo al sistema de educación campesina nacional posprimaria. Los muchachos nunca atentaron en contra de sus escuelas ni de sus maestros. Las complicaciones vinieron cuando la SEP intentó resolver los problemas educativos aplicando soluciones políticas (Santos, 1989, t. III: 123).¹

Las regionales campesinas no tenían sólo un problema educativo, aunque seguían siendo escuelas de trabajo, como decía el ya saliente presidente Cárdenas. Tenían problemas políticos y sobre todo económicos. A raíz de la crisis producida por la nacionalización petrolera y ante los acontecimientos internacionales, las organizaciones obreras y campesinas habían prometido apoyar al gobierno y no realizar huelgas ni demandar aumentos salariales, pero los estudiantes de las regionales campesinas no aguantaron más. La Rama Nacional de Educación Superior Campesina del STERM explicaba que

La situación guardada por las escuelas durante más de tres años, motivó que los estudiantes, que desde 1938 habían formulado peticiones cuya satisfacción se aplazaba siempre en espera de una época mejor, fueran a la huelga. Los estudiantes luchaban “por pan, vestido y hasta maestros”, pedían aumentar la ración diaria de 60 a 90 centavos; camas, cobijas, calzado y ropa; reparación y acondicionamiento de los edificios; partida de medicinas; creación del pre semanal; creación de plazas para los egresados; completar el personal de las escuelas y cubrir sus sueldos (Santos, 1989, t. IV: 191-192).

Una vez realizadas las elecciones presidenciales, los estudiantes iniciaron su movimiento. Las primeras planas de periódicos como *El Nacional*, *El Universal* y *El Popular*, a mediados de julio de 1940 estaban dedicadas a los derrotados de la Segunda Guerra Mundial. Aún se publicaban desplegados de apoyo al presidente electo, Manuel Ávila Camacho, y en contra de los reclamos de los almazanistas, cuando *El Universal* dedicó su editorial del día 17 a una “Huelga en donde debe haberla”. Con un estilo sarcástico, el diario

¹ Es la transcripción de un artículo publicado en *Siempre*, núm. 989, junio 7 de 1972.

aprovechaba la amenaza de huelga que había formulado “nada menos que la federación de estudiantes campesinos, y también socialista, de México, cuya existencia ignorábamos”, para atacar el radicalismo de las autoridades de la SEP.

El editorial calificaba la huelga de “curiosa” porque era de estudiantes. “De ser así [...] muestra cuánto han adelantado en materia social o socializante, esos alumnos de las escuelas campesinas a los que no faltará quién imaginará circundados por mansa aureola bucólica”. Rechazando la idea inicial de que fuese un “inocente” contagio de las “huelgas de porrillo” de los estudiantes de la ciudad, el editorial concluía que era importante porque los estudiantes exigían equipos, materiales y otras cosas que la SEP no les había dado, por lo que “se ha llegado a un momento delicado de la lucha —afirma la federación en perfecto lenguaje sindical”.

Tras apuntar que el Comité Ejecutivo de la Federación pedía a los estudiantes guardar el orden, mientras él se encargaba de propagar entre los ejidatarios que se iba a la huelga porque la SEP no hacía nada, en el editorial se sentenciaba:

Aparte del asombro que causa ver lo aventajados que están los chicos campesinos en cuanto a devoción y disciplina tocante a sus propias escuelas; aparte lo no menos aventajados que se encuentran las rurales en punto a manejos liderescos; aparte todo esto, nos resistimos a creer que esa causa exista [...] si la SEP se ufana de los programas educativos [...]. Distaría de haberse logrado ideal alguno educativo, si los rurales educandos cerrasen por huelga las escuelas que para ellos se han abierto; más aún, abría [*sic*] en ello barruntos de fracaso por lo que mira a disciplina.²

La SEP mandó a los periódicos un desplegado aclaratorio, “para que no se confunda a la opinión pública”, que fue publicado incluso en *El Nacional*, en espacios marginales. La secretaría indicaba que había atendido a las regionales campesinas igual que a todas las escuelas, hasta donde lo permitía el presupuesto, que era insuficiente. Decía que las peticiones de los estudiantes (incrementar la pensión de 65 a 75 centavos, dotar de equipos de dormitorio y vestuario, reparar y construir edificios, y establecer los servicios de agua potable y luz eléctrica en donde faltaba) eran “justas, pero

² *El Universal*, 17 de julio de 1940.

incompatibles con las posibilidades presupuestales del estado”. Explicaba que el presupuesto del DEANR se había incrementado en 125 mil pesos para adquirir materiales escolares, equipos de dormitorio y vestido, lo cual sería suficiente para satisfacer las necesidades más apremiantes. Conciliatoriamente decía que tenía confianza en que los estudiantes comprenderían, pero a la vez los acusaba porque su actitud era “contradictoria con la declaración de colaborar para el régimen”.³

La huelga comenzó el día 20. Tres días después, la SEP fijó 72 horas para que la huelga fuera suspendida. La FECSM fue apoyada públicamente por el STERM, la FSTSE y la CJM. El día 26, los periódicos publicaron un comunicado del secretario Vázquez Vela en el que se indicaba que las demandas de los alumnos ascendían a un millón 200 mil pesos, cantidad imposible de cubrir; que habían sostenido pláticas con los dirigentes y que, por acuerdo del presidente Lázaro Cárdenas, se suspenderían las labores de las escuelas regionales campesinas que se encontraran en huelga, y concluía diciendo: “Esta secretaría es la primera en lamentar que, por la intransigencia de los estudiantes, explotada por intereses políticos, se entorpezca la labor educativa”.⁴ La FECSM decidió seguir el movimiento, “ya que la sangre derramada por nuestros hermanos campesinos para lograr las conquistas de la revolución, sería inútilmente renegada”.⁵

Un día después, la Confederación Nacional de Estudiantes Normalistas decidió realizar un paro nacional en colaboración con la CJM; además, un mitin de masas en la Escuela Nacional de Maestros y, de no haber respuesta, paros en todas las normales del país.⁶ El 1 de agosto, el STERM denunció atentados en contra de los maestros y los estudiantes en las escuelas de Morelos, Estado de México, Puebla y Distrito Federal, en donde la policía o el ejército habían desalojado o amenazado a los huelguistas; mientras, la CJM declaraba que por las pláticas se había llegado a un acuerdo.⁷ La FECSM aclararía tres días después que dicho acuerdo era satisfactorio: la SEP se comprometió a: elevar la ración a 75 centavos a partir de septiembre; adquirir equipos, huaraches, overoles, sombreros y ropa interior; destinar siete mil pesos para equipos de dormitorio y 14,895 pesos para lámparas, cuadernos,

³ *El Universal, El Nacional y El Popular*, 19 de julio de 1940.

⁴ *El Nacional*, 26 de julio de 1940.

⁵ *El Popular*, 30 de julio de 1940.

⁶ *El Popular*, 1 de agosto de 1940.

⁷ *El Popular*, 1 de agosto de 1940.

gises, cobertores y sábanas, así como enviar un botiquín a todas las escuelas, dejando lo pendiente para cubrirlo poco a poco: agua, luz, acondicionamiento de locales, etcétera. La FECSM se comprometía a no hacer demandas económicas el resto del año, y la SEP, a pagar pasajes a los dirigentes para que pudieran ir a los lugares en donde el conflicto subsistía (recuérdese que la comunicación con las escuelas alejadas era muy lenta).⁸ La escuela de Chiapas levantó la huelga hasta el día 6.

Durante el conflicto, la SEP hizo público el repudio de comunidades agrarias de Jalisco a la huelga, porque, según éstas, los estudiantes eran manejados por los ex estudiantes y ex maestros de la escuela de Ticomán, Colima. La Federación Nacional de Estudiantes Normalistas declaró que eso era mentira, y que se estaba desconociendo “la voluntad de todos los estudiantes campesinos sustentada en un Congreso”, que era mucho más que la opinión de unos cuantos maestros o alumnos o de líderes y políticos interesados.⁹ Los maestros de varias escuelas, sobre todo de El Mexe, Hidalgo, defendían a los estudiantes, al igual que organizaciones obreras y campesinas y comunidades de Zacatecas y Aguascalientes. Ni unos ni otros hicieron mención de que la escuela de Ticomán había sido cerrada porque por las epidemias, no atendidas por la SEP, habían fallecido varios alumnos, y muchos otros, ante el peligro, habían desertado.¹⁰ Tampoco se mencionaba la fundación del Frente Revolucionario de Maestros de México (FRMM), dentro del STERM, que buscaba “desembarazar al sindicato de la politiquería”, “enderezarlo hacia la lucha por mejor salario”, “acabar con injusticias impuestas por grupos faccionales (postergaciones, relegaciones, suspensiones, etc.)”, “establecer conexión permanente y directa entre las masas magisteriales y sus dirigentes” y hacer un “saneamiento de los órganos dirigentes del sindicato evitando que se obtengan ventajas burocráticas o económicas a través de los puestos sindicales”.¹¹

Con la huelga de julio de 1940 se inauguraría un patrón de conflicto: la SEP sin otorgar recursos, y los estudiantes exigiéndolos y convirtiéndose en presa fácil entre las rivalidades del FRMM, la Rama y las organizaciones que los apoyaban. Aunque en 1940 la prensa otorgó muy poco espacio a estas

⁸ *El Popular*, 1 y 4 de agosto de 1940.

⁹ *El Popular*, 2 de agosto de 1920.

¹⁰ AHSEP, DGESIC, exp. 5190/49, Ticomán, Colima, Memorándum, 3 de octubre de 1941.

¹¹ *El Nacional*, 4 de agosto de 1940.

escuelas que ni se conocían, en los años siguientes utilizó los conflictos para atacar la educación socialista y a los comunistas en la secretaría.

No todos los estudiantes fueron igual de entusiastas con el movimiento. Ese mismo año, el director del plantel de Ayotzinapa negaba el ingreso de varios alumnos que pedían su cambio desde la escuela de Oaxtepec, Morelos, porque habían sido “esquiroles” durante el movimiento.¹² Pero todas las escuelas fueron cerradas durante 11 días, por lo menos.

La FECSM relata en su historia que la huelga de 1940 fue exitosa y que Fausto Molina Betancourt, director de Educación Federal en Puebla, mandó a las tropas a someter a los alumnos. “Como los soldados no consiguieron doblegar la rebeldía de los muchachos, entonces a punta de balloneta hicieron que hombres y mujeres abandonaran la escuela. Los campesinos de la región, ante este atentado, se convirtieron en protectores de los muchachos y durante una semana les estuvieron enviando alimentos” (Calderón, 1982: 33).¹³ Igualmente consigna que “en Morelia los líderes fueron perseguidos ferozmente por la policía, encabezada por el director general, quienes encarcelaron a maestros y estudiantes”.¹⁴ Según lo que escribió Santos Valdés y las denuncias del STERM en *El Popular*, esa información no es exacta. La prensa acusó a los estudiantes de amenazar de muerte a Fausto Molina Betancourt, pero éste declaró al día siguiente que eso no era cierto. En Morelos, el gobernador y el director federal enviaron a la policía, que esposó a los dirigentes del comité de huelga y a algunos los tiró por Chilpancingo y Acapulco, mientras que a algunos empleados les dieron 24 horas para abandonar el estado. El STERM reportó la presencia de autoridades de la SEP reforzadas por la policía o el ejército en Azcapotzalco, Distrito Federal; Champusco, Puebla, y Tenería, Estado de México (Santos, 1989, t. iv: 19).¹⁵ Aunque los hechos fuesen distintos a lo que se registra en la memoria de la FECSM, el significado era el mismo: la Revolución y el gobierno les habían fallado. Si años atrás el ejército entraba a las escuelas para defender a los estudiantes y a los maestros de los cristeros, los cedillistas y los sinarquistas, ahora entraba la policía o el ejército para reprimirlos.

¹² SEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exp. 3564/63, Carta del director de Ayotzinapa al secretario de la Sociedad de Alumnos de Oaxtepec, Morelos, 23 de agosto de 1940.

¹³ *Breve historia de la FECSM*, pp. 21-22.

¹⁴ *Trayectoria histórica y política de la FECSM*, folleto, Tenería, Estado de México, s.a. (mimeografía), p. 4.

¹⁵ *El Popular*, 1 de agosto de 1940.

La huelga, en realidad, no fue exitosa, aunque en el momento así lo percibieron los estudiantes. La SEP prometió algo que evidentemente no cumpliría cuando faltaban tres meses para el cambio de la banda presidencial. En la *Memoria* de 1940, el jefe del DEANR registraba que todas las inquietudes de los estudiantes se habían atendido, pues se habían invertido en el año 2'972,248.42 pesos en personal y maquinaria, lo cual significaba 4.03% del presupuesto del departamento (SEP, 1940b: 10). El incremento del presupuesto fue mínimo en comparación con las necesidades de las escuelas. En sus informes a finales de 1940 y de 1941, los maestros y los directores intensificaron sus protestas. Argumentaban que al ampliarse el ciclo normal, las condiciones de trabajo habían empeorado. Un año más de estudios implicaba un mayor número de maestros, becas para los estudiantes durante un año, laboratorios para las materias de física y química recién incorporadas, libros que apoyaran el trabajo de las nuevas materias y un incremento en utensilios y muebles para el internado (camas, vajillas, etcétera). Nada de esto fue cubierto, salvo las becas, que se entregaban tarde y sin el prometido incremento.

La forma en que muchos maestros y directores se quejaban en sus informes respondía a una consigna: la posición del STERM planteada por Santos Valdés; pero otros directores, maestros e inspectores o visitadores especiales, incluso del FRMM, principal antagonista de la Rama, también manifestaron la difícil situación de las escuelas.¹⁶

La SEP no otorgó más recursos, pero abrió tres nuevas escuelas, en La Esperanza, Sinaloa; Valsequillo, Puebla, y Azcapotzalco, Distrito Federal. Esta última, evidentemente, era una concesión a la Rama y a la FECSM. Los líderes de la Federación podrían operar desde la ciudad de México y estrechar sus relaciones con otras organizaciones estudiantiles y políticas. En 1940 había 35 escuelas, incluyendo las de nueva creación (SEP, 1941a: 119-121).¹⁷

¹⁶ AHSEP, DGEN, Informes de los directores, 1941, exps. 3505/2, Aguillilla, Michoacán; 3/15-9-10-3, Cañada Honda, Aguascalientes; 5195/5, Soltepec, Tlaxcala; 5195/6, Atzacapotzalco, Distrito Federal; 5196/11, Huetamo, Michoacán; 5195/12, Xochiapulco, Puebla; AHSEP, DGEN, Informes de los directores, 1941, exps. 5195/4, Tenería, Estado de México; 5195/4 y 3509/5, Ozuluama, Veracruz; 5195/51, Oaxtepec, Morelos; 3509/1, Uayalceh, Yucatán; 3509/9, El Mexe, Hidalgo; 5187/4, Galeana, Nuevo León; AHSEP, DGEN, Visitas de inspección, 1941, exps. 5197/2, Hecelchakán, Campeche; 5193/9, El Camichín, Jalisco; 5193/11, Bimbaletes, Zacatecas; 5197/4, Tamatán, Tamaulipas y Galeana, Nuevo León; AHSEP, DGEN, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, problemas con los alumnos.

¹⁷ AHSEP, DGEN, exp. 5195/6, Informes del director, Atzacapotzalco, Distrito Federal, 1941; AHSEP, DGEN, Expedientes de Alumnos, Tenería, Estado de México, exp. 3593/13.

Desde su campaña, Manuel Ávila Camacho había manifestado su intención de moderar las políticas cardenistas, entre ellas la educación socialista. En la Ley Reglamentaria del Artículo Tercero aprobada a finales de 1939, se moderó el discurso socialista y los diputados eliminaron los términos “socialista” y “desfanatizante”, y si bien se mantuvo el carácter coeducativo de la educación impartida por el Estado, se agregó la aclaración de que sería así siempre y cuando las instalaciones higiénicas escolares lo permitieran (Medina, 1978: 346-351).

A pesar de la intención de moderar la política educativa, el presidente tenía que mediar entre los grupos de derecha y de izquierda, lo cual se reflejaría en su gabinete. Como secretario de Educación fue nombrado Luis Sánchez Pontón, un licenciado que apoyaba la educación socialista y que formaba parte del ala izquierda del gobierno. Sin embargo, muy pronto sería acusado, por varios frentes, de apoyar a los comunistas (Greaves, 2001; Medina, 1978: 145).¹⁸

El STERM estaba en franca descomposición, no sólo por la formación del SNATE y la aparición de grupos de maestros anticomunistas, sino también por el fortalecimiento del FRMM, patrocinado por la CNC. Esta agrupación amenazó el poder de la Rama Nacional de Educación Superior Campesina, la cual, intentando fortalecerse, organizó una convención a finales de 1940 para discutir asuntos educativos, sindicales y de la división ideológica del magisterio. Un mes después se organizó un segundo congreso en el que se expulsó a miembros del STERM, se acusó de reaccionarios a los miembros del Frente y se decidió presionar por la federalización de la enseñanza y la coordinación de los servicios en los estados mediante consejos que reunirían a la representación de la SEP, el gobierno estatal y la sección correspondiente del STERM. En el nivel nacional, proponían un Consejo General de Educación integrado por el gobierno federal, los estatales y el STERM. La intención era institucionalizar la participación del sindicato en la política educativa, pero el intento no prosperó por la hostilidad oficial (Medina, 1978: 353-354; Arteaga, 1994a).¹⁹

En el Primer Congreso Nacional de Educación Normal y Mejoramiento Profesional de los Trabajadores de la Enseñanza, realizado entre el 13 y el 18 de enero de 1941, se hizo énfasis en la obligatoriedad del Estado de elevar

¹⁸ *El Popular*, 19 enero de 1941.

¹⁹ *El Nacional*, 4 y 6 de diciembre de 1940; *El Popular*, 1 y 18 de noviembre y 5, 6 10 y 16 de diciembre de 1940.

el nivel de preparación de los maestros y se intentó lograr la equivalencia de los estudios de las escuelas regionales campesinas con los otorgados por la Escuela Nacional de Maestros. El director de esta última dijo que todos los estudiantes tenían derecho a recibir la misma preparación y a encontrar acomodo en el medio ciudadano. La FECSM, desde su fundación, pugnaba por la equivalencia de los estudios, pero no por su unificación. Con ese pretexto, las escuelas regionales campesinas fueron desintegradas para formar, por separado, escuelas prácticas agrícolas y escuelas normales rurales (Arnaut, 1998: 94).²⁰ Los 35 planteles fueron transformados: nueve quedaron como escuelas prácticas agrícolas y 26 siguieron funcionando como normales rurales (véase Cuadro 7) (SEP, 1946: 209).

La desaparición de las escuelas regionales campesinas formó parte de una transformación en la SEP. El STERM se desintegró y las normales rurales quedaron bajo la coordinación del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DENMPM), al que en 1942 se le renombró como Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP). Este cambio implicaba no sólo la separación de las normales rurales de la enseñanza agrícola, que quedó adscrita a otra dependencia oficial, sino también su vinculación con otras normales y su separación de las escuelas rurales. En ese momento iba cobrando fuerza la idea de que todas las escuelas normales tenían el carácter de formadoras de maestros, y debía haber unidad en su orientación, lo que sólo sería posible si se concentraban en una sola oficina con atribuciones técnicas y administrativas. Asimismo se buscaba reducir gastos y mejorar la atención administrativa y técnica, dándose prioridad a la calidad más que a la cantidad (SEP, 1946: 2007).²¹ Desistir del proyecto de las escuelas regionales campesinas generó el descontento no sólo de muchos maestros y directores, sino también del propio Rafael Ramírez. El STERM protestó planteando que si se querían abrir escuelas prácticas agrícolas, eso estaba muy bien, pero desaparecer las regionales campesinas implicaba cometer el error garrafal de disminuir en la formación de los maestros rurales la preparación en agricultura, ganadería e industrias y oficios rurales.²²

Las autoridades de la SEP fueron las que decidieron qué escuelas quedarían como normales rurales. Supuestamente, los estudiantes elegirían si se irían

²⁰ *El Popular*, 16 de diciembre de 1940.

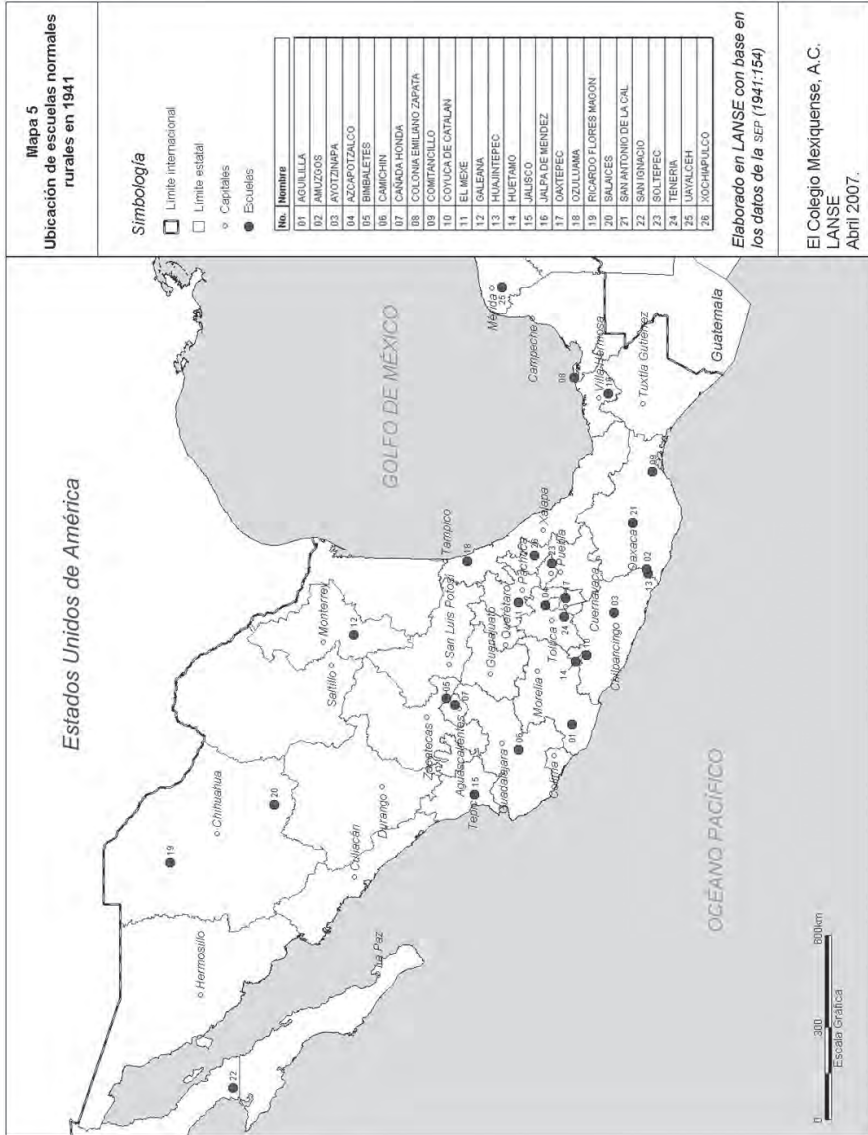
²¹ *Excelsior*, 11 y 13 de diciembre de 1940, y *El Popular*, 2 y 12 de enero de 1941.

²² AHSEP, DGESIC, exp. 5190/57, Oficio de Rafael Garza, representante suplente del STERM, dirigido al jefe del DEP, 12 de febrero de 1942.

CUADRO 7
ESCUELAS NORMALES RURALES Y ALUMNOS POR SEXO, 1941

<i>Núm. de orden</i>	<i>Escuela</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
1	El Mexe, Hgo.	182	68	250
2	Tenería, Méx.	143	69	212
3	Ayotzinapa, Gro.	86	33	119
4	Azcapotzalco, df	190	110	300
5	Bimbaletes, Zac.	134	60	194
6	Salaices, Chih.	50	29	79
7	Soltepec, Tlax.	82	37	119
8	Comitancillo, Oax.	180	32	212
9	Camichín, Jal.	81	21	102
10	Huetamo, Mich.	36	25	61
11	Jalisco, Nay.	122	58	180
12	Jalapa de Méndez, Tab.	84	2	86
13	Oaxtepec, Mor.	71	23	94
14	Ozuluama, Ver.	67	4	71
15	Ricardo Flores Magón, Chih.	126	64	190
16	San Antonio de la Cal, Oax.	88	28	116
17	Xochiapulco, Pue.	78	29	107
18	Amuzgos, Oax.	21	2	23
19	Aguililla, Mich.	30	8	38
20	Coyuca de Catalán, Gro.	23	15	38
21	Cañada Onda, Ags.	32	12	44
22	Huajintepec, Gro.	30	15	45
23	Colonia Emiliano Zapata, Camp.	125	36	161
24	Uayalceh, Yuc.	85	10	95
25	Galeana, NL	125	41	166
26	San Ignacio, BC	130	31	161
	TOTAL	2 401	862	3 263

Fuente: SEP, 1941, p. 154.





Estudiantes de la Escuela Normal Rural de Putla, Oaxaca, 1941. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 3509, exp. 2, 1941.

a una escuela práctica o a una normal. Sin embargo, algunos directores, estudiantes y maestros protestaron por las decisiones tomadas por las autoridades de la SEP, protestas que se incrementaron con el movimiento de estudiantes y maestros de unos planteles a otros y con la falta en el envío de las becas, los sueldos y los presupuestos para cada uno. En algunas escuelas se presentaban los alumnos a clase, pero como no había ni maestros ni becas, desertaban. Ante el panorama, algunos pensaban que en realidad las escuelas iban a desaparecer; otros, sin mayor información, culpaban a los directores de no poner el suficiente empeño para exigir recursos.²³

El maestro Pablo A. Limón, director interino de la escuela de Cañada Honda, Aguascalientes, reclamaba con fuerza por la desaparición de las regionales campesinas, al igual que el director del plantel de Matías Ramos, Zacatecas, el profesor Rojas. Este último, utilizando argumentos pedagógicos, planteaba que los planes de estudio de 1940 eran enciclopedistas y dificultaban que la enseñanza se realizara de una manera apegada a la vida. Decía que en las escuelas la intención no era “hacer algo” sino “aprender algo”, y defendía a las regionales de sus deficiencias en productividad agrícola. Por último, sostenía que si la transformación era eminente, entendía que al no haber más presupuestos (lo cual no era justo) se tuvieran que cerrar

²³ Por ejemplo, AHSEP, DGEN, exp. 15-9-10-16, Soltepec, Tlaxcala, Informe de la ecónoma, 1940; AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Oficio de la Sociedad de Alumnos de Ayotzinapa, Guerrero, dirigido al jefe del DEP, 20 de julio de 1941; AHSEP, DGESIC, Personal, 1941-1943, exp. 3983/5, Ozuluama, Veracruz; 3983/4, Hecelchakán, Campeche; 3983/3, Jalpa de Méndez, Tabasco; 3983/8, Uayalceh, Yucatán; 3983/10 y 3983/9, escuelas de Guerrero.

los planteles que eran “semilleros de enfermedades”, como los de Oaxaca, Nayarit y Tabasco, para dotar mejor a las escuelas sobrevivientes, pero eso no era lo que estaba sucediendo.²⁴

Según Reynaga, a los vecinos de Roque, Guanajuato, les agradó que su escuela quedara como práctica agrícola, y un estudiante de Mactumatzá, Chiapas, recuerda que cuando se estipuló que el plantel funcionaría como práctica agrícola, se les prometió que tendrían más facilidades para seguir sus estudios en la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, mientras que los estudiantes que ya estaban en los cursos de normal fueron transferidos a Comitancillo, Oaxaca, en donde, como se comentará más adelante, fueron rechazados por sus compañeros oaxaqueños (Reynaga, 1991: 71; Hernández, 2004: 238-241).

En Tamatán, Tamaulipas, ni el director ni los maestros ni los estudiantes estaban de acuerdo en que su plantel quedara como práctica agrícola. En vez de protestar enérgicamente, el director, el profesor Jesús Castro —que había sido fundador del plantel de Todos Santos, Baja California—, hizo una investigación y un informe amplio que comenzaba por exponer los problemas y aciertos de las antiguas escuelas centrales agrícolas y normales rurales, así como de las escuelas regionales campesinas. El grado de incertidumbre acerca de las intenciones del gobierno hacia la educación de los campesinos, lo hacía concluir que todas esas escuelas habían confirmado “que la juventud campesina es susceptible de alcanzar un alto grado de desarrollo en el orden intelectual”, pues “tiene reservas morales y físicas de un valor muy estimable”. Para él, las regionales campesinas eran un motivo de orgullo, y su reforma “destruye la base más sólida en que se sustentan las esperanzas de la redención de la clase campesina”. Además, demostraba que la distribución de las escuelas era pésima, pues había estados con buenas posibilidades agrícolas que no tenían escuelas de agricultura, como Tabasco y Veracruz; y estados “con problemas culturales muy intensos”, como Sonora, San Luis Potosí y Tamaulipas, se quedaban sin normales rurales; mientras en Guerrero quedaban varias normales rurales y ninguna escuela agrícola, en Michoacán, “donde se volcaron los privilegios”, había una escuela de agricultura y varias normales.²⁵ El

²⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5214/81, Informes del director, Cañada Honda, Aguascalientes; AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-11, Informes del director, Matías Ramos, Zacatecas, 1941.

²⁵ AHSEP, DGEN, exp. 5205/3, Informes del director, Tamatán, Tamaulipas, 1941, Oficio del director de Tamatán dirigido al subsecretario de Educación Pública, 19 de marzo de 1941.

profesor seguía su estudio acerca de las condiciones específicas de Tamaulipas para argumentar que el plantel de Tamatán debía ser una normal rural. De otra manera, decía, el estado se quedaría sin ninguna institución que formara maestros. Agregaba que la zona donde estaba establecida la escuela no era óptima para la producción agrícola, a diferencia de la zona donde estaban ubicadas las dos elementales agrícolas que habían fundado. Así es que proponía dejar Tamatán como normal, y las dos elementales como prácticas agrícolas. Para reforzar sus argumentos, añadía una carta del director federal de Educación en la que éste aclaraba que en el estado no había maestros desempleados; otra del gobernador apoyando su petición y, además, los resultados de una votación entre los alumnos: 217 querían seguir estudios de normal y sólo 76 los agrícolas. El director planteaba que no habría escuela que pudiera recibir tantos alumnos, y, además, como las prácticas agrícolas sólo serían para hombres, 115 muchachas se verían obligadas a emigrar a otras entidades, lo cual representaba una injusticia.

La SEP aceptó. La escuela de Tamatán quedaría como normal rural, y las elementales agrícolas se fusionarían en una sola como práctica agrícola. Pero mientras se hacían los trámites administrativos y se decidía cuál sería la sede, en Tamatán trabajarían dos directores, un maestro y un agrónomo. Hacia finales de 1941, la escuela aún tenía problemas por las dificultades entre los dos directores y porque no recibían partidas.²⁶ Según el agrónomo Hipólito Cárdenas, la propia SEP exacerbaba las difíciles relaciones entre los agrónomos y los maestros.

La escuela de Tenería, Estado de México, tenía características que le permitían ser una buena escuela de agricultura; sin embargo, como en Tamatán, los maestros, los alumnos y los padres de familia se negaban a que la escuela dejara de formar maestros. Los padres de familia argumentaban al presidente y al secretario de Educación Pública que lo que querían para sus hijos no era una preparación para dedicarse a lo mismo, a los trabajos del campo, sino para que fueran maestros. En una de muchas cartas enviadas a Manuel Ávila Camacho, decían que “convertir las escuelas Normales Rurales en Prácticas Agrícolas sería tanto como sumir en la miseria a cientos de jóvenes que en la actualidad se educan en esos establecimientos, y que

²⁶ AHSEP, DGEN, exp. 5205/3, Informes del director, Tamatán, Tamaulipas, 1941. El expediente incluye toda la correspondencia entre los directores de la ENR y las dos elementales, el DEANR y autoridades locales, de 1941 a 1944.



Ceremonia en la Escuela Rural Campesina de Hecelchakán, Campeche, 1942. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 3509, exp. 2, 1942.

llenos de fe en lo porvenir y con bastante entusiasmo estudian para labrarse su porvenir y el de sus familiares al constituirse en el sostén de su ancianidad”²⁷ Cartas similares se enviaron desde diferentes partes de la República. Qué tanto se debía esta actitud a la seguridad laboral que podía dar una plaza como profesor y qué tanto al deseo de abandonar el trabajo manual, es algo que aún no podemos saber. Pero estas peticiones hacen patente cómo la profesión de maestro rural era vista como una opción para mejorar las condiciones de vida tanto de los alumnos como de sus familiares, mientras que la capacitación agrícola no tenía tanta aceptación.²⁸

Los directores y los maestros defendieron el derecho de los campesinos y de las mujeres a la educación (abrir escuelas prácticas agrícolas sólo para varones, limitaba oportunidades a las mujeres). Algunos se colocaban en contra

²⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 5190/57, Traslados, Tenería, Estado de México, 1942, “Carta de padres de familia de San Mateo Huitzilzingo, México, dirigida al presidente de la República”, 18 de abril de 1942.

²⁸ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, exp. 5199/34. Estudio para que las ENR sean unisexuales, Carta de vecinos de Tetelcingo, Puebla, dirigida al presidente, 20 de diciembre de 1942; AHSEP, DGESIC, Traslados, 1941-1944, exps. 5190/57, 5191/ varios expedientes, 5192/ varios expedientes y 5205/3, Tamatán, Tamaulipas.

del nuevo régimen, pero la mayoría, como Jesús Castro, se adherían al gobierno, aunque le recordaban su misión educativa y revolucionaria, y para ello argumentaban y justificaban sus posiciones con estudios sustanciosos, a los que añadían la presión de autoridades y grupos políticos y sociales.

Los casos de Tamatán y Tenería no fueron excepcionales. La presión que ejercieron los maestros y los estudiantes, a veces apoyados por las autoridades locales y los vecinos, logró que algunas escuelas siguieran siendo normales rurales y no prácticas agrícolas, y que se cerraran o fusionaran escuelas que tenían condiciones pésimas, como las de Guerrero, que finalmente quedarían fusionadas en la de Ayotzinapa.

Discursivamente se justificaba la desaparición de las regionales campesinas con el argumento de que la vinculación de la formación de maestros rurales con la formación de peritos agrícolas había demostrado ser demasiado compleja, pero también lo que se buscaba era aislar la fuerza de la Rama, que, como se ha mencionado, era una de las secciones más radicales del STERM.

En mayo de 1941, los periódicos hicieron alarde de que en la escuela de Ayotzinapa se había quemado la enseña nacional. Los estudiantes se fueron a la huelga, que terminó con la intervención del ejército. La prensa nacional, que casi nunca se había ocupado de las escuelas regionales campesinas, aprovechó el conflicto para criticar la educación socialista, y un grupo de diputados atacó a Luis Sánchez Pontón, secretario de Educación Pública, de ser comunista. Debilitado, el secretario tuvo que presentar su renuncia. Su sucesor, Octavio Véjar Vázquez, tomó medidas drásticas, aliado a la derecha: hizo una limpia de comunistas en la SEP para, por un lado, cambiar la educación socialista por una escuela del amor que elevara la espiritualidad e implicara una reconstrucción moral, y, por el otro, unificar al magisterio en un sindicato nacional. En vez de modificar el Artículo Tercero, en 1942 emitió la Ley Orgánica de Educación Pública, que matizaba el carácter socialista de la educación y, sobre todo, la intención de que la escuela fuese coeducativa. El secretario de Educación no logró tampoco unificar al magisterio, pero sí, en cambio, fracturar al STERM y fortalecer a otras organizaciones magisteriales: en 1943, cuatro sindicatos magisteriales se disputaban el poder.

La situación en las normales rurales empeoraba cada vez más. El abandono de las escuelas y la poca celeridad de los trámites administrativos hicieron que se arrastraran y se profundizaran los problemas. Por ejemplo, la escuela de El Camichín, Jalisco, decía un memorándum firmado por todo el personal

docente, era la única que quedaba en la región luego de que se cerraran las de Ojo de Agua, Jalisco, y Ticomán, Colima. Se sostenía con alumnos y profesores provenientes de las otras escuelas, no era un polo de atracción para la gente del lugar, se había establecido en 1939 en una hacienda en ruinas “por intereses políticos” y carecía de todo, por lo que pedían que se reubicara e incluían estudios de otros lugares factibles para su establecimiento. Sin embargo, los estudios de la SEP y los trámites se alargaron hasta 1944, a pesar de la presión de la escuela, de algunas autoridades estatales y de los propios vecinos, que no querían la escuela en El Camichín.²⁹

En Sonora, la escuela de “El Quinto”, en Navojoa, quedó como escuela práctica de agricultura. Los maestros, los alumnos, el director de Educación Federal, el STERM y la FSTSE pidieron que, entonces, se reabriera la escuela de Ures como normal rural, pero esa solicitud siguió en trámite hasta 1944.³⁰

La reducción en el número de escuelas no ayudó a mejorar sus condiciones, sino todo lo contrario: los maestros estaban más saturados de trabajo y descontentos, y los trabajos agropecuarios, entorpecidos por la falta de herramientas y de personal, así como por el atraso en las partidas, si es que las había. De las becas de los estudiantes había que descontar lo correspondiente para alimentar a los animales o para hacer reparaciones o compras urgentes. Las nuevas materias se enseñaban “en forma teórica” por falta de laboratorios, y en forma precaria por la falta de libros y de maestros preparados. En muchas escuelas, los talleres de oficios estaban cerrados. Los edificios estaban aún más deteriorados y cada vez más estudiantes dormían en el piso, o de dos en dos, en catres sin colchones ni cobijas, en dormitorios sin vidrios y con goteras.

En Salaiques, Chihuahua, el director denunciaba que un maestro había propuesto enviar a la SEP, en sus informes, fotografías de los basureros y no de los mejores edificios.³¹ Pero en realidad la simulación o la exageración no eran necesarias. Los informes de los directores y los maestros eran confirmados por los inspectores y visitantes especiales, independientemente de

²⁹ La escuela se iba a trasladar a Tuxmeca, a una finca que el gobernador utilizaba para realizar reuniones, pero cuando el director dijo que era necesario dotar a los alumnos de lo más necesario para que no se vieran desarraigados, pues ello se vería muy mal cuando el gobernador llevara, como solía hacerlo, a otras autoridades y amigos, el gobernador cambió de opinión y decidió que se quedara en El Camichín. AHSEP, DGEN, exp. 5192/13, Traslados de escuelas, El Camichín, Jalisco, 1941-1944.

³⁰ AHSEP, DGEN, Traslados de escuelas, exp. 3983/18, El Quinto y Ures, Sonora, 1941-1944.

³¹ AHSEP, DGESIC, 5193/8, Escuela Normal Rural Salaiques, Chihuahua, Visitas de inspección, Acta de sesión extraordinaria del H. Consejo Técnico Administrativo, 7 de noviembre de 1940.

sus posiciones ideológicas, y serían admitidos por las mismas autoridades del nuevo DENMPM.³²

El jefe del departamento, el profesor Alberto Terán, se dirigió en agosto de 1941 al director general de Enseñanza Superior e Investigación Científica, en un tono molesto y a la vez desesperado, para plantearle que buena parte del ya de por sí escaso personal del departamento estaba comisionado en otras dependencias, y que las escuelas normales rurales habían “trabajado irregularmente por falta de personal completo”. Este tipo de llamado sería repetido un mes después por el profesor Luis H. Monroy. Aunque sólo llevaba unos días como jefe del DEB, Monroy enviaba oficios urgentes a sus superiores para exigir que se resolvieran por lo menos las necesidades más urgentes e indispensables para las normales rurales, como las órdenes de pago y solicitudes de compra que ya estaban comprometidas anteriormente.³³

El profesor Monroy tampoco estaba convencido de la desaparición de las escuelas regionales campesinas. En un informe minucioso que le pidió el subsecretario de Educación, se expresaba así:

Por fin, las Normales Rurales convertidas en Regionales Campesinas consolidan su organización con el mejor conocimiento de las necesidades culturales del campo, y entran de lleno a una etapa de mayores perspectivas escolares. El personal docente, administrativo y de servidumbre aumenta para dar nuevas facilidades a estas Instituciones, facilidades y garantías apenas presentadas por nuestras primeras Normales Rurales que humildemente derramaron la mejor simiente que sigue fructificando en beneficio de la educación del campo.³⁴

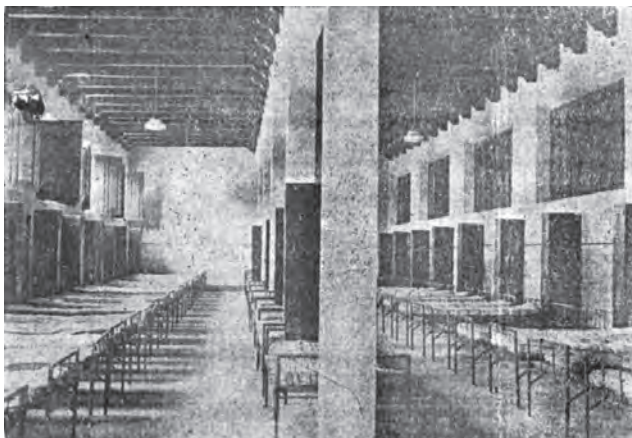
Monroy, en una síntesis de la historia y la situación de cada normal rural, hacía patentes los logros de las escuelas a pesar del abandono de la SEP desde años atrás. Con excepción de los planteles de El Mexe, Tenería, Hecelchakán, Oaxtepec y Bimbaletes, que aunque con algunos problemas (herramienta inservible o malas tierras o falta de agua potable, etcétera) estaban en buenas condiciones, todas las demás escuelas trabajaban sin el mínimo indispensable.

³² Véanse los informes de los directores de 1941, ya citados.

³³ AHSEP, DGEIC, exp. 1588/22, Presupuesto y personal del DENMPM, 1942, y 5188/37, Presupuesto de las ENR, 1941-1943.

³⁴ AHSEP, DGEIC, exp. 5198/3, La Secretaría Particular pide un informe sobre las escuelas normales rurales, firmado por Luis H. Monroy, 24 de marzo de 1942.

Dormitorio de Hecelchakán. Fuente: *Escuela Normal Rural de Hecelchakán, XII Aniversario de su fundación, 13 de abril 1930-1942*, en AHSEP, DGEN, exp. 3509/2, p. 9, 1932.



Escuelas como las de San Antonio de la Cal, Xochiapulco, Jalisco, Todos Santos y Comitancillo, a pesar de haber recibido facilidades “en muchos casos reducidas a su mínima expresión”, realizaban un trabajo importante, eficiente y en algunos casos hasta sobresaliente, lo que les había hecho ganarse la estima de la gente y de las autoridades de las regiones en donde estaban ubicadas. En el caso de los planteles de Ayotzinapa, Tamatán, El Mexe, Tenería y Salaices, Monroy decía que aunque habían tenido dificultades el último año, habían desarrollado un buen trabajo y podrían seguir haciéndolo en el futuro, a diferencia de otros planteles como el de Jalpa de Mendez, “abandonado por muchos años” y sin personal; o de los planteles de Huajintepec y Amuzgos, que habían funcionado irregularmente por falta de atenciones de la SEP y porque “los servidores de ellas de modo general, no han cumplido con sus deberes”; del plantel de Parácuaro, a donde se fue la escuela de Aguililla tras un terremoto, pero debía ser reubicada nuevamente; o bien los planteles de El Camichín y Ozuluama, que también trabajaban en forma irregular y debían ser trasladados a otras regiones.

Para terminar, el profesor Monroy resumía que las escuelas carecían del personal docente y de servidumbre necesario, y la mayoría no tenía edificio apropiado ni mobiliario ni útiles para ser internados “regulares”, de manera que exigía, en forma enérgica, personal completo tanto para las escuelas como para el departamento, pues éste había nacido “mutilado” sin personal técnico. Cuatro directores de las escuelas habían pasado a ser personal del departamento, por lo que las escuelas eran ahora dirigidas por maestros de distintos niveles, lo que creaba problemas de escalafón, y muchos de los maestros estaban comisionados en otros departamentos. Además, el depar-

tamento no conocía la marcha de las escuelas por carecer de personal para la supervisión técnica, así es que tampoco conocía el funcionamiento de las cooperativas de alimentación y producción ni podía garantizar que sus órdenes fueran llevadas a cabo con la orientación deseada.³⁵

Aún en 1942, tanto Monroy como el STERM luchaban en contra de las pretensiones del director general de Escuelas Agrícolas para impedir que las escuelas mejor equipadas (El Mexe, Tenería, Tamatán y Bimbaletes) fueran convertidas en prácticas agrícolas. El primero, con mayor diplomacia, planteaba que la intención de crear escuelas prácticas agrícolas era buena. Sin embargo, criticaba que sin aprender de los errores del pasado, se pretendiera que dichas escuelas se ubicaran en zonas privilegiadas, con suficiente cantidad de tierras de buena calidad, en lugar de adecuarse a la realidad del campo y plantearse el reto de tratar de hacer producir las tierras de mala calidad y en parcelas pequeñas como las que tenían la mayor parte de los mexicanos, como era el caso de la escuela de Río Verde, que se pretendía que volviera a ser normal rural.³⁶



Dormitorio de la escuela de Galeana, Nuevo León. Fuente: AHSEP, Fototeca, s.f.

El STERM, en cambio, argumentaba que el proyecto de las escuelas prácticas agrícolas estaba destinado al fracaso; decía que era “una utopía imagi-

³⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5198/3, La Secretaría particular pide un informe sobre las escuelas normales rurales, firmado por Luis H. Monroy, 24 de marzo de 1942.

³⁶ AHSEP, DGESIC, exp. 5190/57, Oficio del jefe del DEP dirigido al secretario de Educación, 19 de febrero de 1942.

narse que los campesinos quieran internarse varios años para estudiar agricultura y volver después al reducido campo de su pequeña propiedad, y prueba de ello es la disminución del número de aspirantes a las Escuelas Prácticas de Agricultura, cuando antes que eran Regionales Campesinas siempre excedía a la cantidad de becas asignadas a cada Escuela”. Añadía que si de todos modos se persistía con el objetivo de abrir ese tipo de escuelas, debía hacerse con planteles nuevos y no a costa del número de escuelas normales rurales cuando la mayor parte de los maestros que trabajaban aún en las escuelas rurales no tenían estudios.³⁷

Edificio de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, 1941. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 5205, exp. 9, 1941.



Las indecisiones y los cambios de opinión por las negociaciones causaron un verdadero caos administrativo y una gran incertidumbre acerca de la existencia de cada plantel. Algunos alumnos que decidieron quedarse en las prácticas agrícolas luego desertaron para ingresar en las normales rurales, que no contaban con equipos suficientes para albergarlos.³⁸ En 1942, las normales rurales tenían 3,247 alumnos y las prácticas agrícolas 2,196. La escuela de Azcapotzalco, de reciente creación, tenía 362 estudiantes (SEP, 1947: 262).³⁹

³⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 5190/57, Oficio de Rafael Garza, representante suplente del STERM, dirigido al jefe del DEP, 12 de febrero de 1942.

³⁸ AHSEP, DGESIC, exp. 5190/57, Oficio del jefe del DEP dirigido al secretario de Educación, 19 de febrero de 1942, y exp. 5190/57, Oficio de Rafael Garza, representante suplente del STERM, dirigido al jefe del DEP, 12 de febrero de 1942.

³⁹ Por el movimiento de alumnos, estos datos deben tomarse sólo como una aproximación; AHSEP, DGESIC, Atzacapotzalco, Distrito Federal, Informes del director, 1941.



Alumnos que no cupieron en el comedor de la Escuela Normal Rural de El Camichín, Jalisco, 1943. Fuente: AHSEP, DGE-SIC, c. 5205, exp. 5, 1943.

Si en 1942 aún no se regularizaba del todo la situación de las escuelas, en 1943 éstas volvieron a modificarse por completo. Con el aval de la nueva Ley Orgánica de Educación, Octavio Véjar Vázquez ordenó que las normales rurales, al igual que la Normal de Profesores en la ciudad de México, dejaran de ser mixtas. Hubo nuevos cambios de personal y de estudiantes, así como nuevas protestas, que se levantaron con mayor fuerza que en 1941, pero la medida no fue modificada.⁴⁰

A pesar de la falta de personal en el DEP en 1941 y 1942, las autoridades de la SEP se empeñaron en vigilar de cerca las escuelas. Si bien no se podían hacer inspecciones ordinarias frecuentes, en cambio sí se podían hacer inspecciones especiales para fiscalizar el honesto uso de los recursos de las cooperativas y localizar células comunistas y gobiernos escolares irresponsables.

Los años de 1940 a 1944 constituyeron una etapa de franca crisis para las normales rurales. Donde hay escasez de recursos, los conflictos afloran con mayor violencia. Las escuelas, como decía Santos Valdés y como expresaban las autoridades del DEANR en 1939, tenían un problema educativo, pero innegablemente también tenían un grave problema económico y también uno político: las pugnas entre la Rama y el Frente, exacerbadas por la moderación de la política gubernamental. El gobierno de Manuel Ávila Camacho logró cambiar la educación socialista por una escuela democrática y de

⁴⁰ AHSEP, Subsecretaría, c. 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema sea unisexual, 1942-1944; AHSEP, DGE-SIC, exp. 5199/34, Estudio para que las ENR sean unisexuales, 1942-1944; 3982/ y 3983/ varios expedientes, Personal, 1942-1944; 5170/, 5205/, 5192/ y 5191/ varios expedientes, Traslados, 1941-1943.

la unidad, pero dicho cambio requirió un largo proceso de conflictos y negociaciones dentro de los cuales las escuelas regionales campesinas ocuparon un lugar de importancia.

Resulta sencillo decir que la crisis de las escuelas regionales campesinas fue producto de dicha situación, pero el enunciado no da cuenta ni de lo que ello implicó en los procesos formativos de los estudiantes, ni de la forma en que ellos y sus maestros participaron en dicho problema, que desgarró la vida cotidiana de muchos de los internados. No podía ser de otra forma en instituciones en las que forzosamente había una convivencia intensiva de maestros y estudiantes, las 24 horas del día, los siete días de la semana, en un espacio delimitado en el que la privacidad era un bien escaso, tanto al interior como al exterior. En algunos internados, los conflictos fueron mayores por las relaciones particulares de los grupos en pugna con los organismos locales, los gobiernos estatales y las diferentes autoridades educativas. Sin embargo, las consecuencias fueron uniformes para todas las escuelas cuyas comunidades se fragmentaron. En el conflicto, afloraron otro tipo de disputas y problemas que existían en las comunidades escolares desde antes.

Desde la perspectiva de los estudiantes, los cambios en las escuelas eran una traición de la Revolución. Una alumna de Ayotzinapa, Guerrero, le expresó a un coronel del ejército cuando en 1941 se la llevaban presa:

Debe usted saber [...] que somos hijos de campesinos agraristas; que nuestros padres lucharon con las armas en la mano en esa gran Revolución[...] no crea que vamos a eludir nuestro papel por temor a la muerte defraudando a nuestros padres. Es doloroso ver, que después del sacrificio de nuestros padres, hoy que los revolucionarios están en el poder, la juventud campesina revolucionaria sufre tan tremendo golpe [...] La Revolución destruyó al ejército porfiriano por estas cosas que ahora nosotros estamos sufriendo. ¡Somos las nuevas generaciones de esa Revolución y con orgullo, frente a quien sea, levantamos la bandera de nuestros padres...! (Santos, 1989, t. IV: 170-171).⁴¹

En 1942, los estudiantes de la escuela de Jalisco, Nayarit, lograron editar un periódico. En él, el estudiante Mariano Andrade escribió el artículo “No

⁴¹ Véanse las declaraciones publicadas en los periódicos *El Nacional*, *El Universal* y *El Popular*, entre el 11 de julio y el 6 de agosto de 1940, y Cárdenas, 1965.

debemos permitir que nos arrebaten lo que la Revolución nos dio”, en el que recomendaba a los trabajadores no esperar sino reclamar lo que fuese necesario para su engrandecimiento social, material y económico, apoyándose en las organizaciones proletarias. Ponía como ejemplo a las normales rurales, como internados para trabajadores obreros y campesinos, en las que “no hay distinción ni distanciamiento” y “se caracterizan por su cooperación y su verdadera fraternidad”, y que estaban desatendidas hasta en lo más indispensable, porque dentro del mismo gobierno había autoridades “que son enemigas del régimen gubernamental democrático”. Explicaba que por ese motivo las escuelas habían realizado la huelga de 1940, que había sido “exitosa” porque el gobierno les había dado un overol, un pañuelo y unos huachaches, “que no sirven para nada, pero son tan caros que sería suficiente para darnos zapatos”.⁴²

Los estudiantes apoyaban la Revolución, pero no entendían por qué las autoridades los abandonaban.

⁴² AHSEB, DGEISIC, exp. 5194/13, Inspección, Jalisco, Nayarit, 1942. El artículo forma parte del periódico *Voz Estudiantil*, núm. 1, mayo de 1942.

LAS PUGNAS EN LA CUMUNIDAD ESCOLAR

ES DIFÍCIL RASTREAR, años después, las prácticas que día a día se daban en la vida de los internados en momentos de quietud. No se suele hablar de lo que en la vida diaria aparece como algo natural, lo que se hace como una rutina que no tiene por qué ser reflexionada. Pero en momentos de conflicto se manifiestan, junto con el descontento, las dudas, las certezas y las posiciones de poder, los hábitos, las rutinas, las costumbres. Los conflictos de algunas de las escuelas regionales campesinas a principios de los cuarenta nos permiten ver con una lupa las divisiones que existían en la escuela como comunidad. Se trata de los casos más extremos, pero dan cuenta del ambiente que se vivía en los internados. Aunque parezca largo y tedioso, relataré la dinámica de un conflicto en la escuela de Salaires, Chihuahua, porque en él se hacen patentes no sólo los conflictos existentes en la escuela, sino también la forma en que éstos eran vividos por todos los involucrados.

El 7 de noviembre de 1940, tres meses después del movimiento de huelga de las escuelas regionales campesinas, el ingeniero José L. Arnaíz, representante del DEANR, llegó a la escuela de Salaires, en donde los estudiantes habían colocado la bandera rojinegra en el asta y se habían declarado en huelga.¹ Arnaíz convocó a todo el personal de la escuela, a los jóvenes representantes de la FECSM y al Consejo Técnico a una junta extraordinaria, ya que tenía amplias facultades para solucionar el conflicto entre los estudiantes y el director de la escuela, el profesor José Terán Tovar. Lo primero que hizo el funcionario fue ordenar a la ecónoma que fuera a comprar víveres para restablecer el servicio de comedor y preguntar a los estudiantes por

¹ AHSEP, DGEN, exp. 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaires, Chihuahua, Visitas de inspección, Acta de la sesión extraordinaria del H. Consejo Técnico Administrativo, 7 de noviembre de 1940.

qué se habían lanzado a la huelga, aunque conocía su pliego petitorio. La alumna Elodia Villanueva contestó que exigían la salida del director por su incapacidad para dirigir la escuela. El estudiante Guadalupe Fernández, representante de la FECSM, agregó que el director “nunca anda supervisando los trabajos de campos, mucho menos los académicos sino que él únicamente se concreta a venir de su casa a la Dirección y de la Dirección a las aulas y de que además de que nunca ha orientado a los campesinos de la región”. El ingeniero preguntó si ese asunto ya se había tratado en el Consejo. Elodia Villanueva contestó que no lo sabía porque había cambiado la mesa directiva y ella era representante por primera vez, pero Guadalupe Fernández agregó que no tenía ningún caso plantear las deficiencias porque el director estaba “amañado con todos los consejeros en una forma que casi todos sostienen el mismo criterio y con esto no hacen más que cubrir las inmoralidades de algunos maestros”.

A partir de ese momento, los maestros tomaron la palabra mucho más que los estudiantes. Versiones encontradas de problemas de muy distinta índole se fueron intercalando a lo largo de la sesión que duró cinco horas. A cada denuncia o ataque seguía una defensa o contraataque que vertía nuevos problemas. El acta de la sesión es un maratón de chismes, de calumnias y de acusaciones de unos y otros por “chismosos” y “difamadores”, difíciles de seguir para un externo. En un momento en que los ánimos de los presentes se fueron exasperando, el inspector declaró que no le interesaban en absoluto los problemas personales. Pero en la vida del internado todos los asuntos eran personales.

A lo largo de la sesión los estudiantes, sobre todo por voz del secretario de la FECSM, reclamaban que no se les permitía manifestarse. Denunciaban que el director había expulsado a varios alumnos por insignificancias, y que a uno de ellos le había mentado la madre y lo había tratado de muy mal modo; que varios alumnos se habían ido por su mal trato, o porque se les obligaba a confesar faltas que ni siquiera habían cometido; que el director había defendido a capa y espada al médico, que había sido acusado de hacerle el amor a varias muchachas; que el sector femenino había mandado llamar a la ecónoma porque le había dicho “vieja a una alumna”, y otro maestro les había contestado que ella sólo se presentaría si así lo ordenaba el director. Se quejaban también de que el director había corrido al panadero por exponer sus opiniones como padre de familia, y ahora “ellos tenían que hacer el pan”; de que un maestro los insultaba diciéndoles que eran una manada de borregos,

y de una maestra que aunque les decía que no se estuvieran con chismes, era ella la primera en hacerlos, les decía tontos y que perderían la huelga. A veces entre ellos se corregían las versiones (que no fue la maestra sino la ecónoma la que le dijo vieja a Blanca). El representante estudiantil entregó al inspector dos oficios en los que los campesinos de la zona manifestaban su apoyo a los estudiantes huelguistas.

Dos maestros apoyaban las posiciones de los estudiantes y hacían sus propios reclamos. Uno de los más activos fue el ingeniero De la Cruz, quien declaró que aunque llevaba poco tiempo en la escuela, se había dado cuenta de que en el Consejo no se trataban asuntos sociales o educativos, sino sólo chismes e insignificancias como las faltas leves de los alumnos, y de que el director expulsaba a los estudiantes por cosas menores, como a uno, que “sólo se robó un pantalón”. Argumentó que, en efecto, las acusaciones en contra del médico no sólo no habían sido tomadas en cuenta, sino que además el director había amedrentado a las muchachas diciéndoles que las consignaría con las autoridades para acusarlas de difamación, mientras otro profesor, aliado del director, sostenía relaciones amorosas con una alumna. Según él, en las reuniones del Consejo no se revisaban las actas de las sesiones anteriores y no se tomaban en cuenta las opiniones de maestros como él, porque el Consejo y la Delegación Sindical “es una misma cosa ya que se encuentra muy bien amafiado”. Se quejaba, asimismo, de que los trabajos agropecuarios estaban funcionando mal por el pésimo trabajo del ingeniero Olave, uno de los profesores favorecidos por el director que, además, en sus clases no daba los temas que debía dar. El ingeniero Olave se defendía diciendo que la escuela no tenía suficientes herramientas y que él estaba saturado de trabajo, lo que no le permitía atender los campos y sobre todo sus clases como se debía.

El profesor Miguel Esquinca tenía la misma opinión que De la Cruz. Declaró que en el caso de otros dos maestros, tanto el Consejo como el sindicato les habían pedido que se cambiaran de escuela, y, sin embargo, al médico, que tenía siete denuncias, no se le había hecho nada; además, que en las sesiones del Consejo se dejaba entrar a un profesor como asesor, por ser partidario del director, pero no a otro, que no era su incondicional.

El inspector Arnaíz trataba de mantener la reunión centrada en los asuntos disciplinarios, pero el enojo de los participantes desbordaba la reunión hacia otro tipo de problemas. Según el director, el ingeniero De la Cruz trataba de usurpar e inspeccionar las actividades de otros profesores, y le

recordaba que en las sesiones del Consejo ordinarias se leían las actas anteriores y no en las extraordinarias, que eran sólo para casos de indisciplina. A la vez que defendía su criterio para expulsar a los alumnos, acusaba al ingeniero De la Cruz de ser un maestro que creaba conflictos en cualquier parte, y que se había salido del STERM, por lo que lo había regañado Santos Valdés y también el departamento le había dicho que se dedicara a trabajar. Asimismo, que solía hablar mal de Mario Aguilera diciendo que era un “despilfarrador de las partidas y político falso”. Acusaba al ingeniero de ser el principal causante del movimiento de huelga.

Varios profesores hablaron en favor del director, salvo el doctor Benito Morones, quien permaneció callado y sólo dijo en su defensa, a pregunta expresa del inspector, que todo se trataba de calumnias e intrigas. Según el profesor Lara (que era acusado de tener relaciones con una alumna), los estudiantes no denunciaban faltas de los maestros al Consejo porque de esa manera trabajaban menos; las acusaciones en contra del médico habían sido revisadas por una comisión de dos maestros y dos alumnas, una de las cuales era la secretaria del sector femenino, “que no iba a ser una incondicional”, y apoyaba la decisión del Consejo acerca de los alumnos expulsados. Esto último también fue apoyado por la profesora Aurora Pérez Trujillo, quien denunció que había tenido que proteger a una alumna, porque en una visita a una comunidad, el resto de los alumnos había intentado sacarla del camión, al igual que habían hecho el día anterior con uno de sus compañeros, y que después un estudiante de la escuela Flores Magón, acompañado de otros seis alumnos, quisieron entrar a la habitación de dicha alumna para sacarla, y por eso ella había tenido que defenderla. Por lo que puede entreverse del acta de la sesión, esos dos estudiantes que eran defendidos por el director, se oponían al movimiento de huelga. La profesora denunció que el profesor Manuel Esquinca la había seguido y espiado en esa salida, cuyo motivo había sido —como se hizo saber después— precisamente averiguar ella misma los rumores entre las alumnas de que el profesor Acosta había dejado embarazada a una muchacha, “lo cual —decía— afortunadamente era falso”.

Las intrigas iban más allá. Los maestros sospechaban entre sí de los objetivos del trabajo en las comunidades, de las que, por lo visto, no se informaba. Como diría uno de ellos, rondaba la idea de la “persecución”. Mientras el director era acusado de no orientar a los campesinos, el profesor Acosta se negaba a informar de los trabajos que realizaba con los campesinos, por-

que eso lo haría, si fuese necesario, sólo al DEANR, y el ingeniero De la Cruz decía que aquellos que lo acusaban de hacer agitación comunista y divisionista entre los campesinos, estaban interesados en que él fuera comunista y fachista, pero que el descontento de los alumnos existía desde antes de que él trabajara en Salaices, y denunciaba que la acción social que desarrollaba la escuela desvirtuaba sus principios, pues sólo la usaban para hacer trabajo político. Por su parte, el director rebatió argumentando que debía darle vergüenza al ingeniero De la Cruz “andar con Velia Quintana, representante de los zapatistas en El Porvenir y que los mismos campesinos del Ejido de Salaices, odian. Él lo que quiere es que aquí haya balazos, que corra la sangre como en otros lugares en donde ya lo ha hecho”. Al respecto, los alumnos expresaban que el director había hecho el reglamento disciplinario a su antojo, y que ellos sólo eran usados como instrumento, pues su trabajo social debía ser voluntario y no dispuesto por aquél.

Ya que en la reunión estaba presente un representante de los campesinos de la región, el señor Máximo o Maximino Terrazas (en el acta se usan los dos nombres), el inspector le pidió su criterio. Éste sólo declaró que al comenzar la huelga, los estudiantes les habían pedido su apoyo, y los campesinos de El Cairo, El Porvenir, El Moro y Salaices estuvieron de acuerdo porque los huelguistas eran hijos de sus compañeros de labores, y por eso les habían ayudado con la alimentación. A pregunta del inspector, manifestó que él creía que “el funcionamiento de la escuela no esta[ba] adaptado a los campesinos”. Arnaíz quiso saber por qué el médico fungía como representante de los campesinos en el Consejo, a lo cual el director contestó que antes a los campesinos no les interesaban los asuntos de la escuela, pero que ahora sí. Que era falso que los campesinos no lo buscaban para pedirle orientaciones, y que quizá estaban resentidos con él porque anteriormente le habían pedido unas válvulas que había en el almacén y él les había respondido que las solicitaran al departamento.

Llegado a este punto, el director declaró que “el sentimiento que tiene el Ing. De la Cruz es el que yo pertenezco al Frente Revolucionario de Maestros de México al que efectivamente me honro en pertenecer”. Tras estas palabras, el inspector Arnaíz de inmediato dijo que ya estaba solucionado el problema, que si seguían discutiendo acabarían atacándose personalmente. Ya antes había dicho que la culpa de todo la tenían los maestros porque eran los responsables de la disciplina. Para terminar, les explicó que las autoridades tendrían que decidir respecto a la culpabilidad de uno o de otro, pero que

por el momento se reunieran todos en Asamblea Escolar porque tomaría interinamente la dirección de la escuela.²

La huelga terminó. El ingeniero De la Cruz y el doctor fueron transferidos, y el director fue sustituido por un interino. Ésta fue la “resolución” que dictó un inspector que, evidentemente, no pertenecía al FRMM. Sin embargo, los conflictos siguieron, porque el problema no era entre las personas concretas, sino que obedecía a proyectos distintos que se disputaban el poder tanto dentro de la escuela como en el estado de Chihuahua.

Es evidente que en Salaices, el Consejo no era una instancia en la que se pudieran dirimir las diferencias y coordinar las actividades de los maestros y los alumnos y de éstos con los campesinos. El profesor Terán Tovar era de aquellos que tenían la idea de que en el gobierno escolar debía tomarse en cuenta la opinión de todos, pero no estaba dispuesto a compartir su autoridad, lo cual chocaba con las intenciones de los estudiantes que exigían ser escuchados. En este caso, los frentistas tenían fuerza en el Consejo, pero los antifrentistas canalizaron el descontento de los estudiantes y contaban también con el respaldo de algunos campesinos.

El contraste entre la participación activa del representante de la FECSM y la inocencia de su compañera Elodia Villanueva durante la sesión, así como la existencia de versiones encontradas sobre diferentes hechos, muestran que la comunicación fluía, no por los canales diseñados para ello (el Consejo, la Asamblea Escolar, la Sociedad de Alumnos y el Sector Femenil) sino por otras vías: los rumores, los chismes, las reuniones privadas, “yo lo ví”, “me dijo mi cuñada”. Esta situación se daba tanto al interior de la escuela como respecto a los campesinos de la zona. Los chismes se referían a los puntos más delicados frente a una autoridad de la SEP: la responsabilidad y capacidad de los maestros, pero, sobre todo, su moralidad. Las relaciones amorosas representaban el peor peligro para el internado mixto. Era lo más penalizado por sus estatutos y lo más tomado en serio en los consejos. Cuando en las escuelas o en la SEP se declaraba el temor de que la disciplina se relajara, ese temor se relacionaba directamente con el comportamiento sexual. Desde el punto de vista de las reglas del juego, “sacar los trapitos al sol” de los maestros era un arma de ataque más efectiva que convencer al inspector de las arbitrariedades del director, o explicarle los problemas de la producción agrícola de la escuela o poner en la mesa los problemas de las comunidades agrarias. Esta estrategia fue utilizada por ambos bandos, al

² AHSEP, DGEN, exp. 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaices, Chihuahua, Visitas de inspección, Acta de la sesión extraordinaria del H. Consejo Técnico Administrativo, 7 de noviembre de 1940.

igual que sucedería en otras escuelas. Indudablemente, parte de los amoríos denunciados eran falsos, pero otros eran reales y creaban resentimientos personales que formaban parte de la vida en el internado.

Por otro lado, en la escuela como comunidad no había espacio suficiente para la disidencia. El ingeniero De la Cruz, el profesor Esquinca y los estudiantes no tenían voz válida en el Consejo, pero tampoco la tuvieron los dos estudiantes que no estaban de acuerdo con el movimiento de huelga dentro de la Sociedad de Alumnos. Aquellos que pensaban diferente a la mayoría eran tratados como enemigos de la comunidad.

Los que se habían declarado en huelga habían sido los estudiantes, quienes tenían distintos tipos de motivos para su inconformidad: desde el disgusto por tener que lavar la ropa o perder parte de su libertad dentro de la escuela, hasta las posiciones políticas más informadas en relación con el relevo de la gubernatura estatal o del movimiento magisterial. Sin embargo, en la reunión lo de menos fueron sus demandas y sus voces, desplazadas por los problemas de los profesores. Si bien no se puede afirmar, como se hacía en *El Universal*, que los estudiantes eran simples marionetas de los profesores, pues algunos de ellos eran partícipes, junto con sus profesores, de los problemas regionales, es necesario resaltar que el descontento estudiantil —que no hubiese existido si las escuelas hubieran estado en buenas condiciones— fue aprovechado por los maestros de uno y otro bandos en su intento de fortalecer sus posiciones.

El doctor —acusado de tener relaciones sexuales con las muchachas— y el ingeniero De la Cruz —acusado de farsante, divisionista, comunista y fascista— salieron de la escuela. Desde entonces y por lo menos hasta 1944, la escuela ya no contó con doctor. La resolución del inspector Arnaíz se llevó a cabo a medias, porque el director —acusado de manipular el Consejo, de ser arbitrario y de no atender los trabajos agropecuarios y la acción social con los campesinos— volvió a ocupar la dirección a principios de 1941, con periodos de ausencia en los cuales era sustituido por el ingeniero Olave, aquel que era acusado de ineptitud por el ingeniero De la Cruz.³

Los conflictos resurgieron rápidamente. Ahora el causante de las intrigas, según los frentistas, era el encargado de ganadería, el maestro de taller, señor Francisco Cárdenas de León, quien también era el representante del STERM

³ AHSEP, DGEN, exp. 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaires, Chihuahua, Visitas de inspección, 1940-1941.

(el cual no fue mencionado en el conflicto anterior). Con varias actas de por medio, a Cárdenas se le acusó de sabotear al director por no prestarle unos caballos de la escuela, y de instigar a los alumnos para que actuaran en el mismo sentido (se negaron a retirarse de la escuela cuando el director los había expulsado). Se le ordenó entregar el sector ganadero, pero se negó, según los frentistas, argumentando que él sólo respondería a una orden girada por el sindicato.⁴

El 13 de marzo, el nuevo jefe del DENMPM, Alberto Terán, le ordenó al director presentarse en la ciudad de México para explicar qué problemas tenía con los maestros y los estudiantes, y también llegó a Salaiques un visitador para ver por qué los estudiantes se habían declarado en huelga nuevamente.⁵ A diferencia del ingeniero Arnaíz, el visitador Antonio García de Quevedo, con una postura anticomunista, entrevistó a diferentes personas, pero por separado, y ordenó que se bajara la bandera rojinegra para elevar la Enseña Patria. Quevedo informaba: “debo aclarar que en el acto de arriar la bandera que mencioné, todo el alumnado en formación, entonó con envidiable maestría el canto de la Internacional y posteriormente y como un favor a la Escuela, el Himno Patrio, cuyas estrofas, doloroso es decirlo, apenas si conocen”.

El director y los frentistas decían que los dirigentes de la Rama conminaban a alumnos, maestros y empleados a desconocer a la Dirección de la escuela y, por lo tanto, cualquier orden que emanara de ella. Ante la rebeldía de los estudiantes, el director —no el Consejo, pues “por las circunstancias era imposible”— expulsó a cuatro alumnos que habían golpeado “brutalmente” a otro, y agregó que el relajamiento disciplinario obedecía “a motivos económicos de la escuela (agua, tierras y decisiones descabelladas tomadas por el inspector Arnaíz)”. Los alumnos expulsados desconocieron la medida y se quedaron en la escuela.

Los estudiantes, en presencia del secretario de la FECSM que se encontraba allí en una junta con los campesinos de la zona, explicaron a García Quevedo que habían decidido irse a la huelga porque, inexplicablemente, el profesor Terán Tovar seguía en la Dirección, cuando Arnaíz lo había destituido; porque, además, había expulsado estudiantes arbitrariamente, y ellos volvían a plantear

⁴ AHSEP, DGEN, exp. 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaiques, Chihuahua, Visitas de inspección, “Informe sobre la actuación del C. Francisco Cárdenas de León, enviado al Jefe del Departamento Administrativo por Roberto Caro del Castillo, auxiliar de contabilidad”, 24 de febrero de 1941, y Acta levantada en la escuela el 19 de enero de 1941.

⁵ AHSEP, DGEN, exp. 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaiques, Chihuahua, Visitas de inspección, “Oficio del prof. Alberto Terán, dirigido al director José Terán Tovar”, 13 de marzo de 1941.

sus quejas en contra del ingeniero Olave, porque era él el responsable de que no todos los terrenos de la escuela estuvieran sembrados, y, finalmente, planteaban que era una mentira que la escuela no tuviese suficiente agua, pues él incluso había regalado tierras y agua que pertenecían a la escuela. Durante el movimiento de huelga, los estudiantes fueron nuevamente apoyados por los campesinos. El director pidió la protección del ejército porque, según él, los estudiantes habían intentado apedrear a la esposa de un profesor.

La fuente del conflicto rebasaba los límites de la escuela, y no sólo por las consignas de la Rama o del Frente que pudieran seguirse. El director contó al visitador que él y algunos maestros —los frentistas— habían hecho proselitismo para apoyar la candidatura a gobernador del estado de Chihuahua del ingeniero Fernando Foglio Miramontes, “seleccionado por las mayorías de Chihuahua y por el propio Partido de la Revolución Mexicana”. Sin embargo, había triunfado Alfredo Chávez,

[...] y por lo mismo encontraron asiento en la Cámara Local sus candidatos a Diputados, entre los cuales estaba señalado por el Distrito de Jiménez el campesino José Gutiérrez Olivar... [quien] siendo él mismo activo de la Confederación Nacional Campesina, sostenedora del Ing. Foglio, se dedicó preferentemente a dividir a los ejidatarios y a sustraerlos del seno de la CNC constituyendo el Comité Provisional de Ligas de Comunidades Agrarias (autónomas), logrando atraerse con su influencia a las comunidades y dejando al Distrito de Jiménez sin ningún ejido adicto a la Nacional Campesina.⁶

La Sociedad de Alumnos “Corazón y Acero” y los otros maestros tenían el apoyo de varios comisarios ejidales. Los estudiantes entregaron al inspector un pliego petitorio. Lo que solicitaban era presupuesto para vidrios, filtro de agua, focos, equipos de comedor y cocina, libros para la biblioteca, reparación del edificio y, sobre todo, equipos para dormitorio, ropa y jabón y material para las aulas, “en vista de carecer completamente” de éstos. Por último, solicitaban presupuesto para arreglar el foro y vestuario para poder realizar representaciones y otros actos para la acción social de la escuela.⁷

⁶ AHSEP, DGEN, exp. 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaiques, Chihuahua, Visitas de inspección, Informe del visitador Antonio García Quevedo, al jefe del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional, 26 de marzo de 1941.

⁷ AHSEP, DGEN, exp. 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaiques, Chihuahua, Visitas de inspección, “Memorándum de la Sociedad de Alumnos dirigido a Antonio García Quevedo”, 18 de marzo de 1941.

En cambio, las organizaciones campesinas de Salaices, El Moro y El Porvenir, así como el Subcomité de Veteranos de la Revolución, informaban por escrito a García Quevedo sobre “el estado de abandono” en que se tenía a la escuela, que “asta hace poco tiempo dejó de ser uno de los mejores centros de Educación en nuestro Estado”; le decían que apoyaban a los alumnos por la “razón que les aciste”, y consideraban como responsables al director y a un grupo de maestros porque provocaban la división entre los mismos estudiantes y los maestros, y agregaban: “No queremos que las distintas ideologías que sustentan los maestros no se han puestas en juego dentro del plantel por que entendemos que la Secretaria a fijado sus programas por desarrollar consideramos que a ellos debem ajustarse y abandonar todo aquellos que signifique demagogia siendo esto lo que ha causado el derrumbe de nuestra querida Escuela”.⁸

Según el inspector García Quevedo, la pugna entre los campesinos y el director se debía a que éste se había negado a que uno de sus líderes, J. Isabel Mata Ogaz, volviera a su puesto como ayudante de taller, y a que Miguel Terrazas Montes, también antes ayudante de taller, vendiera sotol y cervezas a los estudiantes y los empleados. El director había denunciado que el diputado José Gutiérrez Olivar se reunía “entre copas de alcohol” con los líderes estudiantiles y los campesinos “en una taberna que inexplicablemente estaba dentro del perímetro de la escuela” y que era propiedad de Miguel Terrazas. Informaba a la SEP que entre los firmantes que apoyaban a los estudiantes se encontraban individuos que “de todo se ocupaban menos de laborar las tierras y se habían introducido entre los campesinos dirigiendo sus comunidades”.

El visitador también quiso averiguar si había un problema de agua en la escuela que justificara que no todas las tierras fuesen trabajadas. Para ello entrevistó al comandante de la Policía de Valle de Allende, el señor Jesús Terrazas Montes, hermano de Miguel Terrazas y que, a diferencia de éste, era “juicioso, cumplido y enérgico”. El comandante declaró que el agua que le tocaba a la escuela era insuficiente, al igual que lo era para todas las comunidades; que los ejidatarios se rotaban para cuidar que nadie se robara el agua, pero que en la escuela, por falta de peones, ello era imposible, pero además, que en la escuela trabajaba a lista de raya el señor Juan Hernández,

⁸ AHSEB, DGEN, exp. 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaices, Chihuahua, Visitas de inspección, Carta de las Organizaciones Campesinas de Salaices, El Moro, El Porvenir y el Subcomité de Veteranos de la Revolución dirigida a Antonio García Quevedo, 18 de marzo de 1941. (La transcripción es textual).

quien era propietario de tierras en El Porvenir, y que él se robaba el agua para regar sus terrenos.

García Quevedo regañó a los alumnos y a los campesinos que los apoyaban. Como Terán Tovar no tenía un interés particular en permanecer en la escuela, fue transferido, si bien el inspector decía que este profesor tendría problemas en cualquier escuela que se le ubicara por ser miembro del Frente, y argumentaba que el secretario de la FECSM le había comunicado que ya Terán Tovar estaba boletinado (lo cual parece que fue cierto), por lo cual García Quevedo proponía darle un puesto en el DEB, por su gran experiencia. Por último, el ingeniero Olave también sería transferido, no por el conflicto, sino porque al transformarse las regionales campesinas en normales rurales, él quedaba como personal de las escuelas prácticas agrícolas.

El visitador proponía como solución tres opciones: *a*) la clausura temporal de la escuela, “que sirva de ejemplo al desorden imperante en los distintos establecimientos que durante tanto tiempo se ha solapado”; *b*) el cambio total de alumnos y maestros a otras normales rurales “con el fin de construir sobre el vicioso medio existente una nueva actividad escolar”, y *c*) la salida de los miembros del Frente y del STERM para que “que no se piense que hay una medida unilateral”: el director, todos los maestros sospechosos, varios empleados a lista de raya (dentro de los cuales no se incluía al acusado de robarse el agua) y la galopina Úrsula Mata Ogaz, que era “incumplida en su trabajo, enemiga de los maestros, amante de Miguel Terrazas Montes” y hermana del empleado que el director había corrido. De las tres opciones, García Quevedo pensaba que la última era la más indicada.

Las autoridades de la SEP optaron por la resolución sugerida por el visitador. En los meses siguientes se realizaron inspecciones de contabilidad y agronomía. Nunca se llegó a conclusiones claras acerca del mal trabajo de las tierras o del robo de agua, y aunque se propusieron, al parecer no se fincaron responsabilidades oficialmente. En mayo de 1942, en los informes se seguían reportando la falta de recursos y los escasos rendimientos agrícolas y ganaderos, y en febrero de 1943 un inspector reportaba, nuevamente, amoríos del director (otro director) con la cocinera y la esposa de un profesor —con la complicidad de la ecónoma—, y que varios alumnos habían sido expulsados, situación que era conflictiva porque uno de ellos llevaba “los mismos apellidos que el director”.⁹

⁹ AHSEP, 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaices, Chihuahua, Visitas de inspección, Informes de inspección 22 abril, 4 de junio y 30 de septiembre de 1941; 8 de mayo de 1942 y 1 de febrero de 1943.

El conflicto en Salaices fue un caso extremo y no es representativo de lo que sucedía en las otras escuelas. De hecho, en 1942 Luis H. Monroy, jefe del DEP, declaraba que el plantel de Salaices había realizado un buen trabajo y que tenía potencial a pesar de los conflictos de 1940 y 1941.¹⁰ Sin embargo, su problema no era sólo de estudiantes revoltosos con excesivo poder y de la dudosa moralidad y capacidad de sus profesores y empleados. Lo de Salaices es representativo de lo que podía suceder en cualquier escuela por la forma en que se había estructurado el subsistema de formación de maestros normalistas rurales.

Los grupos locales también se apropiaban de la escuela regional campesina, para que respondiera a sus intereses, no sólo respecto a sus programas educativos, sociales o políticos, sino también respecto a sus recursos económicos. La vida de los internados dependía de las políticas de la SEP, de las orientaciones de los directores y los maestros y de las expectativas de los estudiantes, así como de los grupos locales, que veían en ellas tanto un posible aliado político o, por el contrario, un enemigo, como una fuente de empleo, comercio e influencias. Los límites entre la escuela y las comunidades, el internado y el mundo exterior, además de flexibles eran disputados.

El gobierno escolar estaba desbordado: el Consejo “amafiado”, las protestas estudiantiles sin ser escuchadas, la ecónoma que no reconocía la autoridad de la Sociedad de Alumnos, el maestro que sólo aceptaba órdenes del sindicato, el director que expulsaba estudiantes sin llevarlos al Consejo, etcétera. Pero el problema no era sólo interno. Las ligas familiares de empleados y alumnos con los habitantes de la región, así como de algunos maestros y estudiantes entre sí, formaban instancias de información y de poder al margen de los organismos de gobierno escolar oficiales. Por eso todos los asuntos eran personales y en la vida cotidiana los conflictos se manifestaban en forma de saboteos, chismes y rumores. El conflicto era resultado del entrecruzamiento de diferentes tipos de pugnas, en diferentes niveles, en los que las motivaciones de los actores eran muy distintas: las alumnas denunciando los abusos del doctor; los alumnos, algunos inocentemente, otros no, pidiendo mejorar las condiciones de la escuela y protestando por la arbitrariedad del director, por tener que hacer más trabajos y por tener que hacer trabajo social de manera forzosa. Por otro lado estaban el STERM restando a la SEP, y la rivalidad entre el Frente y la Rama, relacionada con la lucha entre la CNC y las Ligas Autónomas.

¹⁰ AHSEP, DGESIC, exp. 5193/3, La Secretaría pide informe sobre las ENR, firmado por Luis H. Monroy, 24 de marzo de 1942.

Estos conflictos pueden explicarse por la escasez de recursos y por la participación de los maestros en la política por medio del gremio y de su vinculación con las organizaciones regionales y los partidos políticos, participación que era considerada como un factor importante de su misma profesión y que había sido impulsada por el propio gobierno. Los estudiantes también eran líderes en potencia de las comunidades, y como parte de su formación, se les incitaba a luchar por los derechos del pueblo, empezando por los de ellos mismos, dentro de la creciente red corporativista del Estado. Con el poder otorgado por su participación en los consejos escolares, actuaban en su calidad especial de estudiantes campesinos pero siguiendo la red de lealtades que les permitía obtener y permanecer en dicha posición.

Pero un aspecto de gran importancia sería el papel de las escuelas regionales campesinas como fuentes de empleo y como impulsoras del intercambio comercial en el nivel local. En el conflicto de Salaiques se menciona el despido de un empleado y la sospecha del robo de agua por parte de otro, pero ambos formaban parte de un problema más general de insuficiencia del agua para riego.

En 1941, en la escuela de Aguililla, Michoacán, el director, los maestros y los estudiantes solicitaban a la SEP que se reubicara el plantel en otro lugar, porque el medio social les era “adverso y hostil”. El director informaba que “sólo los buenos deseos de una persona de influencia política y los intereses comerciales han reclamado la estancia de la escuela en dicha población”.¹¹

Un incidente en la escuela de Xochiapulco, Puebla, plantea la cuestión en forma aún más nítida. A finales de 1941, tanto los estudiantes como los maestros, los empleados y el inspector especial de la Secretaría de Educación estaban de acuerdo en que la escuela debía trasladarse a otro pueblo, ya que no contaba con instalaciones propicias para albergar a los 104 alumnos y los 27 maestros que la integraban. El hacinamiento y la falta de agua propiciaban epidemias, la lejanía de poblaciones mayores impedía adquirir los artículos de primera necesidad, y las tierras para prácticas agrícolas —cedidas, al igual que el local, por el Ayuntamiento de Xochiapulco o prestadas por vecinos del lugar— eran insuficientes y de pésima calidad.¹²

¹¹ AHSEP-DGEN, exp. 3505/2, Informe del director, Aguililla, Michoacán, 1941.

¹² AHSEP, DGEN, exp. 5193/3, Memorándum que el Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos de la Escuela Normal Rural de Xochiapulco dirige al C. Pablo G. Macías, Inspector Fiscal Administrativo de la SEP, 17 de octubre de 1941.

Sin embargo, las madres de los estudiantes, integrantes de la Liga Femenil Proletaria, y las autoridades municipales, se oponían al cambio. Primero no lo decían abiertamente, pero ante el crecimiento del conflicto, argumentaron que “si la Escuela se cambiaba a otro lugar la economía del pueblo sufriría sensiblemente”.¹³ La escuela no fue reubicada y siguió funcionando en pésimas condiciones. Ocho meses después, la Secretaría de Educación presionó y realizó una asamblea en la que el Ayuntamiento y el pueblo se comprometieron a ayudar con materiales de construcción; la Liga de Madres ofreció “una ayuda de \$15 mensuales [...] y de parte del sector Comercio de esta localidad, que es considerablemente en pequeño, con la cantidad de \$18 también mensuales”.¹⁴

Las ligas familiares de las representantes de las madres y la presidencia municipal implicaban intereses económicos (y tal vez también políticos) de un grupo más que de todo el vecindario. Pero lo que me parece importante destacar aquí, es que la presencia de la escuela estimulaba la economía local, fuese en general o para grupos particulares. La disputa en Xochiapulco nos recuerda la importancia de los negocios en pequeño en el reducido desarrollo económico de muchos pueblos y rancherías en México. Una egresada de la escuela de Huetamo, Michoacán, también ha destacado lo anterior. La escuela no sólo permitió que algunos jóvenes de su comunidad pudieran estudiar y que otros pudieran hacerlo sin tener que emigrar, sino que también aportó un beneficio económico al poblado (Aguilar, 2003: 39-50).

Es innegable que la generación de empleos y la estimulación de la economía regional fueron elementos que incidieron de manera importante en el desarrollo de las escuelas, así como en la disputa por sus bienes. Las escuelas, aun sin meterse en “política militante”, generaban modificaciones en el espacio local. El constante traslado de planteles desde sus inicios hasta mediados de los años cuarenta habla del difícil proceso por el cual la escuela, como portadora de “cultura superior” pero también como institución del nuevo estado revolucionario y en específico del gobierno federal, se insertó en la vida regional. Sin embargo, muchas de las escuelas se legitimaron regionalmente allí donde lograron convertirse en una fuente de oportunidades para los lugareños (o algunos de ellos). Un indicador de ello fue la defensa que

¹³ AHSEP, DGEN, exp. 5193/3, Informe que el C. Pablo G. Macías rinde al C. Director General de Administración de la SEP, 29 de octubre de 1941.

¹⁴ AHSEP, DGEN, exp. 5193/3, Informe que el C. Pablo G. Macías rinde al C. Director General de Administración de la SEP, 29 de octubre de 1941.

diversos grupos de campesinos, organizaciones agrarias y sindicales hicieron ante la amenaza que vivieron las escuelas durante la primera mitad de la década de 1940. La defensa, en algunos casos, también provino de políticos estatales y de funcionarios medios de la SEP.

LA INMORALIDAD DE LOS “COMUNISTAS APÁTRIDAS”

LA POLÍTICA DE UNIDAD NACIONAL frente a la Segunda Guerra Mundial, basó el ataque a los comunistas en su antipatriotismo y en su misma moralidad. Si varias de las políticas conservadoras del secretario de Educación Véjar Vásquez no fueron exitosas, en cambio su campaña moralizadora tuvo una buena acogida no sólo entre los grupos conservadores, sino también entre aquellos que, a pesar de defender el derecho de la mujer a educarse igual que los hombres, mantenían posturas paternalistas, al fin y al cabo patriarcales, en relación con el manejo de la sexualidad por parte de las mujeres. Las normales rurales y las regionales campesinas habían sido de las instituciones que más habían luchado por abrir un camino a la educación mixta y a la coeducación, y no sólo por una necesidad económica. En los primeros años de 1940, las autoridades y el FRMM atacaron a los comunistas de las normales rurales tocando los puntos más sensibles que podían tener eco entre la población: la bandera nacional, la posesión de la tierra y la moralidad de la juventud. En 1943, los internados, como otro tipo de escuelas, dejaron de ser mixtos. El proceso de cambio fue sumamente violento, tanto por la intensidad del ataque como por las proporciones que tomaban los conflictos al interior de los internados, en donde la vida privada era un bien escaso.

El director de la escuela de Ayotzinapa, Guerrero, desde 1937, el agrónomo Hipólito Cárdenas, era miembro o al menos simpatizante del PCM, formaba parte de la Liga de Comunidades Agrarias y a la vez trabajaba como jefe de zona del Banco de Crédito Ejidal. Junto con los maestros y los estudiantes de Ayotzinapa, habían formado sociedades locales de crédito con algunos pequeños propietarios de la región y habían realizado una amplia campaña de proselitismo en favor de Manuel Ávila Camacho a la presidencia

de la República y del ingeniero Catalán Calvo para la gubernatura estatal, en contra de la gente de Ezequiel Padilla, que no logró obtener triunfos en las elecciones (Cárdenas, 1965: 112-116).¹

A principios del año escolar de 1941, los estudiantes se estaban organizando para realizar una huelga con objeto de exigir que la SEP otorgara a la escuela los recursos que había prometido desde el año anterior. La noticia de que su escuela ya no sería regional campesina sino normal rural y la salida de su director, que por ser agrónomo fue transferido a una escuela práctica agrícola en Querétaro, aumentaron el descontento. Muchos maestros no habían llegado aún a la escuela, pero sí el nuevo director, el profesor Pérez Guerrero, miembro del FRMM que en vez de establecerse en la escuela se instaló en la ciudad de Tixtla.

Tras la intervención de un visitador de la SEP, los estudiantes hicieron entre ellos un pacto de unidad, pero en abril pidieron la salida del director, a quien acusaban de irresponsabilidad por no vivir en la escuela ni impartir todas sus clases; de no tomar en cuenta las decisiones del Consejo Administrativo de la escuela y de no informar a la Asamblea General después de cada sesión del Consejo; de haber tomado varias medidas saltándose al Consejo (como el despido de la lavandera, o la expulsión de alumnos); de ser un autoritario sin seguir su papel de guía con una intención de colaboración mutua, como dictaban los reglamentos, y de dividir a los estudiantes al formar el Bloque de Estudiantes Revolucionarios, ligado al FRMM.²

Según el ex director, Hipólito Cárdenas, Pérez Guerrero se había aliado con los comerciantes de Tixtla, que nunca habían favorecido a la escuela porque reclamaban sus tierras como propias;³ con el cura; con el profesor Parra y Marquina, que era el director federal de Educación; con gente aliada a Ezequiel Padilla que quería “crear situaciones difíciles al gobernador electo”; con diputados que querían atacar al secretario de Educación, y con

¹ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. El expediente contiene cantidad de informes, oficios, circulares y actas relacionadas con el conflicto estudiantil. Informe del visitador especial, Ramón García Ruiz, dirigido al jefe del DEB, 7 de mayo de 1941.

² AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Acta de la sesión extraordinaria del Consejo Administrativo, 14 de abril de 1941; Acta de la Asamblea de Alumnos, 29 de abril de 1941, y Circular de la Sociedad de Alumnos “Ricardo Flores Magón”, s.f.; Oficio de la Sociedad de Alumnos dirigido al jefe del DEB, 20 de julio de 1941.

³ En 1942, un grupo de agraristas de Tixtla pidió al presidente que se les devolvieran las tierras de la escuela de Ayotzinapa, y anexaban una copia del testamento del antiguo propietario con el que dejaba la propiedad al pueblo. Pedía, también, que la escuela pagara renta por el uso del edificio. AHSEP, DGESIC, exp. 5194/24, Informes, Ayotzinapa, Guerrero, Carta de agraristas de Tixtla, Guerrero, al presidente de la República, 22 de abril de 1942.

Granciano Sánchez, líder de la CNC. Maestros y estudiantes incluían en la lista también a un grupo de terratenientes que habían sido despojados de tierras en los pueblos de Yotla y Zacazonapa por la intervención de la escuela (Cárdenas, 1965: 119-133).⁴

Al seguir las dificultades, la SEP cesó a algunos profesores comunistas, que eran los que supuestamente agitaban a los demás. A raíz de una denuncia del director Pérez Guerrero a la que hizo eco el gobernador sustituto del estado, el profesor Carlos Carranco, los periódicos comenzaron a circular la noticia de que en el festejo de la muerte de Zapata los estudiantes habían quemado y ultrajado la bandera nacional para izar en su lugar una bandera rojinegra. Éste era un delito especialmente grave en tiempos de guerra mundial y de necesidad de la unión de todos los mexicanos. La afrenta, se decía, había sido organizada por los comunistas. El gobierno estatal, el municipal, la SEP y el STERM iniciaron minuciosas investigaciones, al igual que el presidente de la República (Cárdenas, 1965: 148-151).⁵

El 2 de mayo, el gobernador se presentó en la escuela con soldados y policías, sitiaron Ayotzinapa y se llevaron presos a seis estudiantes y tres profesores. Según el ex director Cárdenas, también se llevaron preso un retrato de Marx que estaba en el comedor de la escuela. En los informes de los investigadores, lo que se anexó a los expedientes fueron recortes del periódico mural de la escuela, con propaganda de la Juventud Comunista y con críticas a “la política pro yanqui de Ezequiel Padilla, Secretario de Relaciones Internacionales”. A los acusados se les levantaron cargos por ultrajes a la insignia nacional, delitos contra la autoridad y asociación delictuosa, ya que en la escuela, se decía, operaba una célula comunista. No se demostró que la bandera hubiese sido quemada, más sí ultrajada. Según los informes de un inspector de la SEP, de la presidencia municipal y del ministerio público, lo que había pasado era que un alumno que había sido comisionado para recibir la bandera de manos del presidente de la República en la Jornada de la Nacionalidad que se había realizado el 13 de septiembre de 1940 en la ciudad de México, guardaba en su casillero la bandera de la escuela, mientras se realizaba la entrega oficial de ésta al director en una ceremonia especial. Entre

⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Acta de la Asamblea de Alumnos, 29 de abril de 1941.

⁵ Véase *La Prensa*, 22 de mayo de 1941; AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Oficio de José Antonio Amerena, dirigido al jefe de la Oficina Jurídica y de Revalidación de Estudios, 6 de mayo de 1941; Informe del visitador especial, Ramón García Ruiz, dirigido al jefe del DEP, 7 de mayo de 1941.

las vacaciones escolares y los conflictos en la escuela, la ceremonia no se había realizado (Cárdenas, 1965: 149-157).⁶

Los estudiantes se declararon en huelga, aunque en realidad muchas de las actividades de la escuela, sobre todo las clases, estaban paradas porque no había maestros: la planta docente estaba incompleta desde principios del año escolar, varios maestros habían sido cesados más no reemplazados por otros, y para entonces otros tres estaban presos, así es que quedaban muy pocos, sólo los aliados al director. De hecho, éste tuvo que pedir a una alumna que hiciera la labor de la ecónoma. La escuela estaba sitiada por el ejército. Mientras los alumnos protestaban porque el director les daba de comer a los soldados con sus becas, el director protestaba porque los huelguistas no querían dar de comer a los alumnos frentistas o a los que no apoyaban el movimiento.⁷

El presidente Ávila Camacho visitó la escuela de Ayotzinapa el 2 de julio, y nueve días después ordenó a la SEP que cambiara de adscripción al director y a todo el personal de la escuela, en su mayoría del FRMM, pero no permitió que regresaran los maestros de la Rama que habían sido cesados. Los maestros y los estudiantes frentistas vieron esto como una traición que no podían creer. También estaban indignados los estudiantes de muchas escuelas normales rurales y los líderes de la FECSM, del STERM, de diferentes comités ejidales y de sindicatos en el país, así como los comités agrarios del estado de Guerrero, los vecinos de la escuela y los padres de familia, quienes aún a finales de octubre pedían la liberación de los estudiantes, la reposición de los maestros cesados en sus puestos (los tres profesores ya habían sido liberados) y un castigo ejemplar para Pérez Guerrero. El secretario de Educación solicitó que se desistiera de la acusación. Sin embargo, los procesos judiciales se alargaron, según Hipólito Cárdenas, por la mano de Ezequiel Padilla. Por falta de pruebas, los estudiantes y los maestros presos fueron liberados, pero después de varios meses, y el secretario de Educación, Luis

⁶ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Informe del visitador especial, Ramón García Ruiz, dirigido al jefe del DEP, 7 de mayo de 1941; Comité Ejidal y Delegación Municipal de Los Amates protestan por el trato del gobernador a maestros y alumnos de Ayotzinapa, Guerrero.

⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Circular de la Sociedad de Alumnos, s.f.; Telegramas de Leobardo Parra y Marquina y Ramón García Ruiz dirigidos al jefe del DEP, entre el 16 y el 19 de mayo de 1941; Oficios de la Sociedad de Alumnos, el STERM, el director y maestros dirigidos al secretario de Educación entre el 18 de mayo y el 25 de junio; Oficio de la Sociedad de Alumnos dirigido a la FECSM, 25 de junio de 1941; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, exp. 3619/37, Carta del director a una alumna y respuesta de ella, 28 de mayo de 1941.

Sánchez Pontón, bombardeado por los periodistas con el pretexto del conflicto en Ayotzinapa, presentó su renuncia. En septiembre, el profesor Isidro Burgos, fundador de la escuela, fue nombrado como director (Cárdenas, 1965: 168-186).⁸

Lo que la FECSM y el STERM llamaron “la gran calumnia”, no sucedió sólo en Ayotzinapa. En los mismos días, los periódicos acusaron a los comunistas de la escuela de Tenerife, Estado de México, de ultrajar y menospreciar la bandera. Las minuciosas investigaciones llegaron a la conclusión de que todo había sido un malentendido, ya que en una celebración en la que participaban la escuela y el cuartel militar de San José (vecino a la escuela), la columna de alumnos que llevaba la bandera se había separado del pelotón de soldados que iba delante, mismo que se fue en una dirección distinta a la programada por culpa del jefe de la banda militar, que estaba borracho y se había equivocado en las órdenes que debía dar. El conflicto no pasó a mayores. El grupo de maestros frentistas que hicieron la denuncia no contó con el apoyo de muchos campesinos ni de las autoridades municipales, del cuartel militar, del inspector y del director federal de Educación en el estado, quienes ratificaron las declaraciones de los participantes en el suceso y declararon que la labor del director, el profesor José Santos Valdés, a pesar de ser comunista, era digna de encomio. El gobernador del estado no intervino y el corneta fue arrestado en el cuartel.⁹

También se publicó que la bandera era ultrajada en la normal rural de Comitancillo, Oaxaca, pero bastó un reporte en el que se argumentaba que se quería realizar la misma mentira que en Ayotzinapa para que la SEP ya no mandara investigar de qué se trataba. Sin embargo, allí los estudiantes no aceptaron a dos directores que habían sido enviados por la SEP en 1942. Uno

⁸ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Oficio del juez de primera instancia, auxiliar de la Justicia Federal, dirigido al secretario de Educación Pública, 25 de mayo de 1941; Oficio del primer subprocurador General de la República, dirigido al secretario de Educación, 23 de octubre de 1941; Acuerdo para la Secretaría de Educación Pública, firmado por el presidente de la República, Manuel Ávila Camacho, 11 de julio de 1941. Telegramas y oficios del director y de los estudiantes del Bloque de Estudiantes Revolucionarios dirigidos al jefe del DER, al secretario de Educación Pública y al presidente, entre el 1 de julio y el 15 de agosto de 1941. En el expediente hay muchos oficios de distintas organizaciones apoyando a los estudiantes y solicitando que los presos sean liberados y los maestros repuestos, entre el 14 de mayo y el 14 de noviembre de 1941.

⁹ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/16, Tenerife, Estado de México, Visitas de inspección, 1941. El expediente contiene actas de reuniones de Consejo, de juntas de maestros, declaraciones, informes, recortes de periódico y oficios muy variados. Véase especialmente: Acta firmada por el presidente municipal de Tenancingo, 7 de mayo de 1941; Informe del visitador especial Antonio García Quevedo, s.f.

de ellos era José Terán Tovar, que había sido ya boletinado por la FECSM por formar parte del FRMM.¹⁰

En la escuela de Tenerife, una minoría de maestros se oponía a las reformas encabezadas por José Santos Valdés, representante de la Rama y quien al llegar como director impulsó la adopción del código disciplinario. La Asamblea lo aceptó, pero un grupo de maestros estaba en contra de que el código se aplicara a ellos en su calidad de profesores. Dos de ellos, el maestro de música, que hizo las declaraciones a los periódicos, y el médico, se unieron al FRMM y animaron a 23 estudiantes a formar el Frente Revolucionario de Alumnos. Aunque eran minoría, lograban hacer ruido aliándose con campesinos de Tecamatlán, poblado antagonista a la escuela desde su fundación en 1928, en gran parte porque demandaban como propias las tierras que poseía la escuela. Santos Valdés reportó a la SEP que lo que estaba sucediendo era una clara lucha en su contra dirigida desde las autoridades, y que para evitar perjudicar a la escuela, ofrecía ser transferido a otro plantel, lo cual no sucedió. Al seguir los conflictos, la Asamblea escolar decidió dar un puntaje especialmente alto al delito de traición a la comunidad escolar en su código disciplinario.¹¹

Las altas autoridades de la SEP, así como inspectores, directores y maestros del FRMM utilizaron una estrategia agresiva de ataque a los comunistas que en las escuelas se convirtió en verdaderos sabotajes. A diferencia del conflicto en Salaices, en Ayotzinapa y Tenerife no se pudo utilizar el mal manejo de las cuentas o la deficiencia para guiar los trabajos de las escuelas como recursos para atacar a los directores comunistas, pero se recurrió a exacerbar los puntos frágiles de las escuelas en las relaciones con las comunidades vecinas que les eran adversas. En los tres casos se dio rienda suelta a los rumores, pero los maestros y los alumnos tenían como aliados a los campesinos a los que habían favorecido.

¹⁰ AHSEP, DGEIC, exp. 5194/19, Informes, Comitancillo, Oaxaca, Informes del director y del visitador especial, junio de 1941 a septiembre de 1942.

¹¹ AHSEP, DGEIC, exp. 5194/16, Tenerife, Estado de México, Visitas de inspección, 1941. Oficio del director al jefe del DEB, 7 de abril de 1941; Acta de junta de maestros, 2 de abril de 1941; Oficio de alumnos de Tenerife dirigido al gobernador del estado, 26 de abril de 1941; Acta firmada por el presidente municipal de Tenancingo, 7 de mayo de 1941; Informe del visitador especial Antonio García Quevedo, s.f.; Ampliación del Informe del visitador especial Antonio García Quevedo, 28 de junio de 1941; Oficio del director federal de Educación dirigido al secretario de Educación Pública, 14 de octubre de 1941; Informe del director, 1941. Sobre la relación entre la escuela y los campesinos de Tecamatlán, véase Civera, 1997, pp. 119-121.

En Tenéría, el problema no llegó a mayores entre otras cosas por las buenas relaciones del director con las autoridades locales y por su influencia dentro del STERM, pero también por los buenos trabajos de la escuela y por la óptima comunicación de ésta tanto al interior como al exterior. En el caso de Ayotzinapa, los exitosos trabajos de la escuela no fueron suficientes para evitar que el nombramiento de Pérez Guerrero, que fue una provocación, tuviera éxito en el ambiente de cambio de poderes en el estado. No ayudaba, tampoco, la lejanía de la SEP. El director, por ejemplo, se enteró de su cese y del de los maestros con más de una semana de retraso, y las observaciones del DEP respecto a los conflictos de la escuela y las quejas de unos y otros también tardaban por lo menos una semana en llegar a la escuela. Desconfiados, los alumnos pensaban que si el director corría a la lavandera, o si disponía que los alumnos hicieran las tortillas, o bien si la escuela se quedaba sin luz, era por “su autoritarismo” y no por las órdenes de la SEP de economizar lo más posible; probablemente ni se enteraron de sus gestiones con el gobernador y el presidente para conseguir medicinas y zapatos. El nuevo director quería tomar las riendas de la escuela sin tomar en cuenta al Consejo Administrativo y, sobre todo, a la Asamblea de Alumnos. Ello iba en contra de los reglamentos y de la tradición de la escuela, lo cual provocó el encono de los estudiantes, acostumbrados a participar en la toma de decisiones. Si había que economizar, era el Consejo y sobre todo la Asamblea los que debían decidir cómo, así es que prácticamente se formaron dos gobiernos paralelos.

Pérez Guerrero no sólo quería ejercer su autoridad, sino que también llevó a cabo una guerra sucia, a diferencia de los inspectores que se oponían a los comunistas y al trabajo político de Hipólito Cárdenas, pero que al parecer no entraron en el juego del gobernador. Sin embargo, para los líderes estudiantiles el problema básico con el nuevo director era su pertenencia al Frente. Los alumnos y los maestros frentistas, así como los visitantes y los inspectores, tenían motivos para acusar a los que llamaban comunistas (pues no todos lo eran) de sectarios. En una circular de la Sociedad de Alumnos se enlistaban las quejas en contra del director, pero de lo primero que se le acusaba, con mayúsculas, era de su pertenencia al FRMM y de fomentar la creación de un “Bloque de Estudiantes de Choque”.¹²

¹² AHSEP, DGESEC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Circular de la Sociedad de Alumnos dirigida a sus camaradas, s.f.

Los dirigentes estudiantiles y algunos maestros, según un inspector, formaban una célula comunista y sostenían reuniones hasta altas horas de la noche; no obstante, cuando un grupo de estudiantes quiso constituir el Bloque de Estudiantes Revolucionarios, fueron acusados de traidores y, como tales, la Asamblea escolar ordenó su expulsión, mientras no aceptaba, por no realizarse en el seno del Consejo Consultivo, las expulsiones de los líderes ordenadas por el director.¹³ Los líderes de la Sociedad de Alumnos escribieron a los estudiantes frentistas que no se podía dar personalidad al Bloque como no se le podía dar a nadie más, puesto que la Sociedad era democrática y para ellos una elección democrática era cuando “por mayoría de votos se nombra una comisión a alguna representación”.¹⁴

Pero la democracia se fundaba en la exclusión y no en el uso del razonamiento y el debate. En un oficio enviado al jefe del DEP, la Sociedad de Alumnos se enorgullecía de que la escuela siempre había estado en contra del servilismo y la ruindad, y prueba de ello era “la salida de profesores e ingenieros, por orden del Departamento, que por su incapacidad, deslealtad y su miopía, creyeron fácil manejar al alumnado y fue imposible”. En el caso de los alumnos era igual: “de años a acá pocas Escuelas han practicado de manera tan completa la depuración de sus filas para lograr un mejor rendimiento e impedir que en sus aulas se formen y se sustenten traidores a la Revolución”.¹⁵

En Tenería, al iniciarse el conflicto, el director aceptó que a veces se reunían varios maestros y discutían de política. Decía que eran reuniones de amigos, en sus casas y en el tiempo libre, lo cual no se podía evitar. Cuando los alumnos quisieron realizar una reunión en las instalaciones de la escuela para formar el Frente Revolucionario, el director reunió a todos los profesores y firmaron un acta en la que se daba fe de que el director había otorgado el permiso y se respetaba la libertad del personal para asociarse a las actividades sindicales que quisieran. Probablemente Santos Valdés quería evitar la acusación de ser sectario, y veía mal que la reunión se hiciera en horas de

¹³ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Oficios de los alumnos Daniel Ramos y Heriberto Martínez dirigidos al director, 11 y 21 de abril de 1941 respectivamente; Oficio del representante sindical dirigido al jefe del DENMPM, 17 de abril de 1941; Acta de la reunión de la Sociedad de Alumnos, 5 de abril de 1941.

¹⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Oficio de la Sociedad de Alumnos dirigido a los estudiantes frentistas, 19 de julio de 1941.

¹⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Oficio de la Sociedad de Alumnos dirigido al jefe del DEP, 20 de julio de 1941.

trabajo y en las instalaciones de la escuela, pero consideraba que tenían derecho a reunirse y expresarse y podían hacerlo dentro del Consejo Administrativo, pero como estudiantes o maestros de la escuela, no como miembros del Frente o del PCM. También a los líderes de la FECSM les advertía que era importante el trabajo de los estudiantes para mejorar las condiciones de las escuelas, pero un buen líder estudiantil, les decía en tono de regaño, debe ser ante todo un buen estudiante y cumplir con todas sus responsabilidades. Sin embargo, los estudiantes seguían los pasos de sus maestros: en las reuniones sindicales de finales de 1940, los frentistas saboteaban y los de la Rama los expulsaban. Ésta no era precisamente una enseñanza muy democrática.¹⁶ Con más fuerza que en Salaires, en Ayotzinapa y Tenería también salieron a la luz los asuntos amorosos. Los estudiantes de Ayotzinapa acusaban al director de propagar en Tixtla los rumores de que la escuela era un centro de prostitución y que allí era frecuente que los alumnos tuvieran relaciones sexuales. Las alumnas y las maestras se manifestaban muy preocupadas por esos rumores que las ofendían y alarmaban y que, según un inspector, realmente estaban extendidos entre la población. El director, por su parte, se justificaba de no vivir en la escuela por el mal estado de salud de su mamá, mientras los alumnos y los maestros decían a las autoridades que Pérez Guerrero había ya inventado en Comitancillo, Oaxaca, que un grupo de alumnos de dicha escuela, guiados por un profesor, habían abusado de su madre.¹⁷

En el plantel de Tenería, los estudiantes se acusaban entre sí por embriaguez, y los frentistas acusaron a un maestro de sostener relaciones con una alumna. Un inspector declaró que no había querido indagar en los rumores locales para no echar más leña al fuego, pero en 1942 se acusó al director de dejar salir a las alumnas solas, y de que éstas se salían de su dormitorio por las noches; se denunciaron alumnas embarazadas, abortos, e incluso se ru-

¹⁶ AHSEP, DGEN, exp. 5194/16, Tenería, Estado de México, Acta de la junta de maestros, 2 de abril de 1941; Oficio del director dirigido al jefe del DEB, 7 de abril de 1941; AHSEP, DGEN, expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exp. 3581/1, Carta del director al secretario de la FECSM, 30 de septiembre de 1941.

¹⁷ AHSEP, DGEN, exp. 5197/1, Ayotzinapa, Guerrero, Problemas con los alumnos, 1941. Acta de la sesión extraordinaria del Consejo Administrativo, 14 de abril de 1941; Acta de la Asamblea de Alumnos, 29 de abril de 1941; Circular de la Sociedad de Alumnos “Ricardo Flores Magón”, s.f.; Oficio de José Antonio Amerena, dirigido al jefe de la Oficina Jurídica y de Revalidación de Estudios, 6 de mayo de 1941; Oficios de la Sociedad de Alumnos dirigidos al secretario de Educación, 28 de mayo y 1 de junio de 1941; Oficio de las maestras dirigido a Esteban Leal Villarreal (representante de la Rama); Comunicado de la Sociedad de Alumnos a la FECSM, 27 de junio de 1941.

moraba que en los alrededores de la escuela se habían encontrado fetos enterrados. Las denuncias eran formuladas por el médico de la escuela, miembro del FRMM. A finales de 1942, el visitador especial Ignacio Ortega aseguraba que en la escuela se advertía “un sistema comunista amoral”, con una disciplina relajada en la que todos, al estar en el mismo plano, solapaban su holgazanería, y que la organización coeducativa estaba abierta a todo tipo de abusos.¹⁸

El 10 de octubre de 1942, por ejemplo, el médico de la escuela, el doctor Amado G. Baez, escribió un certificado en el que redactaba que una alumna sufría una grave hemorragia y que debía darse aviso a sus padres para que la recogieran, pues en el plantel no había medicinas para tratarla. La hemorragia, decía el galeno, era consecuencia de una anemia aguda, enfermedad frecuente entre los jóvenes del medio rural. La estudiante no mejoró y tuvo que ser trasladada al Hospital General de Toluca para una transfusión. En los informes del médico de la escuela se anexó un certificado expedido por un colega suyo de dicho nosocomio en el que éste indicaba que, después de un cuidadoso estudio físico, había llegado a la conclusión de que la causa de la hemorragia había sido un embarazo y un aborto, y agregaba, sin que ello tuviera importancia para el tratamiento a seguir, que el examen físico mostraba “un himen desgarrado y cicatrizado, por lo cual la mencionada alumna fue desflorada en épocas anteriores”. El texto estaba dirigido a su amigo Amado G. Báez, a quien tuteaba, y estaba escrito en un tono coloquial. Una vez que se eliminaron los saludos y las despedidas afectuosas, la parte del diagnóstico se anexó al expediente de la alumna, que fue enviado a la SEP.

El director de la escuela, el profesor José Santos Valdés, le escribió una carta al padre de la estudiante, en respuesta a otra que el señor le había enviado. Le decía que lamentaba mucho lo sucedido y le rogaba que pidiera al médico que estaba atendiendo a su hija en Guerrero, que redactara y firmara un certificado en el que se hiciera constar el estado en que se encontraba su hija. Ello era importante para hacer justicia, puesto que el

¹⁸ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/16, Tenería, Estado de México, Visitas de inspección, 1941; Acta firmada por el presidente municipal de Tenancingo, 7 de mayo de 1941; Informe del visitador especial Antonio García Quevedo, s.f.; Ampliación del Informe del visitador especial Antonio García Quevedo, 28 de junio de 1941; Oficio del director federal de Educación dirigido al secretario de Educación Pública, 14 de octubre de 1941; Actas firmadas por el médico de la escuela, 29 de marzo, 15 de septiembre y 17 de octubre de 1941; Acta de reunión de las alumnas, maestras y el director, 14 de septiembre de 1942; Oficio de alumnos de Tenería dirigido al gobernador del estado, 26 de abril de 1941; Informe del visitador especial, 5 de noviembre de 1942.



Alumnos y alumnas en festejos de fin de semana bajo el régimen interno en alguna escuela normal de Chiapas, 1937. Fuente: Hernández, 2004, p. 239.

médico de la escuela había modificado su parecer acerca de la enfermedad, y él, como director, fue el último en enterarse en la escuela de dicho cambio de opinión, lo cual le hacía pensar que se trataba de un caso de difamación. El médico, por su parte, reportaba a la SEP que él había dado aviso al maestro encargado de la escuela en ausencia del director, y que ese maestro había omitido darle la información a José Santos Valdés, a quien a su vez acusaba de no tener confianza en su persona ni respeto por su profesión, pues le había enviado un oficio en el que le ordenaba, por petición de los estudiantes, que toda muchacha que fuera al consultorio debía ir acompañada por la ecónoma o algún profesor, como se había establecido desde el inicio del año escolar.¹⁹

Entre 1941 y 1942, los inspectores de la SEP registraron diversos casos de embarazo, nacimiento, aborto y hasta suicidio, provocados, decían ellos, por la coeducación en los internados de las normales rurales, instituciones éstas que eran manejadas por profesores comunistas que sustentaban teorías extranjeras exóticas y estaban muy poco preocupados por formar a los jóvenes en un camino recto, por lo que dejaban sus responsabilidades en manos de los estudiantes. El comunismo se convirtió en sinónimo de inmoralidad. Aquellos informes formaban parte de una campaña de desprestigio de las instituciones educativas más radicales y de la coeducación encabezada por el Partido Acción Nacional (PAN) y la Unión Nacional de Padres de

¹⁹ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exp. 4257/32.



Trabajos al aire libre, Escuela Normal Rural El Camichín, Jalisco. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 5205, exp. 5, 1943.

Familia, pero también por autoridades de la SEP, sobre todo por el FRMM y Octavio Véjar Vázquez.²⁰

Muchos directores de las normales escribían a la SEP que no tenían luz eléctrica (por falta de instalaciones o de gasolina para las plantas) ni personal suficiente para garantizar la seguridad de las alumnas. En 1941, la mayoría de las escuelas tenía entre cien y 200 alumnos, y varias llegaban casi a 300 (SEP, 1930: 600-607, y 1941: 154). Los internados ya no podían funcionar como una familia extensa, como antes, y las dimensiones de los planteles no permitían garantizar una vigilancia escrupulosa por parte de los maestros y los empleados. En muchas escuelas no había ecónomas, o éstas no eran, como antes, maestras sino empleadas contratadas por saber cocinar, que a veces no vivían en la escuela porque eran del lugar o porque, igual que en el caso de otros maestros, no había locales suficientes para alojarlas en los planteles. Al-

²⁰ En Cañada Honda, Aguascalientes, las noticias periodísticas se concentraron en la injusticia cometida en contra de varios alumnos por haber sido expulsados sin razón, pero el inspector corroboró los informes del director que indicaban que ningún alumno había sido expulsado. AHSEP, DGESIC, exp. 5193/4, Informe de inspección, Cañada Honda, Aguascalientes, junio de 1942.

gunos directores estaban preocupados por la seguridad de las alumnas. Otros utilizaban ese argumento para obtener un mayor apoyo económico para las escuelas. Algunos apoyaban la coeducación, otros aceptaban la enseñanza mixta porque era la única manera de impulsar la educación de la mujer, pero también había otros más que la rechazaban porque “las muchachas se dedicaban a soñar en clase” en vez de estudiar, o los muchachos se dedicaban a “cosas vanas”.²¹ Autoridades de la SEP e inspectores pertenecientes al Frente, aprovecharon los informes para dar sustento a la modificación de la Ley Orgánica de Educación Pública en 1942 que, si bien no logró finiquitar la educación socialista, cerró la posibilidad de impulsar la coeducación.²²

La batalla en contra de las reformas radicales cardenistas y comunistas se combinó con las visiones patriarcales, de unos y otros, que se escudaron en una actitud paternalista de protección a las mujeres, de sí mismas y de una supuesta falta de control sobre su sexualidad. De hecho, también los padres de las estudiantes que habían pedido o exigido al gobierno que no cerrara los internados mixtos, argumentaban que si los planteles se hacían unisexuales y sus hijas tenían que ser trasladadas lejos de sus casas, entonces tendrían que dejar de estudiar.²³

Los mismos presuntos comunistas, los que según el FRMM proclamaban el amor libre y todo libertinaje, eran paternalistas y cuidaban de las muchachas. Durante los años treinta, como ya hemos comentado, los maestros, los directores y los propios alumnos que formaban parte del gobierno interno de los internados, seguían reglas estrictas para evitar los noviazgos, así como para prevenir las relaciones ilícitas y los embarazos. En la escuela de Tenerife, que un muchacho platicara con una estudiante a través de la ventana del dormitorio femenino era suficiente para recibir un extrañamiento público por parte del director, quien además daba aviso a los familiares. En caso de reincidir, se recurría a la expulsión. Las parejas que eran descubiertas besán-

²¹ AHSEP, DGESEC, exp. 5199/34, Estudio para que las ENR sean unisexuales, Galeana, Nuevo León, Carta del director a los padres de familia.

²² AHSEP, DGESEC, Informes de directores, exps. 3509/2; Hecelchakán, Campeche, 1940-1943; 3509/3 y 4, Tenerife, Estado de México, 1941-1942; 3509/9, El Mexe, Hidalgo, 1941-1942; 3509/1, Uayalceh, Yucatán, 1941-1942; 3509/5, Ozuluama, Veracruz, 1941; 5195/5, Oaxtepec, Morelos, 1941 y 1942; 5202 y 5195, varios expedientes, informes de directores, 1941-1942. AHSEP, DGESEC, Visitas de inspección, exps. 5193/11, Bimbaletes, Zacatecas, 1941-1942; 5197/2, Hecelchakán, Campeche, 1941-1942. SEP, DGESEC, Inspecciones administrativas, 5187, 5188 y 5187, varios expedientes.

²³ AHSEP, DGESEC, 5199/34, Estudio para que las Escuelas Normales Rurales sean unisexuales, 1942-1944; 5193/ varios expedientes, Visitas de inspección; 5190, 5192 y 5191, varios expedientes, Traslados (contiene información relativa a apertura, clausura y traslados de escuelas entre 1941 y 1944); AHSEP, Subsecretaría, c. 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema sea unisexual, 1942-1944.

dose o abrazándose, eran expulsadas. A veces, si eran buenos alumnos, se daba aviso a sus familiares y se les daba de baja para que pudieran trasladarse a otros planteles. Desde 1941, un problema de pareja o un mal comportamiento fuera de la escuela se convirtió no sólo en una falta grave, como antes, sino también en una traición a la comunidad escolar. Por órdenes de la SEP, el médico de la escuela debía llevar un control de las menstruaciones de las estudiantes, y en este caso no sabemos si realmente se llevaba a cabo (aunque así lo reportaban a la SEP), pero en 1942 el médico informaba que el registro no se llevaba con toda regularidad, según él, por la falta de interés del director ante la resistencia de las propias estudiantes y de la maestra ecónoma o la enfermera, que eran las encargadas de dicha verificación o, según el director y el inspector, por negligencia del médico. Dicho sea de paso, los inspectores nunca se preocuparon por verificar si esta medida se llevaba a cabo o no.²⁴

En escuelas como las de Soltepec y Ayotzinapa, incluso cuando en esta última había un desconocimiento de la dirección de Pérez Guerrero, la Sociedad de Alumnos cuidaba la disciplina dentro de la escuela. En otras, como en Xochiapulco, no había necesidad de instaurar medidas férreas de disciplina por la alta moralidad de los estudiantes —decía el director José Castañeda, quien no era muy entusiasta del autogobierno—, a pesar de las condiciones de la escuela, a la que difícilmente podía llamarse internado, ya que los maestros y 31 alumnos no dormían allí por falta de espacio y de equipos (en la escuela dormían dos en cada cama) y todos tenían que salir también cuando lo necesitaran y para bañarse, porque el plantel no tenía baños. Sin embargo, este caso parecía ser excepcional.²⁵

Donde hay medidas estrictas de control, hay también deseos de transgresión, y los internados no fueron la excepción. Seguramente noviazgos hubo muchos aparte de los que fueron castigados, pero los casos de relaciones sexuales, embarazos y abortos que hubo fueron al parecer poco numerosos y probablemente no más frecuentes que fuera de los planteles. Pero la cuestión es que los internados estaban en la mira de las autoridades. No sabemos si las denuncias que salieron a la luz en 1941 y 1942 obedecieron a

²⁴ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exps. 4257/32, 3592/9, 3602/20, 3608/7, 3596/52, 3606/7, 3588/60, 3581/73, 3612/23, 3596/52, 3581/1, 3589/80, 3596/61 y 3608/73; AHSEP, DGESIC, exp. 5195, Informes del director, Tenería, Estado de México, 1941, y exp. 3509/3, Informes del director y de los maestros, Tenería, Estado de México, 1941.

²⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/12, Informes, Xochiapulco, Puebla, Informe del director, mayo de 1942; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exps. 3558/2; 3617/52; 3618/6; exp. 3617/27, El Mexe, Hidalgo; Soltepec, Tlaxcala.



Las alumnas de la Escuela Rural de Xochiapulco, Puebla, reciben la visita del profesor Miñano, 1944. Fuente: Miñano, 1945, p. 318.

un incremento, o si se debieron a la falta de personal, al ambiente conflictivo que prevaleció en algunos de ellos o a que los maestros se desentendían de la disciplina y los estudiantes evadían la vigilancia o ellos mismos no se ocuparon de la disciplina. Algunas denuncias eran ciertas. En El Mexe, Hidalgo, se levantó un acta y se abrió una investigación penal porque una alumna había intentado suicidarse, según ella, porque había sido violada por un alumno.²⁶ Ése fue un caso extremo y no se sabe el resultado de las averiguaciones, pero otros fueron rumores que nadie quiso investigar y que eran muy dudosos, como la denuncia anónima de que en los alrededores de Teniería se encontraban fetos tirados pertenecientes a las estudiantes, o la queja de las estudiantes del plantel de Salaices, Chihuahua, que acusaban al médico de la escuela de hacerles el amor, o el caso de la alumna de Teniería, del que se habló arriba. Lo que unos y otros consideraban inmoral no era investigado a fondo, pero sí era utilizado en el terreno político.²⁷

El 9 de septiembre de 1942, el profesor Luis H. Monroy, jefe del DEB, escribió al secretario de Educación Pública diciéndole que:

²⁶ AHSEP, DGESIC, exp. 5193/12, Informe de inspección, El Mexe, Hidalgo, julio de 1941.

²⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/6, Visitas de inspección, Teniería, Estado de México, 1941; 5193/8, Escuela Normal Rural de Salaices, Chihuahua, Visitas de inspección, 1940-1941.

Las Escuelas Normales Rurales, hasta la fecha, han tenido el carácter de coeducativas, puesto que conviven alumnos de ambos sexos.

Aunque los reglamentos dictados para esa convivencia han sido fielmente observados, pues tienen dormitorios separados y en los correspondientes a las alumnas duermen la Ecónoma y una maestra, si la hay, se han lamentado, aunque no con frecuencia, hechos inmorales que los directores han solucionado casando a las faltistas y separándolos de la escuela.

A fin de evitar la repetición de estos hechos, me permito proponer a usted concentrar en aquellas escuelas carentes de tierras de cultivo a las señoritas alumnas y reunir en aquellas que las tienen, a los varones de éstas; en otras palabras, la existencia de Escuelas Normales Unisexuales.²⁸

El subsecretario de Educación Pública, Roberto T. Bonilla, fue quien giró la orden de que las escuelas fuesen unisexuales y, al parecer, Monroy estaba de acuerdo.²⁹ La campaña de desprestigio de las normales rurales fue efectiva en una sociedad temerosa del experimento coeducativo. Por ejemplo, a Margarita Hernández tuvieron que insistirle mucho las alumnas de la Escuela Regional Campesina de Tenería, para que se animara a ingresar como estudiante (lo cual haría en 1938). A ella se le antojaba, pero la señora con la que trabajaba haciendo tortillas en Tecamatlán, le decía que no lo hiciera, pues “ahí las muchachas se echan a perder muy pronto”.³⁰ En la escuela de Huetamo, Michoacán, en 1941, la Sociedad de Alumnas se quejó ante un inspector especial de que el director acosaba a las muchachas. La falta de respuesta a sus quejas, decían, había ocasionado que ya varias alumnas dejaran sus estudios y que otras pidieran su traslado. El padre de las hermanas Naranjo quería que sus hijas ingresaran a la escuela porque eran muy pobres, pero no se animó hasta que la escuela fue unisexual. Ambas comentan que lo que pasaba era que “con que una muchacha metiera la pata, era suficiente para que todas se desprestigiaran” y, desde luego, el desprestigio era también para las escuelas y la SEP.³¹ Esta actitud no era excepcional. La inscripción de

²⁸ AHSEP, Subsecretaría, c. 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema sea unisexual, 1942-1944; Memorandum de Luis H. Monroy, jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, dirigido al secretario de Educación Pública, 9 de septiembre de 1942.

²⁹ AHSEP, Subsecretaría, c. 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema sea unisexual, 1942-1944, Oficio del subsecretario dirigido al jefe del DEB, 9 de septiembre de 1942.

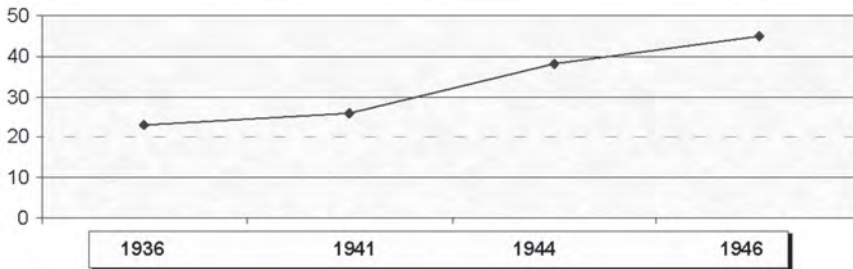
³⁰ Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, 21 de junio de 2001, Tenería, Estado de México.

³¹ AHSEP-DGESIC, Informe del director, Huetamo, Michoacán, 1941; Inspección especial, Huetamo, Michoacán, 1941; Entrevista de Alicia Civera con las hermanas Naranjo León, 22 de octubre de 2005, Tiripetío, Michoacán.

mujeres aumentó significativamente cuando las escuelas se hicieron unisexuales: en 1936 era de 23%; en 1941, de 26.41%; para 1944, con la salida de muchos de los varones a las prácticas agrícolas, subió ya a 38.28%, y en 1946 llegó a 45.07% del total del estudiantado (véanse Gráfica 3 y Cuadro 8).

Los estudiantes de las normales rurales reclamaron por la separación de los hombres y las mujeres con el apoyo de organizaciones campesinas, magisteriales y de comerciantes y trabajadores, que escribieron al presidente de la República, algunos solicitando, otros exigiendo, que las normales rurales siguieran siendo mixtas y defendiendo la coeducación, esto con amparo aún en el Artículo Tercero de la Constitución. En algunas cartas se defendía la coeducación; en otras, la educación mixta y de la mujer; los padres de familia y los vecinos aseguraban que confiaban plenamente en los directores, que conocían las escuelas y que en éstas se mantenían relaciones de respeto. La reacción, desde luego, fue mucho más fuerte en las escuelas, que al quedar como varoniles tenían que enviar a las muchachas a otros lugares. En Galeana, Nuevo León, por ejemplo, las cartas pasaron de defender la coeducación a solicitar que la escuela quedara como un plantel femenino. La medida era vista como un ataque a las instituciones populares de la Revolución y, de hecho, a los campesinos mismos.³²

GRÁFICA 3
ASCENSO DE LA POBLACIÓN FEMENIL EN LAS ESCUELAS RURALES
CAMPESINAS Y EN LAS NORMALES RURALES, 1936-1946



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de Sepúlveda, 1976; SEP, 1941b, p. 154; SEP, 1944, folios 0194 y 0235; SEP, 1946, p. 215; SEP, 1947, p. 262. Con tantos cambios en las escuelas, estos datos sólo pueden tomarse como una aproximación.

³² AHSEP, DGESIC, 5199/34, Estudio para que las Escuelas Normales Rurales sean unisexuales, 1942-1944. En el expediente hay cartas que se enviaban desde Oaxaca, Puebla, Querétaro, México, Tamaulipas, Hidalgo, Nuevo León y otros estados.

CUADRO 8
INSCRIPCIÓN DE ALUMNOS EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES
DURANTE EL PERIODO ESCOLAR 1945-1946, POR SEXO

<i>Núm. de orden</i>	<i>Escuela</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
1	Hecelchakán, Campeche	213		213
2	Galeana, Nuevo León		159	159
3	Tamatán, Tamaulipas	209		209
4	Ayotzinapa, Guerrero	206		206
5	Colonia Matías Ramos, Zacatecas	160		160
6	Comitancillo, Oaxaca	237		237
7	El Camichín, Jalisco		139	139
8	Cañada Honda, Aguascalientes		180	180
9	El Mexe, Hidalgo	240		240
10	Huetamo, Michoacán		96	96
11	Huamantla, Tlaxcala		210	210
12	Jalisco, Nayarit	165		165
13	Palmira, Morelos		304	304
14	Ricardo Flores Magón, Chihuahua		160	160
15	Salaices, Chihuahua	170		170
16	Tamazuluapan, Oaxaca		219	219
17	Tenería, México	330		330
18	Xochiapulco, Puebla		117	117
	TOTAL	1 930	1 584	3 514

Fuente: SEP, 1946, p. 215.

La respuesta de estos sectores en parte se debía al temor de que los estudiantes no fueran trasladados de una escuela a otra, sino expulsados. Por ejemplo, las estudiantes de la escuela de Uyalceh, Yucatán (entre las cuales estaban las de Hecelchakán, Campeche, que había quedado como plantel varonil), a pesar de la preocupación del director y del inspector de la SEP, tuvieron que presentarse en Mérida para ver si podían ingresar a la escuela normal del estado, porque como la escuela de Uyalceh había sido la última en transformarse, ya no había cupo en las normales rurales o era demasiado caro pagarles pasajes para ir a planteles lejanos. Más de dos meses perma-

necieron allí, sin recibir becas y sin información clara acerca de dónde podían continuar sus estudios. Muchas de ellas desertaron porque no pudieron sostenerse, o pedían desesperadamente que la SEP les ayudara a costear el traslado a sus casas y luego a donde las enviaran.³³

El jefe del DEP tuvo que enviar cartas a los directores para indicarles con firmeza que, bajo su responsabilidad, no permitieran la inscripción de hombres y mujeres. En algunas escuelas, haciendo caso omiso de la orden de traslado, los estudiantes se aconsejaban entre sí para no salir de los planteles. Muchos alumnos y padres de familia creían también, dado el clima de incertidumbre, que todos los planteles serían clausurados. Entre 1941 y 1946, algunos planteles fueron cerrados y otros fueron trasladados (véase Cuadro 7).

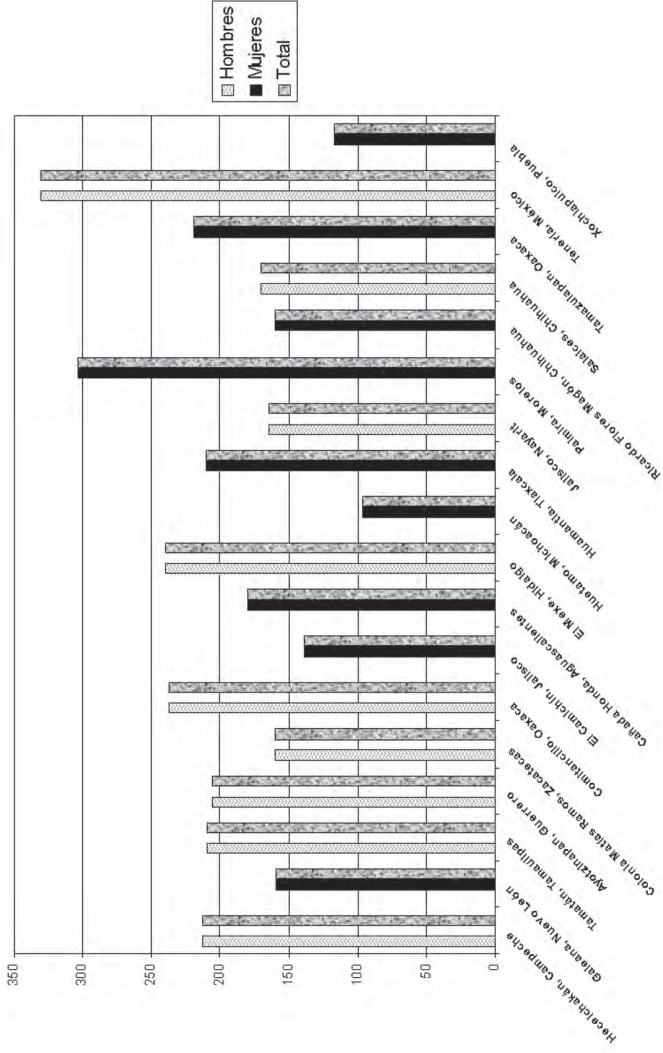
Escuelas pequeñas como las de Parácuaro, Michoacán; Amuzgos, Oaxaca; Huajintepec, Guerrero; Uayalceh, Yucatán; Jalpa de Méndez, Tabasco, y Coyuca de Catalán, Guerrero, fueron cerradas. La de San Ignacio, Baja California, pasó al gobierno estatal; la de Oaxtepec, en Morelos, fue trasladada a Palmira, en el mismo estado, y la de Azcapotzalco tuvo una vida efímera y su alta inscripción se explicaba por los estudiantes de la ciudad de México y alrededores, quienes, de origen campesino o no, no tenían interés en ser maestros rurales sino que, al igual que los alumnos de otras normales rurales que pedían su cambio a Azcapotzalco, buscaban seguir sus estudios en otras escuelas o encontrar trabajo en la ciudad. Para 1946 quedaron sólo 18 planteles, nueve para mujeres y nueve para hombres (compárense los cuadros 6, 7 y 8) (SEP, 1946: 209-211).³⁴

El jefe del DEP, el profesor Luis H. Monroy, proponía que las escuelas más grandes fueran ocupadas por los hombres, porque ellos podrían trabajar las tierras de las escuelas más fácilmente, y que las mujeres ocuparan las más pequeñas. Los maestros se quedarían en las de varones y las maestras con las muchachas. La transformación en escuelas unisexuales, además, permitiría economizar, pues en los planteles para muchachas se podría prescindir

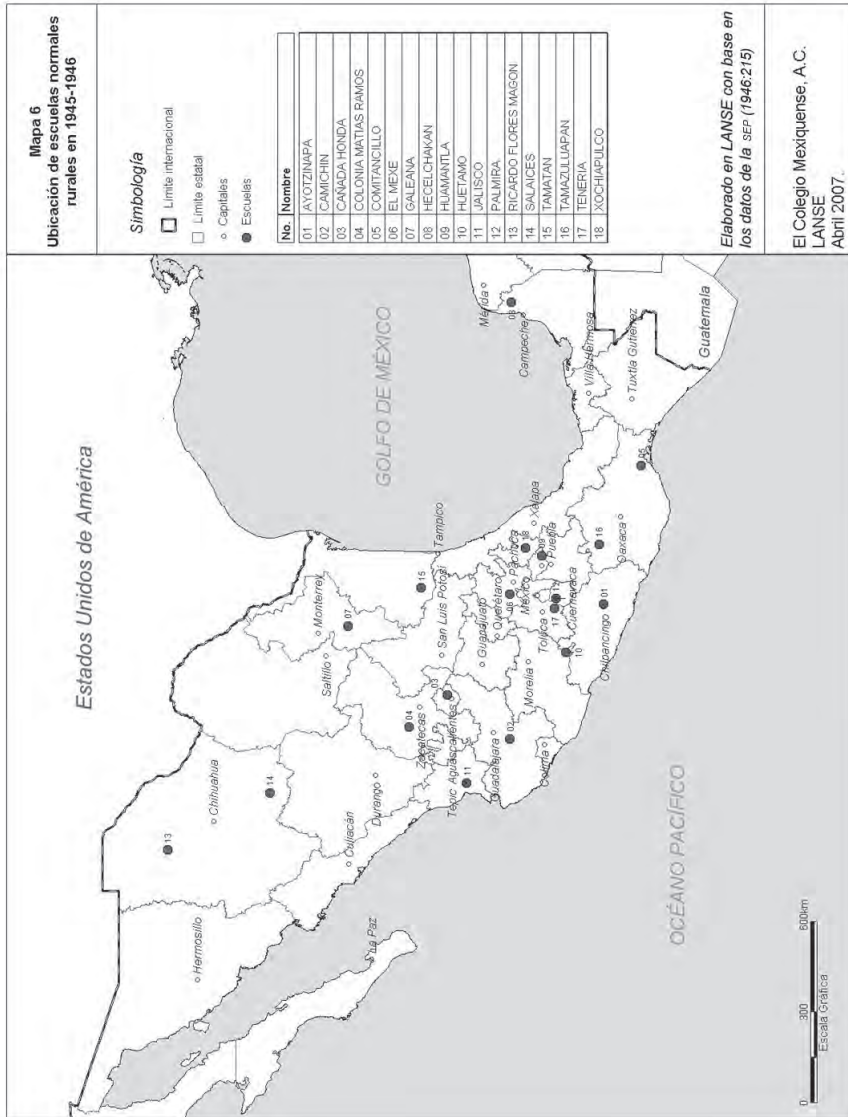
³³ AHSEP, DGESIC, exp. 5191/11, Traslados, 1941-1944, Hecelchakán y Uayalceh. En el proyecto original de Monroy, Uayalceh fue la única escuela que siguió siendo mixta. Cuando se ordenó que fuera transformada a unisexual, se dijo que de esa manera la escuela era incosteable, por lo que se decidió clausurarla. Los documentos no indican finalmente en dónde se inscribieron las alumnas.

³⁴ SEP, DGEN, exp. 4083/3, Azcapotzalco, Relación de alumnos, febrero de 1941; AHSEP, DGEN, Ayo-tzinapa, Azcapotzalco, cambios de ENR; SEP, DGESIC, exp. 5194, Azcapotzalco, Visitas de inspección, 1941, y 5195/6, Informes del director, 1941.

GRÁFICA 4
 INSCRIPCIÓN DE ALUMNOS EN LAS ESCUELAS NORMALES RURALES, 1945-1946



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de SER, 1946, p. 215.



de la contratación de cocineras, lavanderas, mozos y empleados de limpieza, porque las alumnas podrían encargarse de esos menesteres.³⁵

Con la reorganización de las escuelas entre 1940 y 1943, como diría el agrónomo Hipólito Cárdenas (1965: 134), “¡se conmovió el sistema hasta sus cimientos!”. Los comunistas, al igual que los estudiantes, más que “depurados” fueron neutralizados con los cambios de adscripción, aunque en algunos casos éstos podían tardarse más de lo normal, como sucedió con los maestros de Ayotzinapa.

Además de la reorganización, durante el sexenio del presidente Ávila Camacho se buscó dar una nueva orientación a las normales rurales: se limitaron sus atribuciones y su entusiasmo cooperativista y se fomentó la homogenización de sus planes de estudio y actividades con los de las escuelas normales de la ciudad de México y las capitales de las entidades federativas.

³⁵ AHSEP, Subsecretaría, c. 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema sea unisexual, 1942-1944; Memorandum de Luis H. Monroy, jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, dirigido al secretario de Educación Pública, 9 de septiembre de 1942; AHSEP, DGESIC, 5199/34, Estudio para que las Escuelas Normales Rurales sean unisexuales, 1942-1944.

HACIA UN PLAN DE ESTUDIOS ÚNICO EN LA EDUCACIÓN NORMAL

EN 1943 SE FORMÓ el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), y dos años después la SEP uniformó los planes de estudio de las escuelas normales con la intención, supuestamente democrática, de uniformar también la educación primaria de acuerdo con el esquema de un patrón urbano controlado desde la secretaría. El cambio en los planes de estudio implicaba la renuncia a la formación especializada de maestros para atender las escuelas en el campo, pero ello no fue acompañado de medidas compensatorias que pudieran colocar a las normales rurales en el mismo grado de competitividad que las normales urbanas, ni de una homologación en el escalafón de los maestros urbanos y rurales. Ante la creciente jerarquización del sistema educativo y la mayor estratificación del magisterio, las normales rurales quedaron en franca desventaja, y para entonces su orientación ya era pactada en las altas esferas de la SEP y el SNTE.

La federalización de la educación, la uniformidad de los planes de estudio de educación primaria y la constitución del magisterio como una profesión de Estado, fueron un mismo proceso. En sus primeros años de existencia, la SEP intervenía en las escuelas dependientes de los estados sólo por medio de convenios de colaboración. A la par que se incrementaba el número de escuelas federales a lo largo del país, los pedagogos discutían si el gobierno federal tenía derecho de orientar todas las escuelas. A principios de los años treinta se fue afianzando la idea de que el gobierno federal, como garante de los intereses del pueblo, debía responsabilizarse de proporcionar educación a todas las capas sociales, a la vez que se discutía que la enseñanza, además de ser laica como estipulaba la Constitución de 1917, debía tener un sentido más afirmativo y definido. El primer Plan Sexenal y la modificación

del Artículo Tercero en 1934, estipularon que dicho sentido sería dado por la educación socialista, y el “Grito de Guadalajara” de Plutarco Elías Calles fue la expresión más firme de la intención de “arrebatar las conciencias” de los niños y de la juventud.

La educación socialista fue decisiva en el impulso de la federalización de la enseñanza al procurar que una orientación ideológica y pedagógica permeara a todas las escuelas y al colocar al maestro como un líder, que además de agente cultural y promotor económico, fungiría como una guía política del pueblo. El gobierno de Cárdenas aprovechó los vínculos de los maestros con las capas campesinas y las autoridades locales para fortalecer el gobierno federal. La creciente organización gremial de los profesores, al igual que la de los campesinos en la CNC y la de los obreros en la CTM, habría de ser incorporada al aparato del PRM y al gobierno. A principios de los años cuarenta, la idea del magisterio como una profesión de Estado había ganado la batalla a los defensores del maestro como un profesional libre, y los profesores abogaban por la federalización de la enseñanza porque ello implicaba la posibilidad de obtener mejores condiciones de trabajo (Santos, 1989; Quintanilla y Vaughan, 1997).

Pero la educación socialista y su énfasis en la lucha de clases resultaban una política demasiado polémica en un clima de guerra mundial, y no era sostenible cuando, después de la formación del PRM y la expropiación petrolera, era necesario el apoyo de la creciente clase media, y sobre todo de los propietarios y los empresarios (nacionales y extranjeros), para convertir a México en un país moderno, industrial y urbano. El nuevo proyecto de país ya no necesitaba que los maestros fueran líderes políticos de las comunidades. La orientación de la enseñanza debía modificarse para procurar la unidad nacional y no la lucha entre las clases sociales, pero se mantenía en pie la intención de que el gobierno federal marcara los derroteros de la educación que recibirían los mexicanos en las escuelas. Octavio Véjar Vázquez anunció en diciembre de 1942 que se proponía federalizar los sistemas estatales de enseñanza, y a principios de 1943 se celebró en el Distrito Federal el Congreso Nacional de Educación, en cuyas conclusiones se establecía la necesidad de que la educación nacional formara un todo para poder lograr la unificación mexicana, forjando hombres libres y democráticos que, contando con una “concepción científica, moral y estética del Universo y de la vida”, pudieran afrontar los problemas sociales de la posguerra (Medina, 1978: 365; Meneses, 1988: 255-256).

En ese Congreso, los maestros estaban más preocupados por las cuestiones sindicales y gremiales que por las orientaciones educativas. Concretar la unificación de los profesores resultaba esencial para lograr el nuevo tipo de formación espiritual que promovían el secretario, el PAN y la Unión Nacional de Padres de Familia. Pero los ataques de Octavio Véjar Vázquez a los maestros resultaron excesivos y ni izquierdas ni derechas estaban conformes. Su renuncia a la Secretaría de Educación fue condición para que se realizara, en diciembre de 1943, el Congreso de Unificación Magisterial, en el cual se formó el SNTE. Durante los dos años siguientes, dentro del nuevo sindicato las divisiones entre diferentes grupos de maestros siguieron vivas, pero lo más importante es que el SNTE era el único sindicato magisterial que contaba con reconocimiento oficial (Medina, 1978).

Jaime Torres Bodet, nuevo secretario de Educación, encabezaría una política educativa orientada hacia la democracia, la paz, la libertad, la equidad, la justicia social, la solidaridad internacional y, sobre todo, la unidad nacional. Para él, todos los niños mexicanos tenían igual derecho a recibir una misma educación, y pensaba que la escuela rural no debía ser inferior a la urbana. Si la escuela primaria debía otorgar una formación uniforme para todos los mexicanos, las escuelas normales también debían formar un tipo único de profesor capaz de enseñar en cualquier escuela.¹ La política educativa de Torres Bodet fue en cierta forma conciliadora. Al igual que Véjar Vázquez, daba un peso importante al aspecto humano sin ceder a las presiones de los defensores de la educación técnica para impulsar la industrialización, y ponía énfasis en la necesidad de una formación más completa y científica para los ciudadanos, con lo que se alejaba de los excesos pragmáticos. Continuó el camino hacia la modificación del Artículo Tercero, pero utilizando estrategias que evitaran la confrontación. Una de ellas fue la instalación de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares, así como la modificación de los planes de estudio de primaria en 1944, en los cuales prácticamente se dejaba atrás la educación socialista (Meneses, 1988; Solana, Cardiel y Bolaños, 1981).

La reestructuración de la SEP realizada por Luis Sánchez Pontón en 1941 ya apuntaba hacia la homogeneización de los estudios de primaria, secundaria y normal. Según la Ley Orgánica de Educación Pública promulgada en diciembre de ese mismo año, todas las escuelas normales, sin excepción,

¹ *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 4, mayo, 1944, p. 296.

tenían el carácter común de formadoras de maestros. Con Torres Bodet el empeño siguió adelante: si se pretendía que todos los niños pasaran por un mismo tipo de formación en la primaria, la educación normal también debía uniformarse. De hecho, ya desde 1942 se había aprobado un nuevo plan de estudios que era común para todas las escuelas normales, aunque no había programas y se seguía discutiendo qué debía hacerse con las normales rurales.

Una de las determinaciones del Congreso Nacional de Educación de 1943 había sido el objetivo de elevar los estudios de normal al nivel de cualquier otra profesión, es decir, que los estudiantes ingresaran a los estudios de normal teniendo como antecedente el bachillerato. Un año más tarde se celebró el Congreso de Enseñanza Normal en Saltillo, Coahuila, en el cual se volvía a aseverar que la conciencia nacional no podría existir mientras la educación de México no tuviera una dirección uniforme.² El secretario de Educación planteó la necesidad de aumentar los planteles de formación de maestros, pero, sobre todo, de examinar sus planes de estudio y sus condiciones de trabajo y prestó una importancia especial a la “renovación total” de las normales rurales, que eran las que peores condiciones tenían, y declaraba:

Es apremiante darles una atención mayor que la que hasta ahora han obtenido de la Secretaría, pues el profesor que se forma en un ambiente de incuria, de mentira, de menosprecio no podrá sino exagerar el resentimiento que invade el alma de los desheredados y, al comparar los ofrecimientos de las autoridades con la miseria de la instrucción, tendrá a la postre que acumular un rencor oscuro, el cual —transmitido después a las poblaciones— concluirá por representar un fenómeno trágico de discordia.³

El secretario explicaba que los egresados de las normales rurales debían llevar a las comunidades agrícolas “un resumen de civilización fecundante y un estímulo franco para vivir”, y por ello debían dominar “aquellas asignaturas que figuran en sus programas por un justo deseo de unificación nacional de los planes educativos y no por un vano prurito de simetría con

² *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 4, mayo, 1944, p. 302.

³ *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 4, mayo, 1944, p. 294.

los programas vigentes en las ciudades”.⁴ Pero la renovación total significaba, para algunas autoridades de la SEP como José María Bonilla, la desaparición de las escuelas. Sin embargo, muchos de los congresistas en Saltillo aún defendían el Artículo Tercero, y amparándose en él, defendían la labor especializada de los profesores rurales y, por lo tanto, de las normales rurales. A pesar de que se presentaron pocas ponencias respecto a estas escuelas, fueron motivo de una atención especial.

El profesor Roberto Moreno y García hizo una difícil síntesis de las diferentes posturas presentadas en las cinco ponencias, bajo la revisión de Celerino Cano. Siguiendo su relato, se aprecia que una sugerencia extrema era dejar las normales rurales con un plan de estudios breve y establecerlas cerca de poblados grandes para que tuvieran la influencia de la civilización y pudieran formar maestros para escuelas suburbanas e incluso urbanas (como los primeros proyectos de Molango, Hidalgo, e Izúcar de Matamoros, Puebla), mientras que otras, la mayoría, proponían extender el plan de estudios para intensificar la formación de los estudiantes, pero manteniendo su orientación específica a la atención de población campesina e incluso indígena y su establecimiento en zonas rurales. En la síntesis, la SEP aseveraba que la formación de maestros rurales no podía ser más breve que la de otros tipos de maestros, y haciendo a un lado los objetivos específicos de las normales rurales explicados en las ponencias, concluía: “en el entrenamiento de los maestros rurales, deben buscarse los mismos objetivos, aplicados a la vida del agro, y análoga estructuración del plan de estudios, como si se tratara de maestros urbanos”, es decir, si en las escuelas se iban a enseñar oficios o conocimientos agrícolas, ello se debía al tipo de población que atenderían los egresados, pero no porque la educación urbana y la rural tuvieran que ser diferentes.⁵

En general, las conclusiones del Congreso de Saltillo eran ambiguas e incluso contradictorias, lo que delataba la falta de consenso en relación con el programa educativo del gobierno de Manuel Ávila Camacho. En las cuestiones de índole general, se estableció como requisito para iniciar los estudios de normal (sin considerar los diferentes tipos de escuelas) que los estudiantes hubieran concluido la secundaria, para comenzar una formación en tres

⁴ *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 4, mayo, 1944, p. 293.

⁵ *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 4, mayo, 1944, pp. 322-331.

etapas. En la primera, de dos años, se otorgaría una cultura general; la segunda, también de dos años, se dedicaría a la formación profesional, y al concluir esta etapa se podría obtener el título de maestro de primaria, de educación preescolar o de educación física; por último, se capacitaría en dos o tres años para la docencia en educación secundaria o para el tratamiento de niños anormales y menores infractores. Se aclaraba que también la educación secundaria sería reformada para otorgar un plan uniforme, y se recomendaba a la secretaría ocuparse del mejoramiento material y técnico de todas las escuelas.⁶

El gobierno estaba preocupado por la falta de profesores titulados y mejor preparados. La intención de aumentar el número de años de estudios obedecía a ello, pero también a la intención de establecer la preparación de los maestros como requisito para el aumento de salarios, que era una petición del nuevo sindicato de carácter nacional.

No obstante, en las conclusiones parciales se perciben diferencias. Mientras en el caso de las normales urbanas el tipo de orientaciones estaba acorde con el discurso del secretario de Educación, en el caso de las normales rurales se comenzaba por declarar su carácter socialista, coeducativo, integral, específico y regional, agropecuario e industrial, para luego insistir con vehemencia que aunque los planes y programas de estudio tendrían “como base un cuerpo de conocimientos y de habilidades igual a los relativos a las Normales urbanas”, contendrían también “otro núcleo de conocimientos y actividades específicamente dirigidos hacia la capacitación del maestro que ejercerá en el medio rural”, con lo que se hacía referencia a la enseñanza agropecuaria e industrial, que debía considerarse como una de las bases de la preparación profesional de los normalistas rurales.⁷

En la crónica se indica que cuando se presentaron las resoluciones sobre las escuelas normales rurales, éstas fueron recibidas con muchos aplausos.⁸ Ello no es de extrañar. El Congreso de Coahuila no sólo garantizaba que las normales rurales siguieran existiendo, sino que también, al amparo del Artículo Tercero, se defendía su carácter específico frente a otro tipo de escuelas, pero ahora con una ventaja: lograr la equivalencia de los estudios. No hay que olvidar que desde la fundación de la FECSM los estudiantes habían

⁶ *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 4, mayo, 1944, pp. 361-368.

⁷ *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 4, mayo, 1944, pp. 363-364.

⁸ *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 4, mayo, 1944, p. 379.

planteado reiteradamente al gobierno que se estudiara la equivalencia de sus estudios con los otorgados en la Escuela Nacional de Maestros, para que, si ellos lo deseaban, pudieran seguir estudiando (aunque tuvieran que revalidar algunas materias) (Sepúlveda, 1976: 211; Calderón, 1982: 170-173; Ortiz, 1991: 210-211).⁹ Esta petición, al igual que la de crear una Escuela Superior de Educación Campesina, no había sido escuchada, lo cual era visto por los estudiantes como una postura discriminatoria de los ciudadanos hacia los estudiantes campesinos. Como ya se ha mencionado, en 1940, en una reunión de los directores de las escuelas regionales campesinas, se había insistido en la necesidad de no marginar a los estudiantes de las regionales campesinas, quienes debían tener la posibilidad de equiparar sus estudios con los otorgados por la Escuela Nacional de Maestros. Según el director de esta última, todos los estudiantes tenían derecho a recibir la misma preparación y a encontrar acomodo en el medio ciudadano (Arnaut, 1998: 94; Miñano, 1945: 40).

En el Congreso de Saltillo se planteó la realización de un segundo congreso al año siguiente, mismo que se llevó a cabo en Monterrey, Nuevo León, en diciembre de 1945. Al igual que en el primero, en el Congreso de Monterrey se sostenía la necesidad de uniformar o federalizar los estudios de normal, pero en muchas ponencias el énfasis se puso en uniformar el sistema de educación normal federal y los de los estados, y en impedir que la iniciativa privada sostuviera escuelas normales, lo cual haría imposible que el magisterio fuera realmente una profesión de Estado. Por otro lado, salía a la luz la defensa de la necesidad de abrir más escuelas normales, de acondicionarlas bien y de que, si se exigían más años de estudio a los profesores, esto debía reflejarse en el salario y el escalafón. Aunque aún se hizo muy presente la defensa de la educación socialista, se dedicó un espacio especial a la reflexión acerca de “la educación normal y la posguerra”, lo que afianzaba el discurso gubernamental sobre la unidad nacional y la solidaridad internacional. Pese a que en el Congreso de Monterrey se declaró un acuerdo con las resoluciones del de Coahuila, en el segundo es más evidente que la uniformidad se fundamentaba en el modelo de las instituciones urbanas y no de las rurales. Las palabras del director general de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios resumen el tono general del congreso: “la rama normal urbana es muy importante por el aumento demográfico en las ciu-

⁹ “Manifiesto a los camaradas estudiantes de las Escuelas Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Regionales Campesinas de la República, Salud”, Sociedad de Alumnos de la Escuela Regional Campesina, Tamatán, Tamaulipas, agosto de 1934. Ortiz (1991) cita el mismo manifiesto. Folleto *Trayectoria histórica y política de la FECSM, s.a.*, Tenería, Estado de México, mimeografiado; “Conclusiones del Primer Congreso de Estudiantes Campesinos de la República”, exp. 509: 4-8-8-30.

dades, el cual tendrá un ritmo más acelerado en el incremento industrial que se avecina” (GENL, 1945: 353).

La prioridad que se daba a la educación normal urbana sobre la rural fue clara también en el recuento de las acciones realizadas que hizo el profesor Eliseo Bandala, presidente de la Comisión Permanente del Primer Congreso Nacional de Educación Normal. Los principales hechos que ejemplifican la labor de mejoramiento de las normales, decía, eran: el inicio de la construcción del “suntuoso” edificio que albergaría a las normales para señoritas y varones, así como la Normal Superior, en la ciudad de México; el traslado de la Normal de Maestros a un local dentro de la ciudad; la creación de las carreras de maestros especialistas en educación y cuidado de los ciegos y los sordomudos en la Normal de Especialización; la adopción en las normales primarias del ciclo secundario de estudios y la reforma del ciclo profesional, así como la reforma del plan de estudios de la Escuela Normal Superior. Además, tres normales particulares fueron incorporadas al sistema federal, se reforzó considerablemente el personal, se dotó de material didáctico a las escuelas normales rurales y se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (GENL, 1945: 105-109).

Salvo las últimas, estas acciones se referían a las escuelas normales de la ciudad de México. Jaime Torres Bodet, en el discurso inaugural, había explicado que si bien tanto la Comisión Revisora y Coordinadora como él pensaban que era fundamental aumentar el número de años de la educación normal, se decidió completar el ciclo de las normales rurales y crear el Instituto Federal de Capacitación, en virtud de que “más de 17,000 maestros federales primarios no tienen título y que, antes de hacer de los elementos salidos de esas escuelas de nueve grados una burocrática aristocracia capaz de desquiciar los escalafones, urge unificar la preparación de la mayoría” (GENL, 1945: 116).

Torres Bodet buscaba implantar una medida que propiciara la equidad, pero también tenía en mente el problema del escalafón y la necesidad de fortalecer la SEP en los estados. En 1944, la secretaría contaba con 30,819 maestros de primaria, de los cuales la mitad, 14,908, eran titulados. De éstos, 11,358 eran normalistas, y de los normalistas, 7,996 vivían en el Distrito Federal (GENL, 1945: 148). Según los cálculos de la SEP, el promedio anual de graduados en todas las normales del país era de aproximadamente 1,200, de los cuales 564 se titulaban de las normales rurales. Es decir, la SEP no controlaba la formación de la mitad de los profesores. Para ese año, quedaban ya sólo 19 escuelas

normales rurales después de que cerraron las que estaban en peores condiciones y 29 escuelas normales urbanas ubicadas en las capitales de las entidades federativas (GENL, 1945: 292). Muchos de los egresados de estas últimas se ubicaban en los sistemas educativos estatales y en escuelas urbanas, pero también ya en las escuelas rurales del creciente sistema federal.¹⁰

Incrementar el número de años en las escuelas normales favorecería la formación de una “burocrática aristocracia” que aún no tenía la suficiente influencia de la SEP. Ello acrecentaba la importancia de lograr el control de la orientación de las escuelas normales urbanas y privadas, pero a la vez de mejorar la situación de las normales rurales y de los maestros rurales en servicio por medio del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Torres Bodet decidió dedicar parte del escaso presupuesto educativo a la formación de maestros rurales, fuese en las normales o en el instituto. En 1943, último año de la administración de Véjar Vázquez, el presupuesto de la Secretaría de Educación había alcanzado apenas 97 millones de pesos, y Torres Bodet logró ampliarlo paulatinamente hasta llegar a 207 millones en el último año del sexenio (Medina, 1978: 381). En 1944, la SEP logró que el Ejecutivo otorgara 800 mil pesos adicionales a las partidas del presupuesto destinado al mantenimiento de las escuelas normales rurales. Dicha cantidad fue invertida en diversos gastos como refacciones, combustibles, ropa, herramientas y otras cosas, especialmente en el aumento de las becas de los estudiantes, material para escuelas, vestuario y equipo. Ello representaba un alivio para las escuelas, que prácticamente carecían de todo, pero era una cantidad muy baja si se le compara con los cuatro y medio millones de pesos que se pensaban invertir en la construcción de la normal en el Distrito Federal (SEP, 1944: 226-227).

Del presupuesto para sueldos, 56.14% se destinó a las 416 plazas correspondientes a las escuelas normales para señoritas y para varones en el Distrito Federal (no se incluye el presupuesto de la Normal Superior, de Educación Física, etcétera), mientras que 37.09% fue para las 403 plazas de las normales rurales. Las primeras contaban con 1,690 estudiantes, mientras que las 19 segundas tenían 2,781 estudiantes. La desproporción es evidente (SEP, 1944: 235-236).

¹⁰ No tenemos datos exactos sobre el número de escuelas y estudiantes en las normales urbanas y privadas en ese año, pero en 1947 las normales rurales tenían 4,026 estudiantes; las particulares incorporadas, 1,089; las normales federalizadas, 1,308, y las normales para varones y señoritas en el Distrito Federal, tenían 3,212 (SEP, 1947: 257-264).

A partir de 1945 (y durante 15 años), las normales rurales adoptaron el nuevo plan y los programas de estudios de seis años: tres correspondientes a la secundaria y tres a los estudios profesionales, al igual que en las escuelas normales para varones y para señoritas en el Distrito Federal. En comparación con los planes anteriores que se habían usado en la Escuela Nacional de Maestros y sobre todo en las normales rurales, se buscaba una formación más completa tanto científica como culturalmente, y se restaba peso a las actividades prácticas y, desde luego, a la enseñanza agropecuaria (Miñano, 1945: 53-58; Solana, Cardiel y Bolaños, 1981: 451; Meneses, 1988: 287-292).

Sin embargo, la unificación de los planes de estudio no fue acompañada de suficientes medidas compensatorias para colocar a las normales rurales en el mismo nivel que las escuelas urbanas, y la unificación de los planes de estudio no fue de la mano de una equivalencia en el escalafón para maestros rurales y urbanos. Asimismo, prevalecía el problema de la falta de escuelas posprimarias en las áreas rurales, lo que hacía que las normales captaran estudiantes interesados en estudiar, pero no necesariamente para dedicarse al magisterio rural. Todo ello influyó, cada vez más, para que los estudiantes de las normales rurales buscaran emigrar a las ciudades en busca de mejores oportunidades, y que las normales rurales se colocaran en una posición de desventaja frente a la creciente jerarquización del sistema educativo y la estratificación del magisterio (GENL, 1945; SEP, 1946; Arnaut, 1998).

Con el plan de estudios de 1945 se clausuraba el intento de proporcionar una formación especializada a los maestros que atenderían las escuelas rurales, a pesar de que, aún en 1950, 58.32% de la población se dedicaba a actividades de agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y caza (INEGI, 1999, t. II: 944). Desde sus inicios, las normales rurales se habían planteado como un puente que ayudaría a disminuir la distancia entre el campo y la ciudad, pero ellas mismas resultaron víctimas de esa distancia.

NUEVAS REGLAS Y VIEJAS PRÁCTICAS

A PESAR DE LAS CAMPAÑAS de desprestigio, los conflictos entre los maestros, el descontento estudiantil, la incertidumbre, el movimiento de estudiantes y profesores y la escasez de personal y de recursos, las normales rurales siguieron sus trabajos, con nuevas reglas y viejas tradiciones. En 1944, el profesor Monroy decía que las normales rurales estaban en las mismas condiciones que en los años veinte.¹ Ello era verdad, pero sobre todo con relación a la pobreza de las instituciones y el ahínco de directores, maestros y estudiantes por sacarlas adelante. Las escuelas no estaban en posibilidad de ampliar sus planes de estudio y poner en marcha las disposiciones generales que estaban pensadas para escuelas urbanas. La SEP emitió reglamentos para aislar las escuelas de las comunidades, reducir la autonomía de los actores internos, sobre todo de los estudiantes, así como limitar su organización cooperativista. Sin embargo, en las escuelas se mantuvieron muchas de las prácticas y discursos que se venían desarrollando desde los años veinte.

A lo largo de 1941, varias escuelas interrumpieron sus estudios. En El Mexe, Hidalgo, al igual que Ayotzinapa, Guerrero, una huelga estudiantil terminó con la intervención del director federal de Educación y la policía, el cambio total del personal y la expulsión de los líderes estudiantiles. Otras, como la de Jalpa de Méndez, Tabasco, tuvieron paralizadas las clases durante todo 1941 y parte de 1942 por falta de personal. Al no recibir sus becas y al no llegar los maestros, muchos estudiantes acabaron por abandonar la es-

¹ *Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, año 1, núm. 6, julio de 1944, pp. 49-51.

cuela, que finalmente fue cerrada.² La mayoría de los planteles, sin embargo, siguió trabajando aunque no hubiera personal suficiente, no llegaron las mínimas partidas aprobadas y no se supiera si seguirían existiendo o se trasladarían. En 1942, el presidente ordenó que se economizara lo más posible por el estado de guerra. De las becas de los alumnos, cuyo monto no había subido en una década, se tomaban recursos para necesidades esenciales de las escuelas.³

El plantel de Ozuluama, Veracruz, por ejemplo, tenía pésimas condiciones para trabajar, por lo que fue trasladado a Chicontepec, en el mismo estado, en 1942, pero sus condiciones no mejoraron ya que no tenían tierras para trabajar y los comerciantes les vendían los productos que consumían a precios muy elevados. La escuela de Aguililla, Michoacán, tuvo que ser trasladada a Paracho, en la misma entidad, porque un terremoto había destruido la escuela. Tras un mes de vivir a la intemperie y con muchas dificultades porque la mitad de las becas de los estudiantes no habían llegado, en Paracho los estudiantes y los maestros se hacinaron en una pequeña casa en la que no tenían absolutamente nada, pero aun así siguieron trabajando y hasta comenzaron a hacer trabajo social en los alrededores. En Ahuacatlán, Nayarit, el director, su esposa y 38 alumnos hacían de todo: los trabajos agrícolas, la construcción de mesas y repisas y las reparaciones al edificio. Sin apoyos, sólo podían impartir algunas materias. En Soltepec, Tlaxcala, aunque se tenían más años de trabajo, los maestros y los estudiantes comían en el suelo por falta de mobiliario, mientras que en Huetamo, Michoacán, todos los estudiantes dormían en el suelo y tenían que dedicar buena parte del día al acarreo de agua.⁴

Un inspector reportó lo que encontró en la escuela de Cañada Honda, Aguascalientes, el 9 de junio de 1942:

A mi llegada a la escuela encontré al director del plantel con un grupo de alumnos grandes construyendo un teatro al aire libre bajo su dirección, otro maestro dirigía la fabricación y colocación de adobes, excavación, etc. De

² AHSEB, DGESIC, exp. 3509/9, El Mexe, Hidalgo, Informe anual, 26 de noviembre de 1941; exp. 5194/7, Jalpa de Méndez, Tabasco, Informe del inspector, 6 de abril de 1942.

³ AHSEB, DGESIC, exp. 5188/38, Circular sobre el Estado de Emergencia, 30 de octubre de 1942.

⁴ AHSEB, DGESIC, exp. 5194/4, Ozuluama, Veracruz, informes, 1941-1944; 5195/7, Ahuacatlán, Nayarit, Informes, 11 de noviembre de 1941; 2603/4, Aguililla, Michoacán, Informes, 1941; 5193/2, Soltepec, Tlaxcala, Informe, 14 de mayo de 1942; AHSEB, DEANR, exp. 15-9-10-10, Huetamo, Michoacán, Informes, 1941 y 1942.

un excusado de que carece la escuela, otro maestro dirigía la plantación de chile, jitomate y lechuga en la propia escuela, una maestra, con sus alumnas construían [*sic*] en la huerta un gallinero, mientras otro maestro dirigía los trabajos de carpintería, en donde se encontraba un alumno fabricando un contrabajo. Al entrar a los corredores y patios interiores de la escuela, observé aseo esmerado, buena presentación de los muebles y orden en todo el plantel. Una maestra daba clase de geometría a un grupo de 50 alumnos. Otra maestra dictaba sus órdenes en la cocina relacionadas con la preparación de los alimentos.⁵

La imagen reflejada por el inspector no parece muy distinta a la de las primeras normales rurales o las regionales campesinas en los años treinta. Cañada Honda en ese momento era privilegiada porque contaba con apoyo económico del gobierno del estado y de los ejidatarios vecinos, quienes le prestaban tierra para trabajar. En Flores Magón, Chihuahua, la Dirección Federal de Educación comisionó a tres profesores para que la planta estuviera completa, y la escuela de Galeana también recibía apoyo del gobierno de Nuevo León. De hecho, en 1943 se ordenó que los gobiernos estatales apoyaran a las escuelas normales rurales, pero la búsqueda de recursos volvió a ser una de las actividades cotidianas de los directores, los maestros y los alumnos, quienes acudían a personas influyentes o realizaban rifas y colectas. La misma jefa interina del DEB, la maestra Guadalupe C. de Zavaleta, escribía en el informe anual de 1944 que la SEP no debía dejar todo a los maestros sin otorgarles lo más necesario. Las escuelas pequeñas eran las que más sufrían la falta de recursos, pero aun las grandes se encontraban en aprietos (Miñano, 1945: 75; SEP, 1944: 225).⁶

La SEP intentó vigilar y controlar de cerca las escuelas. Alberto Terán primero y Luis H. Monroy después, mostraron una postura muy firme hacia los directores, pidiéndoles informes y explicaciones y sin permitir pretextos para justificar deficiencias en los trabajos o la falta de seguimiento de sus múltiples indicaciones. Más aún que su antecesor, el profesor Mario Aguilera los amenazaba con utilizar medidas drásticas o con la suspensión de sus salarios si no cumplían. Desde luego, algunos directores buscaban la

⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5193/4, Cañada Honda, Aguascalientes, Informe del inspector, 13 de junio de 1942.

⁶ AHSEP, DGESIC, exp. 5193/7, Flores Magón, Chihuahua, Informes, 1942; 5193/29, Galeana, Nuevo León, Informes, 1943; 5190 y 5188/ varios expedientes, Presupuestos y solicitudes de varias escuelas, 1941-1944.

protección del *STERM*, y éste advertía a las autoridades que la suspensión de salarios iba en contra del Estatuto Jurídico e incluso de la Constitución.⁷ El director del plantel de Ozuluama, Veracruz, pedía que se definieran bien cuáles eran las atribuciones del sindicato y cuáles las de la *SEP*, lo cual seguía provocando problemas.⁸

La *SEP* estaba decidida a controlar las escuelas y limitar sus atribuciones. Además de los informes, pedía a los directores planes de trabajo y diarios de labores, y exigía que éstos fueran muy detallados.⁹ Pocos lograron entregar los diarios, que resultaban poco prácticos: debían ser redactados por todos los maestros y luego ser revisados por los directores, a quienes además de las Academias Pedagógicas que se realizaban cada 15 días y de las reuniones del Consejo Administrativo (cada dos o tres semanas), se les exigía entrar a las clases para vigilar el trabajo de cada profesor como si fueran inspectores, aunque varios afirmaban que no podían hacerlo por exceso de trabajo.¹⁰ Las autoridades querían saber lo que pasaba en cada momento en cada espacio de las escuelas, pero los diarios tenían también otro fin: servir de insumos para crear nuevos planes y programas de estudio, así como para diseñar los exámenes trimestrales.

A finales de 1942 se aprobó un nuevo plan de estudios de seis años común para las escuelas urbanas y rurales, salvo que en las primeras se cursaban inglés y francés, y en las segundas, alguna lengua indígena, además de tres horas y media diarias para realizar actividades agrícolas, ganaderas, de industrias y oficios rurales; mientras que en las urbanas se consideraban dos horas semanales para las prácticas agropecuarias. El nuevo plan eliminaba las materias socialistas y ampliaba las materias de cultura general sobre todo los tres primeros años, y las profesionales en los tres últimos. Se mantenían actividades como la economía doméstica, la música y la educación física, pero se les otorgaban menos horas que en el pasado y se reducían al mínimo durante los últimos dos años de la carrera. A las señoritas se les daba también cursos de enfermería. Por la Segunda Guerra Mundial, se introdujo la edu-

⁷ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, exp. 5187/8, Amuzgos, Oaxaca, Informes del director y correspondencia entre éste, el representante de la Rama y el jefe del *DER*, 1941; exps. 5195/10 y 5195/11, Informes y respuestas del jefe del *DER*, Hecelchakán, Campeche, 1941.

⁸ AHSEP, DGESIC, exp. 5187/35, Respuesta al cuestionario enviado por la *SEP*, 21 de abril de 1941.

⁹ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, exps. 5195/10 y /11, Hecelchakán, Campeche, Informes; 5192/12, 1941-1942, Xochiapulco, Puebla, Informes, mayo de 1942; AHSEP, DEANR, 15-9-10-13, Cañada Honda, Aguascalientes, Informes, 1941.

¹⁰ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/4, Ozuluama, Veracruz, Informes, 1941-1944; 3509/9, El Mexe, Hidalgo, Informes, 1941-1943; AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-10, Huetamo, Michoacán, Informes, 1941 y 1942.

cación militar. En algunas escuelas, dicha instrucción era impartida por un militar; en otras, por el contrario, eran los maestros de la normal los que impartían esa materia a los niños y jóvenes de las comunidades cercanas.¹¹

Al justificar su proyecto de plan de estudios, Luis H. Monroy decía que se buscaba uniformar la enseñanza normal, porque la escuela primaria rural y la urbana no tenían por qué ser distintas, y mucho menos había que pensar que la primera fuese inferior a la segunda. Más que extensión, lo que buscaba era una mayor intensidad en los conocimientos de los futuros maestros, quienes debían aprender, primero, los contenidos a enseñar, y segundo, cómo enseñarlos, para lo cual se seleccionaron elementos prácticos de psicología general, técnicas de enseñanza, organización escolar y algunos aspectos de la ciencia de la educación y de la teoría del conocimiento.¹²

Con el plan único, según él, los estudiantes de las normales rurales podrían concluir sus estudios en las normales urbanas en el momento que lo desearan. Sin embargo, al aprobarse el plan se estableció que los estudiantes de las normales rurales podrían revalidar sus estudios después de cinco años de buen servicio en el medio rural y, por lo tanto, podrían ocupar plazas en escuelas semiurbanas, primero, y urbanas, después, dentro de las posibilidades presupuestales y de escalafón.¹³

La razón de lo anterior es que las normales rurales, desde luego, no tenían posibilidades de poner en marcha ese plan en igualdad de circunstancias que las normales urbanas y las de la capital de la República. Desde finales de 1942 se giraron órdenes para que en el curso complementario o preparatorio se impartiera el equivalente de quinto y sexto de primaria no en un año sino en dos, periodo en el cual los alumnos de grados más avanzados podrían hacer sus prácticas pedagógicas, pero en varias escuelas no se abrió ningún curso complementario por falta de presupuesto. A partir de 1943 se comenzó a impartir el primer año de normal con el plan de seis años, pero sin contar con programas; además, aún existían escuelas “tipo iniciación”, que ofrecían el curso complementario y el ciclo secundario, pero aún no los estudios profesionales.¹⁴

¹¹ AHSEP, DGESIC, exp. 5196/4, Plan de estudios aprobado, 27 de agosto de 1942.

¹² AHSEP, DGESIC, exp. 5197/5, Planes de estudio, 15 de agosto de 1942.

¹³ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/26, Plan único de seis años, 4 de febrero de 1943.

¹⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5199/33, Oficio del oficial mayor al director general de Educación Superior e Investigación Científica sobre el curso complementario, 9 de diciembre de 1942; 5214/18, Circular del DEP a los directores de las normales rurales acerca del curso complementario, 17 de diciembre de 1942; 5198/20, Clasificación de las escuelas normales rurales, febrero de 1943.

Las normales rurales estaban en desventaja. No sólo los estudiantes ingresaban con la primaria incompleta y al egresar tenían que hacer méritos para poder obtener las mismas plazas que los urbanos, sino que también tenían que cubrir el mismo plan de estudios, pero dedicando tres horas y media diarias a las actividades agropecuarias. Por otro lado, al no contar con programas, la responsabilidad de definir los contenidos de las materias recaía en los maestros, quienes no contaban con libros de apoyo en las bibliotecas de los planteles ni con experiencia en las nuevas materias. La SEP tampoco ofrecía un modelo para la formación o la actualización. “No podemos llevar a ellas —decía Monroy— a los especialistas; habrá necesidad de formarlos. Esto se conseguirá solamente si el maestro que va a ellas adquiere el compromiso irrompible de profesar la materia durante un periodo no menor de cinco años y es ayudado convenientemente por los directores”.¹⁵ Estas declaraciones dejaban claro que la idea de crear una Escuela Superior de Educación Campesina, como había proyectado Bassols y como pedían los maestros y los estudiantes, no se concretaría.

Además, ante la escasez de personal, en las normales rurales había ayudantes de taller impartiendo clases de biología, médicos que impartían educación física e instrucción militar, y músicos que impartían técnica de la enseñanza, y los maestros y los directores impartían hasta ocho o nueve materias distintas a la vez.¹⁶ Más que antes, en algunas escuelas quedaban materias sin impartirse, y sin tomar en cuenta esas condiciones, las autoridades de la SEP recalcaban que los directores no tenían la atribución de eliminar, aumentar o sustituir materias (Miñano, 1945: 79).¹⁷

También se buscó, nuevamente, uniformar la forma de evaluar. A partir de 1942 se enviaron a las escuelas exámenes modelo para las evaluaciones trimestrales de algunas materias que eran acumulativas y se promediaban en sustitución del examen final; asimismo se pidió a los maestros que al iniciar cada clase evaluaran los conocimientos de la clase anterior entre los alumnos y los calificaran.¹⁸ Desde entonces se leen en los informes de los maestros justificaciones de por qué sus alumnos no habían contestado tales o cuales preguntas. Una maestra de El Mexe, por ejemplo, explicaba confia-

¹⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/5, Planes de estudio, 15 de agosto de 1942.

¹⁶ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, exp. 3983/3, Personal, Jalpa de Méndez, Tabasco, 1941-1943; 3983/8, Personal, Yucatán, 1942-1944; 3983/9 y /10, Personal, Guerrero, 1941-1943.

¹⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/4, Circular sobre planes de estudio, junio de 1943.

¹⁸ AHSEP, DGESIC, exp. 5202/47, Nuevo reglamento de exámenes a título de suficiencia, 14 de julio de 1942; 5202/24, Circular sobre pruebas trimestrales y diarios de labores, 26 de septiembre de 1941.

da y ampliamente los temas que había enseñado y cómo lo había hecho en sus cursos de español en distintos grados, pero se enfrentaba a la novedosa y difícil tarea de enseñar historia de la educación por primera vez. En vano intentaba justificar que sus alumnos no habían podido contestar ninguna pregunta de la primera sección del examen porque, decía, en clase habían estudiado lo relativo a Grecia, pero no lo concerniente a los pueblos antiguos porque los muchachos eran “poco afectos a escuchar todo aquello que se relacionara con religión, paganismo, fatalismo”, pues “según ellos se trata de hacer propaganda religiosa o simple narración de los hechos de la historia”. Tras reiterar que no tenían libros de apoyo, explicaba que para ella lo importante era que los alumnos se inspiraran en los personajes que directa o indirectamente habían contribuido a la educación, como Séneca, Quintiliano, Montaigne, Vives y Rabelais, y que leyeran literatura.¹⁹

Sin laboratorios ni bibliotecas bien abastecidas, los maestros muchas veces exponían su clase y al final dictaban un apunte o dejaban a los alumnos escribir por su parte lo que pudieran; era una práctica que los maestros consideraban demasiado tradicional. Un estudiante de Soltepec, Tlaxcala, recuerda que se ganaba un dinero extra pasando los apuntes a los estudiantes flojos (o haciendo pequeños mandados para los profesores) (Hernández, 1987: 57). En este contexto se giró la orden de que para que los alumnos pudieran mantener su beca tenían que obtener ocho de promedio y no sólo el pase de seis, como antes. Los directores y los maestros de varias escuelas se quejaron porque la orden se había dado cuando el curso estaba por terminar, y consiguieron que, por ese año, se les exigiera 7.5 de promedio y no ocho, pero no es de extrañar que, milagrosamente, el promedio de los alumnos subiera sustancialmente al año siguiente. En Ozuluama, Veracruz, por ejemplo, el director aceptaba que la formación de los muchachos que egresaban era pésima, pero el índice de aprobación era de cien por ciento en todos los grados, y en Xochiapulco, Puebla, éste era de 92% (SEP, 1944: 222-224).²⁰ Aunque había muchos directores y maestros que estaban de acuerdo en que había que elevar el nivel académico de los estudiantes y en que la enseñanza debía ser científica, ello era muy difícil por las condiciones en

¹⁹ AHSEP, DGESIC, exp. 3509/9, Informe anual, El Mexe, Hidalgo, 1941, Informe de la ecónoma.

²⁰ AHSEP, DGESIC, exps. 4051/2 y 4051/4, Circular sobre calificaciones y becas, respuestas de los directores y peticiones de los alumnos, abril de 1943; 5192/12, Xochiapulco, Puebla, Informes, mayo de 1942; 5194/4, Ozuluama, Veracruz, Informes, 1942; 5197/2, Hecelchakán, Campeche, Inspección general; 2884/57 y 3509/2, Hecelchakán, Campeche, Alumnos, 1941-1943; 5191/ varios expedientes, Clausuras, solicitudes, protestas, varias escuelas, 1941-1943.

que trabajaban, y, por otro lado, seguía teniendo mucho peso, a la hora de evaluar, el grado de compromiso con la escuela y la vocación de los estudiantes, más que su dominio de los contenidos de las materias académicas.²¹

Tanto los maestros como los directores tenían que reportar el tipo de métodos de enseñanza que utilizaban en sus clases. En muchos informes, como en los de las escuelas de Azcapotzalco, Distrito Federal; Huetamo, Michoacán, y Cañada Honda, Aguascalientes, se consignaba que en el caso de las materias nuevas la enseñanza era teórica y expositiva, mientras que en las antiguas se seguía haciendo énfasis en la utilidad práctica del conocimiento, el método de proyectos y los centros de interés.²² No pocos directores seguían insistiendo en que debía enseñarse en el trabajo, privilegiándose la observación y la experiencia. El director del plantel de Huetamo, por ejemplo, explicaba que en dicha escuela la enseñanza era “libresca, de texto, expositiva, de discusión, dialogada y con cuestionarios escritos”, y fundamentada en métodos “inductivos, deductivos, de observación, análisis y síntesis, pero de muy poca experimentación” (por no poder hacerlo); asimismo, que se utilizaban “procedimientos lógicos, los centros de interés y de proyectos para organizar las materias de enseñanza, basándose en el juego, la observación y la imaginación”.²³ En Oaxtepec, Morelos, los maestros propiciaban una enseñanza “objetiva”, basada en la investigación, que siempre fuese aplicada, por lo que utilizaban el “método de proyectos” y “los centros de interés”.²⁴

En una ocasión, el subdirector general de Educación Superior e Investigación Científica, Eliseo Bandala, señaló en respuesta al informe del profesor Francisco Téllez, director de la escuela de Xochiapulco, Puebla, que “los métodos funcionales” no servían de nada si “son imaginarios como suele acontecer”.²⁵ Indudablemente había profesores que seguían enseñando en forma tradicional y simulaban en sus informes. Sin embargo, en las normales rurales en los años cuarenta persistía la idea de que los estudiantes debían aprender mediante la acción, en la práctica y en el trabajo. Un observador

²¹ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, exp. 3509/9, El Mexe, Hidalgo, Informes, 26 de noviembre de 1941, y AHSEP, DGE, exps. 3617/27 y 30, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, 1944-1945.

²² AHSEP, DGESIC, exp. 5195/6, Azcapotzalco, Distrito Federal, Informes, junio de 1941; AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-13, Cañada Honda, Aguascalientes, Informes, 1941 y 1943.

²³ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-10, Huetamo, Michoacán, Informes, 1942.

²⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5195/5, Oaxtepec, Morelos, Informes, 1941 y 1942.

²⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/12, Respuesta al informe del director de Xochiapulco, Puebla, 3 de agosto de 1944.

peruano que visitó 14 planteles, describía que en las clases los estudiantes podían intervenir e incluso interrumpir al profesor para expresar sus ideas o dudas (Miñano, 1945: 77, 79 y 147). También en las reuniones de Consejo y en las academias, se seguía discutiendo la manera de modificar y adaptar los planes de estudio, y los estudiantes seguían planteando iniciativas acerca de las diversas actividades de las escuelas.²⁶ En Palmira, Morelos, como en las primeras escuelas regionales campesinas, no se hablaba de “materias” sino de “asuntos” (Miñano, 1945: 133).

Las autoridades de la SEP redujeron el radio de acción del trabajo de las normales rurales hacia las comunidades. La acción social debía regirse por planes de trabajo muy concretos que se basaran en la elaboración de monografías sobre las necesidades de las comunidades que conformaran la zona de influencia de cada escuela, y debía realizarse, más que en forma directa, por medio de las escuelas rurales y sus maestros.²⁷ En esos años, las autoridades de la SEP no introdujeron nuevas finalidades a la acción social, que debía realizarse según los lineamientos de 1939, aunque enfatizaban la importancia de alejarla de la demagogia y de la política militante, de apoyar la campaña de alfabetización (que en realidad siempre lo habían hecho) y, como novedad, de informar y sensibilizar a la población acerca de la Segunda Guerra Mundial y la intervención de México en ella.

Sin embargo, las normales rurales perdieron el control de las escuelas rurales de su zona de influencia, cuya administración quedó en manos de los directores federales de Educación, si bien a ellas correspondía proporcionarles la asesoría técnica. La bifurcación de responsabilidades, desde luego, generó problemas. Algunas escuelas se quejaban de maestros que no colaboraban, pero no podían hacer nada para impedirlo. En otras, las diferencias en el calendario escolar no permitían que los estudiantes normalistas realizaran sus prácticas pedagógicas. Si faltaba algún maestro, los direc-

²⁶ AHSEP, DGESIC, Informes de los directores, 1943 y 1944, exp. 5195/4, Tenería, Estado de México, y Ozuluama, Veracruz; 5195/5, Oaxtepec, Morelos; 3509/9, El Mexe, Hidalgo; 5205/3 Tamatán, Tamaulipas; 5205/10, Flores Magón, Chihuahua; 5202/8, Salaices, Chihuahua; 5195/12, Xochiapulco, Puebla; 5195/9, Soltepec, Tlaxcala; 5192/47, San Antonio de la Cal, Oaxaca; 5191/8, El Camichín, Jalisco; 3509/2, Hecelchakán, Campeche; 5203/4, Tenería, Estado de México. AHSEP, DGESIC, Informes de inspección 1943-1944, exp. 5197/4, Tamatán, Tamaulipas, y Galeana, Nuevo León; 3984/1, ENR Puebla; 3509/1, Uyalceh, Yucatán; 5170/74, ENR Guerrero; 5193/10, Huetamo, Michoacán; 5193/9 y 5195/8, El Camichín, Jalisco; 5193/7, Flores Magón, Chihuahua; 5193/12, El Mexe, Hidalgo. AHSEP, DEANR, Informes 1943-1944, exp. 15-9-10-13, Cañada Honda, Aguascalientes, y 15-9-10-11, Matías Ramos, Zacatecas; AHSEP, DGESIC, 5191/varios expedientes, Clausuras, solicitudes, protestas, varias escuelas, 1940-1944.

²⁷ Véase, entre otros, AHSEP, DGESIC, Planes de trabajo, 1941-1942, exp. 5196/9, Cañada Honda, Aguascalientes; 5196/19, Huajintepec, Guerrero; 5196/20, Comitancillo, Oaxaca.

tores de las normales no podían, como antes, dejar a los alumnos avanzados que se hicieran cargo de esas clases sin contar con la aprobación del director federal de Educación y del jefe del DEP.²⁸ Todavía en 1944, la jefa del DEP decía que era inconcebible que algunas escuelas no contaran aún con una escuela anexa (SEP, 1944: 219).

El ideal para las autoridades era que cada normal contara con una escuela anexa y con cuatro escuelas en su zona de influencia que tuvieran distintas características: *a*) escuela unitaria y de medio tiempo; *b*) unitaria con primer ciclo primario; *c*) que contara con dos maestros y dos ciclos de primaria; *d*) que contara con tres maestros y los tres ciclos de la primaria y, si fuera posible, *e*) una escuela primaria superior con un maestro para cada año escolar.²⁹ Este ideal, evidentemente, no se lograría en el corto plazo, ya que en muchas de las zonas cercanas a las normales rurales no existía esa variedad. Por otro lado, las normales proponían cuáles escuelas podían quedar en su zona de influencia, pero la decisión final era de los directores federales de Educación. En Xochiapulco, Puebla, por ejemplo, el profesor Isidro Burgos había iniciado en tres escuelas, por petición de los padres de familia, un proyecto para castellanizar a los alumnos, pero comenzó por enseñarles en español mexicano y no en castellano, con apoyo de los estudiantes normalistas de los grados más avanzados. Si bien el jefe del DEP lo felicitaba por dicha acción, que estaba obteniendo buenos resultados, para el año siguiente —en el cual Burgos fue reemplazado por otro director— esos trabajos se interrumpieron porque ninguna de esas tres escuelas quedó como parte de la zona de influencia.³⁰

En las escuelas rurales de la zona, los directores de las normales siguieron realizando asesorías y los alumnos sus prácticas pedagógicas, y en algunos casos abrieron escuelas de demostración. Las autoridades de la SEP regañaban tanto a los directores que sólo realizaban festivales como a los que planeaban actividades demasiado ambiciosas.³¹ Algunos directores reportaban aún el

²⁸ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/26, Circular sobre zonas de experimentación y práctica, 1942. Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, Zona de experimentación y práctica, 1941-1943, exps. 5214/20 y 5192/30, Galeana, Nuevo León; 5198/38, Soltepec, Tlaxcala; 5192/37, Xochiapulco, Puebla.

²⁹ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/25, Circular sobre zonas de experimentación y práctica, 15 de diciembre de 1941.

³⁰ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/12, Xochiapulco, Puebla, Infomes, 1941-1944.

³¹ En el primer caso estaban, por ejemplo, el director de Xochiapulco, Puebla, y Aguililla, Michoacán, y en el segundo, el director de Cañada Honda, Aguascalientes. AHSEP, DGESIC, exp. 5192/2, Xochiapulco, Puebla, Informes, mayo de 1942; AHSEP, DEANR, exp. 2603/4, Aguililla, Michoacán, Informes, 1941; exp. 15-9-10-13, Cañada Honda, Aguascalientes, Informes, 1941-1943.



Desfile del 16 de septiembre, alumnas de la Escuela Normal Rural El Camichín, Jalisco, 1943. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 5205, exp. 5, 1943.

apoyo que otorgaban a los campesinos para conseguir el reparto agrario u organizar cooperativas, como en Flores Magón, Chihuahua, y Cañada Honda, Aguascalientes,³² y otros daban asesorías agropecuarias, pero la mayoría informaba sobre campañas de higiene y vacunación, fiestas cívicas, encuentros deportivos, construcciones materiales en las escuelas y concursos escolares, además de los Centros de Cooperación Pedagógica, incluso en la improvisada escuela de Paracho, Michoacán, o en Oaxtepec, Morelos.³³ Lo que los directores podían informar, lo permitido, tenía como objetivo el regreso al trabajo que realizaban las primeras normales rurales, pero aún en algunos informes se percibe que las normales mantenían relaciones con algunas escuelas rurales y comunidades que no estaban consideradas en su zona de influencia; eso sucedía, por ejemplo, en los planteles de Galeana, Nuevo León, y Tenería, Estado de México.³⁴

Fue difícil mantener una continuidad en el trabajo social por el constante cambio de directores de las normales, y en algunos casos, por la falta de personal o por el ambiente difícil que se había creado a partir de la campaña de desprestigio en contra las escuelas, como en Ayotzinapa y Tenería. En algunos casos, como en Bimbaletes, Zacatecas, los vecinos vieron una bue-

³² AHSEP, DGESIC, exp. 5187/37, Respuestas de Flores Magón, Chihuahua, y Cañada Honda, Aguascalientes, al cuestionario enviado por la SEP el 21 de abril de 1941.

³³ Véase, por ejemplo, AHSEP, DEANR, exp. 2603/4, Aguililla, Michoacán, Informes, 1941; AHSEP, DGESIC, exp. 5195/5, Informes, 1941-1943.

³⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5187/4, Zona de experimentación y práctica, Galeana, Nuevo León, y 5203/4, Informes, Tenería, Estado de México, 1943-1944.

na oportunidad de volver a demandar que la capilla de la escuela se devolviera a la comunidad, lo que no creaba un ambiente propicio para que la escuela desplegara sus campañas sociales y culturales. La SEP no cedió, y aun en esas circunstancias, la Liga Femenil organizaba festivales y actividades de recreación y de economía doméstica e higiene; se daban servicios de enfermería y puericultura, se organizó un concurso de oratoria y se le dio mucha importancia a la enseñanza militar tanto de los alumnos como de los vecinos. Según el director, el internado se había militarizado, y con los vecinos, ante el terrible miedo a la leva que aún permanecía desde la Revolución, como en otras zonas, se trabajaba para “quitarles la idea de que el gobierno quería arrebatarles a sus hijos para llevarlos a la guerra”.³⁵ Incluso, José Santos Valdés reportó que daba pláticas en los alrededores de Chicotepec, Veracruz, sobre la Segunda Guerra Mundial y sobre la necesidad de que en México todos estuvieran unidos, no sin dejar de anotar que consideraba que la “Unidad Nacional” era “idílica”.³⁶

A principios de 1943, la SEP delimitó las actividades que debía realizar cada plantel según sus características. En las escuelas grandes, con 300 alumnos y cinco años escolares más el complementario, los maestros y los alumnos debían trabajar tres hectáreas (más hortalizas, huertos, árboles y jardines) y realizar acción social en un radio de entre 15 y 30 kilómetros. En este caso estaban los planteles de Tenerife, El Mexe, Salaices, Bimbaletes, Tamatán, Ayotzinapa y Hecelchakán. En las de tipo medio, con 150 alumnos y cinco años de estudios más el complementario, se trabajarían cerca de dos hectáreas y la acción social se extendería a entre 15 y 20 kilómetros alrededor (en este caso estaban las escuelas de Oaxaca, Nayarit, Chihuahua —Flores Magón—, Nuevo León, Baja California, Morelos, Tlaxcala y Puebla). En las escuelas “tipo iniciación” (en Aguascalientes, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Yucatán), con un tope de 75 alumnos y con dos años del ciclo secundario más el complementario, se trabajarían menos de dos hectáreas y la acción social se extendería a un radio de 5 a 10 kilómetros máximo.³⁷

Si las escuelas tenían más tierras, éstas debían ser trabajadas por asalariados (con una extensión máxima de 40 hectáreas en las escuelas grandes), y los alumnos sólo cooperarían en lo estrictamente necesario, aunque dedicarían tiempo a la ganadería menor (también cuantificada), las industrias

³⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5214/63, Matías Ramos, Zacatecas, Tierras, 1942-1943; AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-11, Matías Ramos, Zacatecas, Informes, 1942-1943. La SEP no quiso ceder la capilla de la escuela.

³⁶ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/4, Ozuluama, Veracruz, Informes, 1943 y 1944.

³⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 5198/20, Clasificación de escuelas, 22 de febrero de 1943.

(sobre todo la avícola) y los talleres (carpintería, herrería u hojalatería), según las necesidades de cada escuela.³⁸ Con estas disposiciones, evidentemente, se buscaba que los alumnos se dedicaran más a las actividades académicas y se limitaban las aspiraciones cooperativistas impulsadas en los años treinta. Pero aún en 1943, del presupuesto total solicitado por las escuelas para ganadería, industria y agricultura, se aprobó sólo 48%, a pesar de que la SEP calculaba una producción probable mayor a ese porcentaje.³⁹ Además de la escasez de recursos, con la separación de hombres y mujeres en planteles distintos se presentaron otras dificultades. En Xochiapulco, Puebla, por ejemplo, el director explicaba que las actividades agrícolas eran limitadas porque las niñas de 13 a 15 años no podían manejar un arado de 70 kilos.⁴⁰

En 1944, Guadalupe C. de Zavaleta, jefa del DEB, informaba que siete de los planteles para varones tenían tierras de riego y de temporal y equipos indispensables para la explotación, pero en Terrerillos, Veracruz; Jalisco, Nayarit, y Hecelchakán, Campeche, hacían falta tanto tierras como instrumentos de labranza y maquinaria, mientras que en los planteles para señoritas, salvo los de Tamazulapan, Oaxaca, y Palmira, Morelos (a donde se trasladó el de Oaxtepec), estaban desprovistos de tierras y por ello no se habían realizado las prácticas de jardinería, horticultura y fruticultura (SEP, 1944: 218-228, 236 y 238).

En general, los planteles para mujeres fueron más pequeños. En ellos, las estudiantes hacían actividades de economía doméstica (comida, lavandería, etcétera) rotándose turnos y compartiéndolas con sus maestras. Las labores agropecuarias eran guiadas por los maestros de taller y de las materias correspondientes, si los había, pero su alcance era mínimo. A falta de presupuesto, los arreglos de las instalaciones de las escuelas eran muy pocos o se postergaban. En algunas, además, no se hacían reparaciones por el posible traslado de la escuela, para evitar la renta de los edificios (SEP, 1944: 218).

En los planteles de varones se realizaban más actividades agropecuarias (aunque muchas tierras quedaron sin trabajar) y más obras materiales, tanto en las escuelas como en las comunidades. Pero la ausencia de las mujeres afectó otras áreas. En Soltepec, Tlaxcala, por ejemplo, el director informaba

³⁸ AHSEP, DGESIC, exp. 5198/21, Circular sobre la organización de actividades agropecuarias, industriales y talleres, 22 de febrero de 1943.

³⁹ AHSEP, DGESIC, exp. 5188/37, Presupuesto para 1943, firmado por el subsecretario general de la DGESIC, 20 de agosto de 1943.

⁴⁰ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/12, Xochiapulco, Puebla, Informe, 26 de mayo de 1943.

que ya no se elaboraba el periódico mural, pues eso lo hacían antes las maestras y las alumnas. En otras escuelas, los directores decían que el número de fiestas y festivales que solían hacer, así como su éxito, habían decaído porque no estaban las mujeres para poder hacer los vestuarios, decorar los escenarios y preparar la comida. Las prácticas pedagógicas tenían que hacerlas en lugares cercanos, porque ir más lejos implicaba gastar en alimentos, que antes elaboraban las muchachas. Incluso se vieron afectadas las becas de alimentación de los estudiantes, pues de ellas se descontaban, además de otras cosas, recursos para pagar a cocineras y lavanderas.⁴¹

Al ser separados los hombres y las mujeres, las actividades que antes realizaban los estudiantes del otro género no fueron cubiertas por los mismos alumnos, sino por personal contratado, pero la falta de éste y de maestros ocasionó una caída importante en las actividades generales de las escuelas, además de las estipuladas por las autoridades. Por ejemplo, los talleres en las escuelas grandes estaban instalados, pero algunos no tenían material con qué trabajar. En otras, como en Chicontepe, Veracruz, los alumnos realizaban las prácticas de taller en un establecimiento particular en el que incluso podían llegar a ganar dinero, tal y como sucedía en las primeras normales rurales de los años veinte. En otras, en el taller de costura las mujeres sólo hacían muestrarios, pues no contaban con tela para confeccionar ropa. En varios planteles sólo funcionaba el taller de carpintería, para construir los muebles necesarios para la escuela o para reparar edificios. En Tamatán, Tamaulipas, la escuela producía hielo de manera “exitosa”, pero tenía una importante deuda con la compañía de luz, y los inspectores pensaban que la escuela prestaba luz de manera indebida a una empacadora de camarón.⁴²

Los bienes de muchas de las escuelas siguieron en disputa. Mientras en Salaises, Chihuahua, la escuela tenía problemas por el uso del agua con una colonia agrícola que había invadido terrenos de su propiedad, en Tenería, Estado de México, el director y los maestros apoyaban a un grupo de campesinos que pedían la huerta de la escuela, que estaba lejana y que la escuela ya no podía hacer producir.⁴³ Este problema se extendía a otros planteles.

⁴¹ Véase AHSEP, DGESIC y DEANR, Informes de los directores e inspectores, 1943-1944 (los datos de cada expediente pueden consultarse en la nota 26 de este apartado).

⁴² AHSEP, DGESIC, exp. 5194/4, Ozuluama, Veracruz, Informes, 1942; 5193/5, Tamatán, Tamaulipas, Visitas de inspección. Véanse los informes de los directores e inspectores, 1941-1944.

⁴³ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/5, Salaises, Chihuahua, Tierras, 1942-1943; 5194/23, Tenería, Estado de México, Tierras, 1941-1942.

En Comitancillo, Oaxaca, había una cooperativa de campesinos que, siguiendo los lineamientos de 1939, trabajaba tierras de la escuela en calidad de alumnos irregulares. Como el contrato estaba por vencerse y las tierras aún no se cosechaban, el director renovó el contrato, lo que le valió la llamada de atención del jefe del DEP, quien le recordó que esos contratos debían ser autorizados por la SEP, por lo que le ordenó rescindir el contrato en cuanto se levantara la cosecha. Entonces, un grupo de campesinos solicitó trabajar las tierras que la normal no podría sembrar por falta de presupuesto, ante lo cual Alberto Terán contestó en un tono enérgico que “Este Departamento está tratando de suprimir la anomalía [...] en muchas escuelas, de que están cediendo en distintos sentidos los terrenos, aduciendo no poderlos trabajar por varias razones que esta Dependencia no considera lógicas”.⁴⁴ Una de esas escuelas fue la de Uayalceh, Yucatán, y no fue la única.⁴⁵ Las autoridades de la SEP no admitían que no pudieran trabajarse todas las tierras ni justificaría pérdidas, sin considerar las condiciones en que las escuelas podían trabajarlas, cuando aún había planteles como los de Cañada Honda, Aguascalientes; Soltepec, Tlaxcala, y otros que sembraban en tierras prestadas o que tenían que rentarlas (al igual que algunos de sus edificios).⁴⁶

El gobierno federal proporcionaba recursos para las explotaciones agrícolas a partir de los presupuestos que se hacían en cada escuela. Para 1945, el mayor presupuesto para las actividades agropecuarias fue de 25 mil pesos y el menor de 500 pesos. Los directores estaban en contra de que las ganancias obtenidas tuvieran que ser depositadas en una cuenta bancaria, y de que incluso para vender sus productos tuvieran que solicitar permiso. Con dichas medidas se buscaba controlar, pero eran consideradas injustas y poco prácticas y, desde luego, no alentaron una mayor productividad (Miñano, 1945: 94 y 109).⁴⁷

En 1943 aún no se contaba con inspectores, y las autoridades declaraban que sabían lo que sucedía en las escuelas por los informes de los directores y los maestros y por informaciones informales, pero en 1944 no sólo se

⁴⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/9, Comitancillo, Oaxaca, Tierras, junio-julio de 1942.

⁴⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/41, Uayalceh, Yucatán, Tierras, abril de 1941.

⁴⁶ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, Tierras, 1942-1943, exp. 5194/6, Ozuluama, Veracruz; 5194/10, Comitancillo, Oaxaca; 5194/24, Ayotzinapa, Guerrero; 5194/12, Circular sobre tierras, 30 de octubre de 1941; 5194/29, Circular sobre cultivos, 22 de septiembre de 1943.

⁴⁷ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, exp. 5192/1, Tamatán, Tamaulipas, Visitas de inspección, 1941; AHSEP, DGESIC, exps. 5194/5-29, Tierras y Agua, varias escuelas, 1941-1944.

formó un cuerpo de inspectores, sino que también se giraron órdenes para que los directores federales de Educación pudieran inspeccionar todo tipo de escuelas y no sólo las primarias (SEP, 1944, 221; Miñano, 1945: 115).⁴⁸ Mientras se llevaba a cabo una depuración de maestros y seguían en disputa las atribuciones del sindicato y de la secretaría respecto al personal, la SEP estableció un sistema para evaluar el desempeño de cada maestro y director a partir de sus informes, pero también de la calificación que les diera el Consejo de cada escuela (Miñano, 1945: 60 y 78).

Si bien la SEP buscaba controlar a los directores, también les dio una mayor presencia en el gobierno escolar. Algunos de ellos estaban de acuerdo con las autoridades en que debía limitarse la participación de los estudiantes en la toma de decisiones. Así como el director del plantel de Huetamo, Michoacán, pedía a la SEP que apoyara a los directores, el profesor Martiniano Morán, director de la normal rural de Ozuluama, Veracruz, decía que debía dárseles voz a los estudiantes, pero “sólo por una cuestión de civismo”.⁴⁹ El profesor Marciano Z. Martínez, director de la escuela de Atzacapotzalco, decía que los alumnos que formaban parte del Consejo actuaban responsablemente y en armonía, mientras que en la Asamblea General algunos alumnos manejaban a los grupos y, con un “trabajo demagógico y parcial”, rechazaban “apasionada e ilógicamente las resoluciones del Consejo”. En un cuestionario que el DEP envió a mediados de 1941 a todos los directores, preguntaba cuál era el tipo de gobierno escolar con el que se regía el plantel, y mencionaba entre las opciones “la república” y “los municipios escolares”. Quizá éstos eran otros tipos de organización, pero en los informes de los directores y los maestros no hay mención de ellos.⁵⁰

Las bases del gobierno escolar de 1939 fueron modificadas para limitar el poder de los estudiantes y eliminar las asambleas generales. Los consejos técnicos administrativos fueron sustituidos por consejos consultivos, que se seguían planteando como democráticos y en los que participaban maestros, empleados y estudiantes. En ellos no entraba ningún representante de la comunidad ni del sindicato magisterial. La proporción numérica entre per-

⁴⁸ AHSEP, DGESIC, exp. 5198/29, Circular sobre las atribuciones de los directores federales de Educación, 5 de junio de 1944.

⁴⁹ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-10, Huetamo, Michoacán, Informes, 1941; AHSEP, DGESIC, exp. 5187/35, Cuestionario para ser llenado por los directores de las ENR, 1941, Respuesta del director de Ozuluama, Veracruz, 7 de julio de 1941.

⁵⁰ AHSEP, DGESIC, exp. 5195/6, Informes del director, Azcapotzalco, Distrito Federal, junio de 1941, y AHSEP, DGESIC, exp. 5187/35, Cuestionario para ser contestado por los directores de las ENR, junio de 1941.

sonal y estudiantes variaba según el número de maestros que tuviese la escuela y el número de grados que se ofrecían, ya que había un representante por cada grado escolar más el representante de la FECSM.

Tanto los maestros como los estudiantes debían ser electos por sus compañeros, pero en el caso de los últimos sólo serían elegibles aquellos que tuviesen buenas calificaciones y conducta intachable. Sin excepción, los consejos debían ser precedidos por el director, quien podía vetar disposiciones del Consejo si consideraba que éstas iban en contra de los intereses de la escuela, y el director ya no figuraba como el ejecutor de las decisiones de aquél. Las atribuciones de los nuevos consejos se limitaron a la mejor organización y coordinación de las actividades, pero éstas se regirían por las determinaciones tomadas en las academias de maestros, cuyas disposiciones cobraron el carácter de definitivas.

Los comités se mantuvieron en calidad de auxiliares, pero se definió su número y objetivos: de trabajo, de estudio y divulgación cultural, de acción social, de higiene y salubridad, y de justicia y buen gobierno. Todos ellos estaban formados por maestros o empleados junto con alumnos, que se nombraban cada seis meses. Los más importantes eran los comités de trabajo y de justicia y buen gobierno. El primero debía distribuir las actividades, vigilar que se rotaran convenientemente y registrar las horas de trabajo y su rendimiento para definir una justa recompensa al trabajo físico. La responsabilidad principal recaía en los profesores. Sin dar personalidad a las sociedades de alumnos, el Comité de Justicia y Buen Gobierno se encargaba de la disciplina, pero en él los estudiantes sólo podían apoyar al director, al maestro de guardia y a la ecónoma, quienes eran los principales responsables del orden en la escuela, si bien debía participar todo el personal. Como en años anteriores, había quejas de algunos empleados, como la enfermera de Xochiapulco, Puebla, que decía que “no era abuela para cuidar niñas” ni “capataz” para vigilar la higiene en la escuela (Miñano, 1945: 60-87).⁵¹

En las escuelas, como solía suceder, se hacían variaciones. En 1941 en El Mexe, por ejemplo, la directora, Guadalupe Ceniceros de Zavaleta (quien había impulsado la participación de los estudiantes en el Consejo de Tenería en 1935 y más adelante fue jefa interina del DEP), vigilaba celosamente la elección de los representantes estudiantiles para garantizar que tuvieran excelentes antecedentes, aunque ello limitara el carácter democrático de su

⁵¹ AHSEP, DGESEC, exp. 5192/12, Informes, Xochiapulco, Puebla, mayo de 1942.



Formación en la Escuela Normal Rural El Camichín, Jalisco, 1943. Fuente: AHSEP, DGEISIC, c. 5205, exp. 5, 1943.

elección. En 1943, en Chicontepec, Veracruz, el director hablaba de las reuniones y decisiones del “Consejo de Maestros”, pero no existía un consejo consultivo en el que participaran los alumnos, situación que se transformó con la llegada de José Santos Valdés (la escuela había cambiado de director cada año), que organizó dicho Consejo con elecciones democráticas.⁵² En Ayotzinapa, el profesor Isidro Burgos pacientemente se reunía durante horas con la Sociedad de Alumnos para que no quedaran cabos sueltos de los conflictos vividos en 1941. Punto por punto discutían acerca de todos los reclamos que tenían los estudiantes desde entonces, y trataban, entre todos, de dar solución a cada planteamiento, en un clima de gran confianza. En cambio, la labor de Burgos en la escuela de Xochiapulco no fue del todo continuada por los dos directores que le sucedieron: uno ponía pretextos para no conformar el Consejo, y el siguiente sí lo conformó, pero no fomentaba las iniciativas de los estudiantes dentro de él.⁵³

La participación de los alumnos se limitó, pero no se abandonó por completo la idea de que para impulsar un país democrático era necesario

⁵² AHSEP, DGEISIC, exp. 5194/4, Ozuluama, Veracruz, Informes, 1943 y 1944.

⁵³ AHSEP, DGEISIC, exp. 5194/18, Ayotzinapa, Guerrero, Acta de investigación practicada por quejas de los alumnos, octubre de 1941; 5192/12, Informes, Xochiapulco, Puebla, 1941-1944.

que los estudiantes vivieran y participaran en un gobierno también democrático; se pensaba que la única forma de que se hicieran responsables y comprometidos con los demás, era dejándoles cierta libertad y sin recurrir al autoritarismo y los castigos. En algunos reglamentos internos, como en el de la escuela de Galeana, Nuevo León, se habla de la obediencia de los estudiantes,⁵⁴ pero en general prevalecían posiciones como la de Isidro Burgos. Al tener que contestar en sus informes a la pregunta: “¿cómo mantiene el orden y la disciplina?”, el profesor contestaba que tanto el director como los maestros se mantenían cerca de los estudiantes siempre que fuera necesario e incluso cuando no lo era, para compartir sus actividades, o en los momentos de descanso, para platicar con ellos acerca de algún acontecimiento nacional o internacional, y agregaba que los mismos estudiantes los buscaban a ellos. Asimismo, cuando algún padre o madre de familia lo autorizaba para castigar a su hijo (lo cual era común cuando la escuela les daba aviso de alguna falta cometida por sus hijos), él contestaba que les daría todos los consejos que fueran necesarios, y lo mismo hacía el director de la escuela de Tenería, Estado de México, en 1939.⁵⁵

Max H. Miñano, un profesor peruano, se quedó muy impresionado después de su estancia en Ayotzinapa. Decía que la organización de la normal le había dado “la realidad de una escuela de la vida para la vida”, pues en las directivas de cada comité no había visto “otra cosa que el mandato

⁵⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5198/1, Reglamento interno, Galeana, Nuevo León, 8 de septiembre de 1942. Véase también 5198/22, Reglamento para los dormitorios, Circular y respuesta de Hecelchakán, Campeche, 22 de febrero de 1943.

⁵⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/12, Informes, Xochiapulco, Puebla, Informe de inicio de clases, 15 de abril de 1941; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, 3617/27, Correspondencia entre Isidro Burgos y la madre de un alumno, 31 de agosto y 12 de septiembre de 1944. El padre de un alumno que había sido expulsado de la escuela de Tenería por haber herido a uno de sus compañeros con un arma, pidió al director que volviera a aceptar a su hijo. Explicaba que sabía que su hijo se había comportado mal, y que “una fruta podrida hay que quitarla de las buenas para que no contagie a las demás”, pero según su “modo de pensar [...] los alumnos que se encuentran en ese plantel no van educados, sino ahí es donde se van a educar”. Autorizando al director para dar “castigos enérgicos al muchacho”, le escribía: “al ir a dejar a este muchacho a esa Institución, pensé que lo iba a dejar a un segundo hogar, donde tendrían que quitarle los malos hábitos adquiridos en el primero; pensé también que dejándolo a responsabilidad de usted, sería como dejárselo a su padre por ser usted su educador”. El director contestó ampliamente que en efecto la escuela era un segundo hogar, pero que ahí se razonaba con los muchachos, y aunque en la escuela se les enseñaba, la falta de su hijo había puesto en peligro a otros, lo cual no se podía permitir. En el mismo sentido, otros padres daban al director el poder de castigar como fuese necesario a los estudiantes. Las escuelas proponían un sistema disciplinario más laxo que el que acostumbraba utilizarse al interior de las familias, por lo menos de la región de Tenancingo, en el Estado de México, y es probable que también de las familias de los estudiantes de otras regiones. AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México, exp. 3596/52, marzo de 1939.

de la colectividad. Todos estaban dispuestos a secundarle”. En un salón —reportaba— estaba grabado un inciso del reglamento interno que decía: “es fundamental conocer la organización y los problemas de la escuela y de la comunidad”. Para el visitante, tanto en Palmira, Morelos, como en Tenerife y Ayotzinapa, la convivencia de los maestros con los alumnos en los comités de trabajo y en el comedor eran fundamentales para crear un clima de confianza, mientras que en aquellos planteles en los que los maestros comían por separado, ello podía generar rumores y malas interpretaciones por parte de los alumnos y los maestros. Al involucrar a los alumnos en los comités y permitir sus iniciativas, en las escuelas se lograba que cada alumno, al asumir una representación, adquiriera “el conocimiento de la magnitud de sus deberes y la responsabilidad de sus funciones [...] Todos están movidos por un solo principio; todos obran de acuerdo con un mismo ideal”, ya que “El buen tono, el ejemplo y los ademanes correctos, son los que impulsan a uno que otro a ingresar al orden; no es la imposición de una minoría malintencionada la que da reglas a la colectividad, sino que es la mayoría en cada uno de sus comités, quien dicta reglas y principios” (Miñano, 1945: 135-136, 146-147, 169-170).

En los informes de los directores en los años cuarenta, también se notan estas intenciones. En Tamatán, Tamaulipas, por ejemplo, el director, Marciano Z. Martínez, insistía en la cercanía que los maestros debían tener con los muchachos, y en que los primeros fueran siempre ejemplos vivos de los valores que querían fomentar en la juventud. Allí, los estudiantes discutían con sus maestros y el director sus planes de acción social y sus actividades pedagógicas en las escuelas rurales cercanas, a partir de la elaboración previa de investigaciones que realizaban también bajo la guía de los maestros. Sin embargo, como en otras normales rurales, además de las materias se calificaba la conducta, lo cual era una novedad en el tipo de sanciones que podían obtener los alumnos si su comportamiento no era el deseado.⁵⁶

Por lo menos Santos Valdés en Ozuluama, Veracruz, y Arturo Santiago Moret (discípulo de Isidro Burgos) en Flores Magón, Chihuahua, primero, y en Tenerife, Estado de México después, mantuvieron los códigos disciplinarios, en los que prevalecían las sanciones y sobre todo las llamadas de atención privadas y públicas —las “velas— como medios de persuasión. El

⁵⁶ AHSEP, DGESIC, exp. 5197/4, Tamatán, Tamaulipas, Informes, octubre de 1942; exps. 4051/2 y 4, Circular sobre calificaciones, respuestas de los directores y peticiones de los alumnos, 1943.



Honores a la bandera en la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, 1941. Fuente: AHSEP, DGE-SIC, c. 5205, exp. 9, 1941.

código, como parte del reglamento interno, tenía que pasar por la autorización de la SEP, pero ya no por la Asamblea General en cada escuela.⁵⁷

Aunque no existieran los códigos disciplinarios, el tipo de procedimientos para sancionar a los alumnos era similar en varias escuelas que no llegaban al grado de libertad y responsabilidad que fomentaba Isidro Burgos. Según el director de la escuela de Flores Magón, el problema más frecuente entre los estudiantes era el tabaquismo, a lo cual correspondían llamadas de atención privadas.⁵⁸ El director del plantel de El Mexe, Santos Galicia, utilizaba distintos grados de sanciones y daba importancia a la reincidencia, como antes sucedía en Tenería y Ayotzinapa. Los privilegios de poder salir del perímetro de la escuela o de ser jefe de la Banda de Guerra se perdían si se desertaba o se faltaba el respeto a algún profesor. Esto último también podía sancionarse con comisiones de trabajo extraordinario, pero si éstas no se realizaban, se ameritaba un extrañamiento público o por escrito y se bajaba la calificación en conducta. La suspensión temporal, junto con la realización de trabajos agrícolas, aplicada para casos más graves como el robo y el mal comportamiento crónico, se hacían en nombre del Comité

⁵⁷ AHSEP, DGE-SIC, exp. 5187/35, Cuestionario para ser contestado por los directores de las ENR, Respuesta del director de Flores Magón, Chihuahua, junio de 1941; 5194/4, Ozuluama, Veracruz, y Tenería, Estado de México, Informes, 1941-1944; véanse también exps. 4051/2 y 4, Circular sobre calificaciones, respuestas de los directores y peticiones de los alumnos, 1943.

⁵⁸ AHSEP, DGE-SIC, exp. 5194/4, Ozuluama, Veracruz, y Tenería, Estado de México, Informes, 1941-1944; 5187/35, Cuestionario para ser contestado por los directores de las ENR, Respuesta del director de Flores Magón, Chihuahua, junio de 1941.

Desfile de los alumnos de la Escuela Regional Campesina de Tamatán, Tamaulipas, 1941. Fuente: AHSEP, DGESIC, C. 5205, exp. 9, 1941.



de Honor y Justicia y se comunicaban a los padres y a la SEP. En el caso de un alumno con comportamiento “crónico” pero que, sin embargo, estaba en el último grado y tenía buenas calificaciones, el director solicitó que se diera oportunidad al estudiante de terminar sus estudios en otro plantel. La jefa del DEP asintió, pero advirtió que no se le pagaría el traslado ni se autorizarían nuevos movimientos, “porque son la mejor manera de resolver los problemas disciplinarios sin remediarlos educativamente”. Esta respuesta denota lo común que era la práctica de dar de baja a los alumnos avanzados que tenían mala conducta —en vez de expulsarlos—, lo cual dejaba abierta la opción de seguir estudiando en otro plantel.⁵⁹

En general, prevalecía la intención de formar estudiantes responsables, libres, cooperadores, con sentido de servicio y de preocupación por los demás, que tuviesen iniciativa y buscaran superarse, que fueran trabajadores, puntuales, sanos, limpios y respetuosos, generosos, honestos, leales y fraternales, amantes de la lectura, que vistieran bien y tuvieran buenas maneras, que buscaran nuevos métodos y los adaptaran según fuera lo necesario en una situación específica.

Max Miñano (1945: 77) reportaba que muchos de los directores le habían hablado de la importancia de los derechos de los niños, sobre todo a ser educados, a expresarse y ser respetados. En el plantel de Cañada Honda, Aguascalientes, toda actividad debía ser en sí misma una clase de civismo;

⁵⁹ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, 3617/27, El Mexe, Hidalgo, 1942-1944, y exps. 3617/27, 30, 41 y 57, Ayotzinapa, Guerrero, 1941-1945.

en el de El Mexe, la maestra de español se empeñaba en que los alumnos hablaran con propiedad y dejaran atrás las “expresiones burlescas típicas de la juventud, sobre todo de las que no han sido ilustradas”.⁶⁰

No obstante, las nuevas reglas estipuladas por la SEP, al intentar controlar a los estudiantes, limitaban la idea de que, ejercitándose en el gobierno escolar, los futuros maestros rurales aprenderían a manejar el poder. Un estudiante de la escuela de Jalisco, Nayarit, explicaba en 1942 lo que llamaba “Nuestra Organización Sindical”. Para él, la Sociedad de Alumnos tenía como misión lograr un mayor entendimiento entre alumnos y maestros para regir la escuela y una mayor aceptación del conglomerado estudiantil ante las organizaciones de obreros y campesinos y las instituciones de carácter científico. Dicha intención, que se enlazaba a la FECSM y a la CJM para luchar por la democracia y defender el Artículo Tercero y la educación socialista, evidentemente seguía con el objetivo de realizar actividades que rebasaban su supuesto papel de apoyo para lograr una mejor convivencia dentro de cada escuela.⁶¹

Las reglamentaciones para las cooperativas, al igual que las del gobierno escolar, pretendían acotar la participación de los estudiantes. En forma velada y con titubeos, desaparecieron las cooperativas de alimentación y producción. En 1941, el director de la escuela de Cañada Honda, Aguascalientes, pidió autorización a la SEP para repartir parcelas de la hortaliza entre algunos alumnos para que ellos las cuidaran individualmente, y dejar sólo el cultivo de maíz y de chile para el trabajo colectivo. El jefe del DEP le contestó que, en efecto, a veces la producción individual resultaba más efectiva que la colectiva, pero que por propósitos educativos todo el trabajo debía ser colectivo.⁶² A finales de ese año, en respuesta a una circular del subsecretario de Educación en la que preguntaba a los directores de las escuelas prácticas de agricultura su opinión acerca de las cooperativas escolares, el profesor Jesús Castro, director del plantel de Tamatán, Tamaulipas, contestó que las cooperativas de producción, tal y como habían funcionado los últimos cuatro años, eran óptimas porque los alumnos participaban con más entusiasmo, aprendían no sólo las técnicas de producción sino también la admi-

⁶⁰ AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-13, Cañada Honda, Aguascalientes, 1941 y 1943; AHSEP, DGESIC, exp. 3509/9, El Mexe, Hidalgo, Informes, 1941-1944 (la cita corresponde al informe de la maestra de español, 26 de noviembre de 1941); véase también, entre otros, exp. 5195/5, Oaxtepec, Morelos, Informes, 1941-1943.

⁶¹ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/13, Jalisco, Nayarit, Informe de inspección, Periódico *Voz Estudiantil. Órgano de los Alumnos la ENR de Jalisco, Nayarit*, mayo de 1942. Cabe señalar que el jefe del DEP felicitó al director por la revista escolar.

⁶² AHSEP, DGESIC, exp. 5192, Informes del director, Cañada Honda, Aguascalientes, 13 de febrero de 1941, y respuesta del jefe del DEP, 22 de abril de 1941.

nistración, y podían obtener entre 10 y cien pesos de utilidades al terminar el ejercicio social (un monto apreciable, porque sus familias eran muy pobres); hacía énfasis en que por medio de las cooperativas se obtenían más utilidades que con las explotaciones realizadas con presupuesto oficial. Agregaba que las condiciones sociales que habían dado lugar al sistema cooperativo persistían, y por ello era importante que los maestros rurales lo conocieran, sobre todo para formar cooperativas de consumo en las comunidades alejadas. Planteaba que la SEP debía aumentar el presupuesto para explotaciones agrícolas, considerándolo como un fondo de refacción de las cooperativas, que debía mantener una vigilancia constante y que, resumiendo, las cooperativas de las “Escuelas de Enseñanza Superior Campesinas” eran una “condición inseparable de su propia vida”.⁶³

En la revista escolar del plantel de Jalisco, Nayarit, los estudiantes defendían la importancia de las cooperativas en los medios rurales como forma de protección contra los acaparadores, y las distinguían de las sociedades anónimas capitalistas, que procuraban el enriquecimiento de unos y la mayor pobreza de la mayoría.⁶⁴

Pese a este tipo de opiniones, en 1944 desaparecieron las cooperativas de producción. Si bien se mantenía la idea de que los alumnos debían participar en las operaciones de contabilidad, la responsabilidad de ésta quedaba en manos del director, del contador y del jefe del sector agrícola. Para mantener la motivación de los estudiantes, en lugar de la repartición de dividendos se volvió al sistema que tenían las escuelas centrales agrícolas: llevar un registro riguroso del trabajo de cada estudiante para que recibiera un pago. No hay datos que permitan asegurar que dicho registro se llevara a cabo, si bien sí se volvió a poner interés en la rotación justa de los estudiantes en todas las actividades escolares. Probablemente, el pago de los alumnos se convirtió en una cuota fija: el pre, que los estudiantes solicitaban desde años atrás y que en algunas escuelas se hacía de forma velada (Miñano, 1945: 65).⁶⁵

En esos años, el abandono del cooperativismo como sistema de producción en las escuelas, así como los controles y la creciente importancia que la SEP y el plan de estudios otorgaban a la formación académica, trajeron consigo un

⁶³ AHSEP, DGESIC, exp. 5187/5, Informes, Tamatán, Tamaulipas, Remite opinión sobre la organización de las cooperativas escolares, 17 de noviembre de 1941.

⁶⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/13, Jalisco, Nayarit, Informes de inspección, *Voz Estudiantil. Órgano de los Alumnos de la ENR de Jalisco, Nayarit*, mayo-junio de 1942.

⁶⁵ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/1, Tamatán, Tamaulipas, Visitas de inspección, 1941, y 3509/2, Hecelchakán, Campeche, Alumnos, 1943.

aumento en la tendencia, por parte de los alumnos mayores, a evitar los trabajos que no fueran académicos. En ello influyó también el hecho de que se utilizara el trabajo agropecuario como un castigo a la mala conducta de los alumnos. Evidentemente, esta tendencia se acrecentó cuando en 1945 se implantó el nuevo plan de estudios, ya que con él los estudiantes obtenían grado de secundaria.⁶⁶

También las cooperativas de alimentación desaparecieron, y fueron sustituidas por juntas de raciones. Aparentemente, el cambio sólo era de denominación.⁶⁷ Pero no fue así. La responsabilidad de la organización y la contabilidad quedaba en manos de la ecónoma, quien debía rendir cuentas para recibir el dinero de las raciones. El director guardaba ese dinero y el almacenista era responsable de la entrada y la salida de mercancías. Una comisión de alumnos, que se rotaba, ayudaba a la ecónoma a hacer las compras y a lo que fuese necesario, y funcionaba en parte como comité de vigilancia, pero sin responsabilidades.⁶⁸ El orgullo que antes manifestaban algunos directores porque ellos no manejaban dinero, quedó atrás con estas disposiciones. Supuestamente, de las raciones debía guardarse 2% como fondo de reserva y otro 2% para fondo de recreación, pero en los hechos, esos ahorros no se pudieron hacer porque las raciones eran insuficientes.⁶⁹

La ecónoma y el director eran los dos personajes centrales que marcaban la pauta para la vida escolar. En 1943 se estableció que la ecónoma debía ser una profesora de educación primaria urbana titulada. Según Max Miñano, en 1945 no todas las ecónomas y los directores eran profesores bien preparados y, sobre todo, comprometidos con las escuelas, pues algunos veían su trabajo en ellas como algo transitorio y sólo buscaban cumplir con lo mínimo indispensable. En Chicontepec, Veracruz, por ejemplo, la desidia de una ecónoma mal preparada, decía el director, dificultaba la organización armónica de la escuela. Junto a esta imagen está la de los directores muy comprometidos tanto con las normales rurales como con las comunidades rurales vecinas que, como desde los años veinte, invertían su sueldo en materiales

⁶⁶ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, Informes, 1941-1944, 5194/4, Ozuluama, Veracruz; 5205/8, Salaiques, Chihuahua; 5195/9, Xochiapulco, Puebla, y AHSEP, DEANR, exp. 15-9-10-16, Informes, Soltepec, Tlaxcala, 1941.

⁶⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 15-2-1-75, Oficio del jefe del DEP dirigido al secretario de Hacienda, abril de 1941; 5186/6, Circular sobre las cooperativas de alimentación, octubre de 1942.

⁶⁸ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGESIC, exp. 5193/2, El Mexe, Hidalgo, Informes de inspección, 1941-1942; 5193/4, Cañada Honda, Aguascalientes, Informes de inspección, 1942.

⁶⁹ AHSEP, DGESIC, exp. 5186/6, Oficio del jefe del DEP al subsecretario de Educación Pública, 29 de julio de 1942; 5187/5-9, Cooperativas, varias escuelas, 1941-1943.

para que los talleres no se tuvieran que cerrar, y en gasolina para poder ir a comprar los alimentos, o donaban a las escuelas rurales libros y tableros para jugar al basquetbol (Miñano, 1945: 78 y 133).⁷⁰

En 1944, la jefa del DEP informaba que los maestros de las normales rurales en general estaban bien formados porque se habían dedicado a la enseñanza durante varios años, y que se había procurado cubrir las vacantes con maestros que tuviesen los mejores antecedentes profesionales (SEP, 1944: 220). Con estas declaraciones intentaba romper con el esquema de ataque constante de la SEP a los maestros; sin embargo, la realidad era distinta. En 1944, el director del plantel de Chicontepec, Veracruz, decía que las escuelas no mejorarían si en las pequeñas se seguía concentrando a los maestros jóvenes que no tenían experiencia en ese tipo de instituciones, en lugar de tratar de distribuirlos de manera que cada escuela contara con profesores jóvenes y con profesores experimentados.⁷¹ Un año más tarde, la SEP informaba que de 22 directores, dos eran agrónomos y sólo siete tenían la categoría A, la más alta, y de 283 maestros de planta, sólo 76 tenían esa misma categoría. Salvo las ecónomas, que eran 18 “de primera”, el resto de los 88 profesores (de música, artes, educación física, idiomas y materias de adiestramiento) no era de planta. La enseñanza de oficios y agricultura estaba a cargo de nueve pasantes y dos practicantes de agronomía, 19 prácticos agrícolas y 88 ayudantes de taller (de estos últimos, sólo 15 tenían categoría A). Muchos de los maestros estaban descontentos con sus sueldos y sus condiciones de trabajo. En 1942, pedían sobresueldos de emergencia, y por lo menos hasta 1944, pago de sueldos atrasados y cambios de categoría y de plantel. Ya con Torres Bodet, la SEP intentaba que los profesores pudieran vivir dentro de las escuelas y con cierta independencia de los alumnos, pero en muchas de ellas no había locales suficientes (Miñano, 1945: 53 y 126).⁷²

En las escuelas se buscaba un ambiente de fraternidad y de cooperación de los alumnos entre sí, pero ello no resultó sencillo en algunas de ellas, en parte por la falta de recursos, por la inexperiencia o falta de compromiso de los profesores, pero también por otros factores. Con frecuencia, la SEP recordaba a los directores que los alumnos debían mantenerse activos, que había que organizar actividades para sus ratos libres, por lo que ordenó que los

⁷⁰ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/4, Ozuluama, Veracruz, Informes, 1943; 5198/20, Reglamento de economía doméstica, 22 de febrero de 1943. Véanse los informes de los directores y los inspectores, ya citados, 1943-1944.

⁷¹ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/4, Ozuluama, Veracruz, Informes, 1944.

⁷² AHSEP, DGESIC, Personal, varias escuelas, 1941-1944, exps. 3983/3-5 y 8-10.

estudiantes acudieran a la biblioteca una hora diaria por las noches y que formaran clubes deportivos en las escuelas donde éstos no existían (SEP, 1944: 230). Algunos directores informaban que era muy poco el tiempo libre de que gozaban los estudiantes; otros dejaban que los alumnos organizaran lo que quisieran hacer, y otros más, por medio de los comités, llevaban a cabo actividades como charlas, reuniones en las que no se hablara de política, encuentros deportivos, grupos musicales y hasta casinos, o clubes de economía doméstica (Miñano, 1945: 63).

En Xochiapulco, Puebla, el director informaba que en los tiempos libres las alumnas sólo se sentaban a charlar, tejer o leer, porque muchas de ellas no eran de la sierra y no aguantaban el frío, e incluso informaba que no pocas se enfermaban y con cualquier pretexto buscaban darse de baja.⁷³ En otras escuelas se reportaba que los alumnos que no eran de la zona padecían, más que los otros, enfermedades gastrointestinales o paludismo. No ayudaban, tampoco, la escasa cantidad de alimentos que consumían los alumnos, el hacinamiento y la falta de medicinas y de agua potable en varias escuelas. En Aguililla y Paracho, Michoacán, el director informaba que la mayor parte de los alumnos estaban enfermos, y que seis de ellos estaban desnutridos.⁷⁴ Sin embargo, tanto la SEP como muchos de los profesores seguían dando una gran importancia a las actividades de recreación, como los deportes, las reuniones culturales y las obras de teatro. Una ex alumna de la escuela de Tenería recuerda este tipo de actividades con especial emoción: cuando el maestro de música tocaba el piano y todos cantaban o charlaban, los encuentros de basquetbol dentro y fuera del plantel y el gran respeto de los profesores por los estudiantes al compartir todas las actividades, escucharlos y darles consejos e incluso festejar el día del estudiante con la misma importancia que el día del maestro. En vez del toque de campana, el día comenzaba con Las Mañanitas y terminaba con una fiesta animada con piano por el maestro de música. Para ella, había un “respeto a los estudiantes que ya no existe”.⁷⁵

La integración de grupos de alumnos de distintas regiones no siempre fue sencilla. Un caso extremo se dio Comitancillo, Oaxaca, en donde los alumnos lugareños escribían en los muros “Viva el Istmo, mueran los chiapanecos”, y

⁷³ AHSEP, DGESIC, exp. 5192/12, Xochiapulco, Puebla, Informes, junio de 1944.

⁷⁴ AHSEP, DGESIC, exp. 3505/2, y AHSEP, DEANR, exp. 2603/4, Aguililla, Michoacán, Informes, 1941.

⁷⁵ Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, Tenería, Estado de México, 21 de junio de 2001.

en 1942 el director advertía que era urgente sacar de allí a los 15 alumnos que habían llegado de Chiapas, porque él no podía garantizar su seguridad.⁷⁶

En 1944, las condiciones de las escuelas comenzaron a mejorar. Las más pequeñas fueron cerrando y los recursos, que se incrementaron, se concentraron en las que sobrevivieron, si bien seguían siendo insuficientes. Según Miñano (1945: 100), de un presupuesto de 171 millones de pesos destinados a educación pública, las normales rurales recibían cuatro aproximadamente. A finales de 1943, las raciones se aumentaron de 60 a 65 centavos, y a partir de febrero de 1945 se incrementaron a una cantidad que oscilaba entre 90 centavos y un peso con 10 centavos, según el costo de vida en la región donde estaban establecidas las normales rurales (SEP, 1944: 230).⁷⁷

Aunque las condiciones de las escuelas mejoraron con la política conciliadora de Torres Bodet, y aunque el movimiento estudiantil se había debilitado y los enfrentamientos entre los maestros habían bajado de tono, los conflictos de 1941 a 1943 estaban aún muy presentes en el ánimo de los alumnos. Las nuevas reglamentaciones limitaban su participación en la toma de decisiones al interior de las escuelas, pero los estudiantes siguieron organizándose para hacer escuchar sus puntos de vista. Según un alumno de la escuela de El Mexe, la “indisciplina” y la “agitación política” fueron más difíciles de manejar en los planteles para varones que en los de mujeres (Serna, 1987: 72), pero por lo menos en Huetamo, Michoacán, la Sociedad de Alumnas mantuvo comunicación con la CJM gracias a la cual, según una ex alumna que en ese entonces cursaba el complementario, lograron “sacar a varios maestros” que “no eran buenos y perjudicaban a la escuela”.⁷⁸

⁷⁶ AHSEP, DGESIC, exp. 5194/19, Comitancillo, Oaxaca, Informes, 1941-1942.

⁷⁷ AHSEP, DGESIC, exp. 5186/6, Circular sobre raciones, 14 de octubre de 1943.

⁷⁸ Entrevista de Alicia Civera con las hermanas Naranjo León, Tiripetío, Michoacán, 22 de octubre de 2005.

FUTUROS MAESTROS

A PESAR DE LA CRISIS de las normales rurales en la primera década de 1940, las escuelas habían logrado legitimarse regionalmente y convertirse en fuentes de oportunidades para la población rural. Las solicitudes de ingreso y la matrícula se fueron ampliando, si bien los índices de deserción fueron mayores que en los años treinta. Los cambios en los planes de estudio incrementaron la tendencia, que venía desde entonces, de que los estudiantes utilizaran las escuelas como trampolín para buscar mejores opciones educativas y laborales en los centros urbanos. La formación que recibían en cada plantel era quizá más heterogénea aún que en el pasado, pero los cambios en las instituciones no impidieron que en las escuelas se siguiera fomentando una formación basada en el compromiso con la población rural, mediante una escuela abierta a la comunidad, como la había concebido Rafael Ramírez, con un maestro que debía estar atento a las necesidades de la población y que debía utilizar estrategias flexibles para incentivar el mejoramiento cultural y económico de la comunidad.

En 1945 trabajaban 18 normales rurales, nueve para mujeres y nueve para varones, con aproximadamente 648 maestros y un total de 3,514 estudiantes, prácticamente el doble de los que tenían las escuelas normales en la ciudad de México (SEP, 1947). La escuela más pequeña, la de Huetamo, Michoacán, tenía 96 alumnas, y al poco tiempo fue transferida a Tiripetío. La escuela de Palmira, Morelos, que sustituyó la de Oaxtepec, era el plantel más grande para mujeres y tenía 304 alumnas. La escuela de Bimbaletes (Colonia Matías Ramos), en Zacatecas, tenía 160 alumnos y era el plantel más pequeño para varones, mientras que la de Tenería, la más grande, tenía 330 (SEP, 1946: 211).

Alumnas y alumnos de la Escuela Normal Rural El Camichín, Jalisco, 1942. Fuente: AHSEP, Fototeca, 1942.



Desde la segunda mitad de la década de 1930, la inscripción en las escuelas normales en todo el país se había reducido, pero en las normales rurales se recibían cada vez más solicitudes de ingreso. A pesar de los conflictos, las normales rurales habían logrado legitimarse y eran una fuente de oportunidades para los jóvenes que deseaban estudiar o trabajar. Aunque la profesión magisterial se había desprestigiado durante los años treinta por los ataques que sufrieron muchos de los maestros rurales, y por los salarios y las pugnas intergremiales, seguía siendo una buena opción para los jóvenes de origen rural. Los directores ya no hablaban de campañas de reclutamiento sino del proceso de selección de estudiantes, en el cual se ponía énfasis más en garantizar su vocación que en su origen social. De hecho, en la documentación de esos años ya no aparecen estadísticas ni comunicados en torno a la procedencia de los alumnos, aunque varios directores insistían, como ya se comentó, en que era necesario dar a los alumnos el pre, porque sus familias no podían apoyarlos. Por ejemplo, el director del plantel de El Camichín, Jalisco, decía en 1942 que daba “dolor y vergüenza” la pobreza del alumnado, y el de Aguililla, Michoacán, que seis alumnos estaban desnutridos. En El Mexe, en 1941, la directora reportaba que 80% de los estudiantes eran de origen rural.¹

El ingreso ya no era un problema, pero los directores estaban preocupados por la deserción. El director de la escuela de Xochiapulco, Puebla, por ejemplo, proponía no sólo mejorar la selección, sino también dar de baja a

¹ AHSEP, DGESEC, exp. 5205/5, El Camichín, Jalisco, Informe, 20 de mayo de 1942; 3505/2, Aguililla, Michoacán, Informe, 1942; 3509/9, El Mexe, Hidalgo, Informes, noviembre de 1941.

los alumnos que en el primer semestre no mostraran un buen desempeño y, sobre todo, su vocación.² Esta preocupación se relacionaba con el incremento en el índice de deserción en los tres primeros años de la década de los cuarenta. En once escuelas, éste subió de 11.91% en 1941 a 19.39% en 1943. Dicho índice podía variar en ese último año (cuando los internados ya eran unisexuales, salvo los de Hecelchakán, Galeana, Tamatán, San Ignacio y Uayalceh), desde 5% en El Mexe (para varones), hasta 23% en Huamantla (para señoritas). A pesar de estos casos extremos, la deserción de las muchachas era menor: en cinco escuelas (Flores Magón, Huamantla, El Camichín, Aguascalientes y Xochiapulco), ésta ascendía a 17.096%, mientras que la de jóvenes de tres planteles (Tamatán, El Mexe y Hecelchakán) era de 27.92%. La reprobación, en cambio, era mayor en el caso de las mujeres: 6.21% en cuatro planteles (Flores Magón no presenta datos), mientras que en el caso de los hombres era de 4.69% en las tres escuelas mencionadas.³ Según una alumna, en la escuela de Tenería muchos de los muchachos que desertaban lo hacían por influencia de sus familias, que preferían que cuidaran los animales en vez de convertirse en maestros, lo cual no sucedía en el caso de todas sus compañeras que, como ella, se titularon de maestras.⁴

Parte de las bajas se debía, según los directores, a la reprobación, la expulsión o las actividades políticas (esto último en 1941 en El Mexe). Algunos alumnos no aguantaban “la rudeza del trabajo del campo”, como en Azcapotzalco y Salaices, en donde muchos de los estudiantes eran hijos de obreros; otros no poseían “espíritu de estudio”, y otros más no podían “adaptarse a la institución”, pero la mayor parte de las bajas se debía a que los estudiantes necesitaban apoyar en el sostenimiento de la familia, o por la enfermedad o defunción de alguno de sus familiares, por lo que dejaban la escuela para dedicarse a actividades agrícolas o en el comercio. Algunos se iban para ingresar al ejército o para estudiar en Guadalajara o la ciudad de México (especialmente a la Escuela Normal Superior o a Chapingo); a veces, como en Flores Magón, con recomendaciones de sus maestros para ingresar y obtener becas. Otros comenzaban a trabajar como maestros sin haber concluido sus

² AHSEP, DGESIC, exp. 5195/9, Informes, Xochiapulco, Puebla, 1942.

³ Datos obtenidos de los informes de los directores de 1941, 1942 y 1943, ya citados. No hay datos sobre deserción en 1944 y 1945 ni datos que permitan conocer por qué había índices de deserción tan distintos en cada plantel o las diferencias por género. En general, la deserción era muy baja en el curso complementario, ascendía en los años intermedios y bajaba nuevamente en los últimos años.

⁴ Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, Tenería, Estado de México, 21 de junio de 2001.

estudios, como en Hecelchakán, Campeche. En 1943, el director del plantel de ese lugar reportaba que de 234 egresados de varios años, 135 se habían titulado y 99 no; 171 de ellos trabajaban como maestros, sobre todo en la península de Yucatán, seis estudiaban en Chapingo y 40 (12 titulados y 28 no titulados) estudiaban la normal superior. Como ocho habían fallecido, sólo nueve no estudiaban ni trabajaban como maestros.⁵

Muchas de las bajas y deserciones se convertían en cambios de plantel. El poco control administrativo de la SEP permitía que los alumnos siguieran sus estudios en otros planteles, incluso si habían sido expulsados o si habían reprobado, y en esos años fue cada vez más frecuente que los estudiantes cambiaran de escuela para ubicarse en las que tuvieran mejores condiciones, y, sobre todo, para acercarse a los centros urbanos.⁶

La unificación de los planes de estudio, aunque aún parcial y con desventajas frente a otras escuelas normales, fortalecía el papel de las rurales como instituciones de enlace entre la escuela rural y las instituciones educativas superiores o el mercado laboral de los centros urbanos, y más aún con la obtención del grado de secundaria. Esta tendencia creciente, influida también por una cultura que dejaba de exaltar lo rural para promocionar los patrones de vida urbanos, motivaría que en los años cincuenta la SEP declarara que estas instituciones servían básicamente como trampolines para emigrar a otras escuelas o trabajos distintos al magisterio (SEP, 1954).

Según Max Miñano (1945: 116, con datos de la SEP), las escuelas normales rurales, desde su fundación hasta 1944, habían proporcionado 6,849 maestros rurales, de los cuales 60% se había titulado y 98% prestaban sus servicios en escuelas rurales dependientes de la SEP. En 1942 se graduaron 413 alumnos de las escuelas normales rurales, y en 1943 lo hicieron 441 (SEP, 1944: 1933). Su preparación era heterogénea. Según el director del plantel de Huetamo, los jóvenes que acabaron sus estudios en 1942 egresaron con una “preparación media, pero con vocación”, mientras que su homólogo de Ozuluama, Veracruz, declaraba en 1943 que los egresados ni sabían “qué es una escuela”. Tanto en esa escuela como en la de Matías Ramos, Zacatecas, los directores ayudaban a los futuros maestros rurales a elaborar distintos materiales didácticos y les regalaban algunos libros que los ayudaran en el

⁵ AHSEP, DGSIC, exp. 3509/9, El Mexe, Hidalgo, Informes, 1941-1944; 5205/10, Flores Magón, Chihuahua, Informes, 1943; 3592/4, Tenería, Estado de México, Informes, 1944; 3509/2, Hecelchakán, Campeche, Informe, 3 de junio de 1943. En general, Informes de los directores, 1941-1944, ya citados.

⁶ Véase, por ejemplo, AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, 3563/23, 3557/42, 3561/50, 4232/1 y 83, 3588/60, 3581/74, 3564/18, 3595/32 y 43, 3370/42, 3369/2, 3620/7, 3560/84.



Visita del profesor Max Miñano, de Perú, a la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal, Oaxaca, 1943. Fuente: Miñano, 1945, p. 62.

trabajo que desarrollarían con los niños. Max Miñano relata que le tocó participar en la fiesta de graduación en Tenerife, un acontecimiento de gran importancia para los alumnos y sus familias y que estaba cargado de emoción, como hoy en día. Participaban los alumnos y sus padres, miembros de la comunidad, autoridades políticas municipales y ejidales, maestros rurales de la zona y representantes de la SEP. En la región —narra Miñano— era costumbre nombrar padrinos para la ceremonia, la mayoría de los cuales eran campesinos vestidos de manta y algunos maestros rurales. Tras recibir su certificado oficial, cada alumno era abrazado por su padrino y recibía de él regalos (Miñano, 1945: 183-184). Durante la mañana, después de un encuentro de basquetbol, los oficiales y los miembros de la tropa del Cuarto Regimiento de Caballería (vecinos de los normalistas) realizaron carreras y exhibiciones de pirámides. Por la tarde, antes de la entrega de certificados, se realizó un festival en el que se presentó una obertura compuesta por el profesor de música, una dramatización de los alumnos de cuarto año con apoyo de “elementos artísticos de Tenancingo”, un baile presentado por las alumnas de una escuela primaria (también montado por el maestro de música), y un desfile de los alumnos que egresaban y los soldados frente a las banderas de México y Perú, ya que el visitante llevaba de obsequio a la escuela la bandera peruana y recibía una mexicana para llevarla a alguna escuela primaria en aquel país. El director de la escuela era quien ofrecía el festival, pero además de sus palabras, se escucharon las del visitante, las del secretario general de la FECSM, y las de un estudiante en representación de los alumnos que egresaban. Los alumnos entonaron el himno de la escuela.

Finalmente, en otra sede se realizó un baile por la noche (Miñano, 1945: 183 y 419-420).

Pero para obtener su título, los estudiantes todavía tenían que trabajar un año en una escuela rural y presentar una tesis y un examen. Según la SEP (1944: 193), en 1942 y 1943, 96.7% de los estudiantes que realizaron su examen, lo aprobaron. La familia de un estudiante que egresó de la escuela de Tlaxcala recuerda que su padre vendió una burrita y un becerro, que le hacían mucha falta, para que él pudiera juntar los 60 pesos que necesitaba para comprarse el traje que usaría en su graduación (Hernández, 1987: 58).

En los exámenes que presentaban los ex alumnos de los planteles de Tenería y Ayotzinapa en esos años, se refleja su formación dentro de la educación socialista en un momento en que la política de la SEP se orientaba hacia la unidad nacional. En sus tesis, muchas de ellas armadas con el discurso socialista, se mantenía la idea de que la escuela rural, como producto de la Revolución, debía mejorar las condiciones de vida de los campesinos y de las masas proletarias. La escuela rural debía servirles a ellos, y, por lo tanto, su labor como maestros debía ser muy amplia sin limitarse al salón de clase.⁷

Tanto en esos exámenes como en testimonios de alumnos de varias escuelas, se nota que los egresados se esmeraban por conocer las condiciones de vida específicas de las comunidades donde llegaban a trabajar, para trazarse un plan de acción. Lo primero que hacían era tratar de relacionarse con distintos tipos de autoridades —como los directores de las regionales— para ganar apoyo para la escuela, visitar los hogares para lograr la asistencia escolar y comenzar a ganarse la confianza de la gente. A ello llamaban “agitar a la población”.

En las escuelas, con los niños, daban importancia especial a las excursiones para observar la naturaleza, al fomento de los deportes y de la higiene, y al comportamiento con las demás personas de la comunidad. Muchos elaboraban material didáctico y eran imaginativos al generar estrategias para motivar a los niños, poniendo en práctica, decían, el método de proyectos o los centros de interés, y al proporcionar una enseñanza para la vida aplicando los conocimientos de las operaciones matemáticas o de la escritura.

⁷ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, exps. 3554/11, 3564/66, 3575/104, 3558/29, 3604/57, 3565/29 y 39, 3563/5 y 3560/61; Tenería, Estado de México, 3588/12, 32-34, 24 y 37, 3612/42, 3611/20, 25, 31, 32, 50, 3595/9, 43, 59-61, 3370/34 y 40, 3599/67, 3599/67, 3590/47, 3593/29, 34, 36 y 49 y 3589/21 y 47.



Clase de música en la Escuela Regional Campesina de Tamaulipas, Tamaulipas, 1941. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 5205, exp. 9, 1941.

Otros preferían hacer concursos, o daban importancia al fomento de la lectura con cuentos y fábulas para motivar a sus alumnos. Algunos procuraban leer las noticias del periódico con los jóvenes y los adultos para comentar la importancia no sólo de la participación de México en la Segunda Guerra Mundial, como les pedía la SEP, sino también de la expropiación petrolera y otros problemas, y como en los programas de estudio se tocaba la biografía de hombres ilustres, algunos las aprovechaban para poner a los héroes como ejemplo de amor y solidaridad con los demás.⁸

Otros más intentaban poner en marcha un tipo de disciplina en que la participación de los alumnos fuera central y no autoritaria. Simón Villanueva, egresado de la regional campesina de Aguilera, Durango, comenzó a trabajar en una escuela rural con noventa niños que formaban los grupos de primero a cuarto. Como estaba solo, lo único que hizo, dice, fue enseñarles “autocontrol para que los cuatro grupos trabajaran simultáneamente” (Villanueva, 1987: 184).

Tanto dentro como fuera de la escuela organizaban comités para promover la higiene, campañas contra el alcoholismo y de vacunación, y, según la

⁸ Véanse los testimonios de Henández (1986: 56-77) sobre la escuela de Soltepec, Tlaxcala; Villanueva (1986: 185-189), sobre la de Aguilera, Durango; Hernández (2004: 248-250) muestra testimonios de egresados de Mactumatzá, Chiapas; Vaughan (2001: 231-238), sobre discípulos de Isidro Burgos en Xochiapulco, Puebla, y Rockwell (1996: 141-142) sobre ex alumnos de Soltepec, Tlaxcala. Véanse también: Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, Tenería, Estado de México, 21 de junio de 2001; con las hermanas Naranjo León, Tiripetío, Michoacán, 2 de octubre de 2005, y con Ana Avilés, Toluca, Estado de México, 12 de agosto de 2001.



Los alumnos de la Escuela Normal Rural de Tamatán, Tamaulipas, construyendo silos para el almacenamiento de granos, s.f. Fuente: Miñano, 1945, p. 86.

zona, consejos para lograr una mejor alimentación, combatir los parásitos y el bocio o defenderse mejor del paludismo. Pero, sobre todo, buscaban trabajar con los jóvenes. Los maestros promovían los deportes o las orquestas, las obras de teatro o los bailables, actividades que aprovechaban en las fiestas patrias o en festividades que organizaban para reunir recursos para las escuelas, y en las cuales se cantaban canciones “regionales, escolares y revolucionarias”.

Algunos enfatizaban la importancia de todas esas actividades para combatir los vicios, pero lo cierto es que, jóvenes ellos también, para los maestros esas actividades eran fundamentales y lo habían sido en los años de internado lejos de sus familias. Lo que no sabían, buscaban aprenderlo, y al igual que en las regionales, aprovechaban al máximo los pocos recursos disponibles y dedicaban parte importante de su tiempo en buscar más recursos para la escuela rural.

Hacían de todo, acostumbrados al trabajo duro. Muchos intentaron poner en práctica sus conocimientos de agricultura recomendando el uso del arado de hierro, buscando estrategias para evitar la tala inmoderada, diversificando los cultivos y seleccionando la semilla. Algunos promovieron la compra de molinos de nixtamal para “emancipar a la mujer campesina, atada al metate”. Dependiendo de las condiciones de las comunidades donde trabajaban, se ponían a construir caminos, a introducir agua potable o a

realizar las gestiones para delimitar los ejidos y, desde luego, para conseguir terreno para la escuela, así como edificio o muebles. Algunos organizaron cooperativas de producción e incluso asesoraron las formas de comercialización para romper monopolios, como lo hacían los maestros de las regionales. En todo caso, intentaban promover la cooperación entre los vecinos, y un espíritu de superación y trabajo. Un egresado del plantel de Mactumatzá, Chiapas, relató que en las comunidades donde le tocó trabajar como maestro rural, fomentaba que la tierra no estuviera ociosa y que se tratara de sacarle el mejor provecho. A veces él rentaba tierras para hacer demostraciones a los campesinos, pero también para complementar su escaso salario (Hernández, 2004: 249).

Quizá sus propósitos no eran tan distintos a los de muchos de los maestros rurales empíricos, pero poseían más herramientas para lograr el éxito, y, además, su vida en el internado, lejos de sus familias, con un ritmo de trabajo bastante intenso y a veces pasando hambre, les había ayudado a ganar confianza en sí mismos y a tener seguridad al llegar a comunidades con distintos climas, costumbres y apoyos, o para desenvolverse en la creciente vida sindical. Como escribiría años después uno de ellos, ya no era “maestro” sino “profesor” (Villanueva, 1987: 186); como diría otro, usaban zapatos, ya no eran “pata rajadas” como antes, y poseían una personalidad “definida, con esa característica específica del maestro rural, como la concibieran Vasconcelos o Rafael Ramírez” (Hernández, 1987: 71).⁹

Ese mismo maestro decía que aplicaba lo que había aprendido en la normal porque estaba cumpliendo con la comunidad (Hernández, 1987: 71). José Ángel Fabre, egresado de la escuela de Galeana, decía que en el internado había aprendido “que no debo ser indiferente ante las injusticias humanas, que debo sumarme en alguna forma a las luchas de quienes las padecen y combaten” (Fabre, 1989: 83 y 84). El compromiso social y las ideas de Rafael Ramírez estaban muy presentes en los exámenes y en los reportes de trabajo de los egresados de los planteles de Tenerife y Ayotzinapa, por lo menos como metas a alcanzar. Éstas se pueden observar también en la trayectoria muy distinta de dos egresados de Tenerife.

Una alumna que egresó en 1942 construyó toda su vida profesional y privada en torno a la normal rural. Ante la insistencia de las muchachas de Tenerife, dejó su trabajo como ayudante en una tortillería para ingresar a la

⁹ Véanse los datos de la nota anterior.



Alumnas de la tercera generación de la Escuela Normal Rural El Camichín, 1941. Fuente: AHSEP, DGESIC, c. 5187, exp. 35, 1941.

escuela. Desde que salió hasta que se jubiló, se dedicó a la educación de los niños en el medio rural. Sus hermanos no tuvieron esa oportunidad, pero ella cuenta orgullosa cómo con el tiempo logró que todos ellos obtuvieran plazas como empleados en la escuela regional campesina y luego normal en la que estudió. Sus hijos estudiaron en normales rurales y algunos siguieron después estudios universitarios. Con un gran gusto, la maestra relata cómo, ya en su vejez, sigue tratando de apoyar a los jóvenes pobres que intentan estudiar en las normales rurales, y cómo a lo largo de su carrera como maestra rural intentó poner en práctica las enseñanzas de sus profesores siguiendo su ejemplo, sobre todo fomentando la asistencia escolar, los deportes y el apetito por la cultura. Ella buscaba relacionarse con autoridades o aprovechar cualquier coyuntura para abrir más escuelas, mejorar sus condiciones o conseguir apoyo para la realización de encuentros deportivos.¹⁰

La trayectoria de otro estudiante, quien egresó pocos años después, fue muy diferente, según relató su hija. Proveniente de una familia campesina, la beca otorgada por el gobierno federal le permitió construir un futuro que jamás se había imaginado: concluyó sus estudios y se fue de vacaciones mientras esperaba que le dijeran a qué escuela debía presentarse a trabajar. En ese lapso, un pariente le dijo que la Comisión Federal de Electricidad

¹⁰Entrevista de Alicia Civera con la maestra Margarita Hernández Franco, Tenería, Estado de México, 21 de junio de 2001.



Escuela Normal Rural de Palmira, Morelos, 1943. Fuente: Miñano, 1945, p. 238.

requería trabajadores. Con sus estudios pudo obtener un trabajo de oficina en el que de entrada le ofrecían un salario 10 veces mayor que el que podía ganar como maestro rural. Nunca ejerció como profesor, pero no olvidó el sueño que se había formado en sus años de adolescente en la normal. La fuente de oportunidades se extendió a su familia: sus hijos estudiarían en la universidad; es lo que él quería para ellos. Sin embargo, su hija quiso ser maestra. Cuando ella egresó de una normal urbana, temía que la enviaran a trabajar a una zona rural. Su padre, cerca ya de la jubilación, le ofreció irse con ella y ayudarla. Compraría un camión que les permitiera moverse de un pueblo a otro con una biblioteca ambulante y apoyar a los niños para que pudieran ir a la escuela, como lo hacían, según él, los misioneros en los años veinte.¹¹

Gregorio de J. Henández (2004: 248-250) consigna casos similares entre los egresados de la escuela de Mactumatzá, Chiapas, algunos de los cuales trabajaron como maestros rurales durante mucho tiempo, otros buscaron

¹¹ Entrevista de Alicia Civera con Ana Avilés, Toluca, Estado de México, 12 de agosto de 2001.

después de algunos años incorporarse a escuelas urbanas, y otros, finalmente, emigraron a otras profesiones.

Las escuelas regionales campesinas y normales rurales, a pesar de sus múltiples problemas y cambios, habían creado una cultura escolar muy particular que propició que los egresados, tras su vida en los internados, cobijaran una identidad que los distinguía como maestros normalistas rurales.

Algunas reflexiones



La formación de un nuevo
tipo de maestro

A LO LARGO DE ESTAS PÁGINAS se ha visto a la escuela no como el producto de un proyecto gubernamental coherente y definido que se impone a una población pasiva, sino como una arena política en la que se disputan, desde la articulación de la política educativa hasta su puesta en marcha y viceversa, diversas propuestas políticas y culturales, ideas pedagógicas e intereses particulares de sectores sociales específicos. El resultado fue una institución con características propias, distintas a lo que buscaban los diversos actores que se involucraron: una institución que ayudó a la consolidación del Estado posrevolucionario pero que mantuvo en su interior las diferentes aspiraciones de quienes diariamente la guiaban: los maestros, los estudiantes y los vecinos.

En la conformación del sistema de educación normal rural se puede observar un Estado en pleno proceso de consolidación que logra la creación de instituciones que permiten canalizar y concentrar la lucha por el poder mediante la imposición, la negociación y la marginación, generando consensos pero utilizando también métodos coercitivos. Las escuelas ofrecieron a los estudiantes y a los campesinos la opción de mejorar sus condiciones de vida. En este sentido, la escuela revolucionaria fue democratizadora. Pero ese ascenso se basó en una creciente dependencia de dichos sectores en relación con el propio Estado. Éste tuvo la capacidad de consolidar a un grupo en el poder y de reducir los márgenes de acción de los actores involucrados en la escuela, pero no de aniquilar sus intereses, que siguieron inspirando la vida escolar. A continuación desgloso esta idea a partir de los ejes de análisis planteados inicialmente:

ENTRE LA AUTONOMÍA Y EL CONTROL

Diversos actores participaron en la construcción de las escuelas normales rurales y regionales campesinas. Su grado de participación, sus formas de hacerlo y ellos mismos fueron cambiando entre 1921 y 1945.

Durante la primera mitad de los años veinte, los directores de las escuelas normales regionales o rurales contaron con un margen de libertad amplio para orientar y planear las actividades en sus escuelas. Ello se debió, en parte, al carácter experimental de esa nueva experiencia de formar maestros de acuerdo con novedosos lineamientos pedagógicos. Moisés Sáenz, Ignacio Ramírez y Rafael Ramírez, desde dos departamentos distintos de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), buscaron dar una nueva orientación a la formación de maestros, pero no fue hasta 1926 que se impusieron planes de estudio oficiales y bases de organización comunes para todos los planteles. Los directores tuvieron una importante participación en la elaboración de esas bases que intentaban recoger las experiencias de los primeros años.

Sin embargo, en la dinámica escolar participaban otros actores. Sin recursos, la SEP no podía garantizar la existencia de los planteles, y aquellos que lograron abrirse y sobrevivir, lo hicieron gracias al apoyo de autoridades, maestros estatales o locales y padres de familia, y con el trabajo de los directores, los maestros y los estudiantes, quienes, material y simbólicamente, construían la escuela. Las iniciativas de la SEP trastocaban los sistemas estatales de educación, con los que ésta tenía que negociar, así como las formas locales de decidir el uso de los recursos comunitarios y la orientación y control de las escuelas, como muestran los conflictos por la posesión de tierras, la desconfianza hacia la coeducación y el enfrentamiento de los cristeros, que lograron el cierre de varios de los planteles. La naciente secretaría tampoco pudo garantizar que las escuelas fueran atendidas por maestros que compartieran su proyecto educativo o que tuviesen la suficiente capacitación para ponerlo en marcha.

La magnitud de este tipo de conflictos fue mucho mayor en el caso de las escuelas centrales agrícolas y las primeras regionales campesinas, por la amplitud tanto de sus posesiones materiales como de sus atribuciones. Con la creación del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR) se buscaba colocar a los ingenieros agrícolas en un primer plano en el control de la vida escolar. Sin embargo, el primer obstáculo provino

de la propia burocracia del gobierno federal: las escuelas no lograron mantener las agencias del Banco Agrícola, cuyo control político debía mantenerse centralizado. El segundo obstáculo provino de la propia burocracia de la SEP, tras una década de rápido crecimiento y en un periodo de inestabilidad política. Narciso Bassols y Manuel Mesa Andraca buscaron dar una orientación definida al trabajo de las escuelas a partir de una relación directa entre los directores de las escuelas y el DEANR; no obstante, tuvieron que negociar con los promotores de una de las primeras organizaciones magisteriales que pretendía aglutinar al creciente contingente de maestros rurales, con lo que los directores federales de Educación conservaron la facultad de inspeccionar las escuelas. Por último, la SEP tampoco pudo mantener a las misiones culturales dentro de las regionales, ni tampoco a su grupo de ingenieros expertos, quienes salieron del sistema en busca de mejores opciones de trabajo. Por otro lado, dentro de las escuelas las relaciones entre los maestros y los ingenieros agrícolas, con proyectos distintos, fueron difíciles.

Durante la primera mitad de los años treinta, la SEP, con el aval del Plan Sexenal, contó con los recursos suficientes para que el sistema de escuelas regionales campesinas se expandiera, pero no para uniformar las condiciones materiales de cada plantel ni la formación de sus profesores, a pesar de las políticas de “depuración” iniciadas por Bassols, que fueron mantenidas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas e impulsadas por los propios maestros y los estudiantes. Las escuelas trabajaban con distintos planes de estudio que, además, eran adaptados y modificados dentro de cada escuela por los directores y los maestros en los consejos escolares, de acuerdo con la importancia que se daba a la orientación regional de la enseñanza agrícola y normal.

Las difíciles vías de comunicación con las escuelas lejanas favorecieron también que los actores internos en las escuelas mantuvieran una relativa autonomía para decidir la vida escolar, y más aún a partir de 1936, cuando se retiró a los directores federales de Educación la facultad de inspeccionar las escuelas. Esta medida fue posible por el ascenso de la fuerza de los comunistas en las organizaciones magisteriales, que posibilitó que un profesor comunista ocupara la jefatura del DEANR, aunque tuviera que compartir su poder con el Consejo de Educación Rural. Éste no estaba compuesto por comunistas sino por impulsores de la educación vital.

Los actores internos y sus formas de operar eran distintos para entonces. Colocados como contrapeso de los directores para controlar los recursos,

los maestros y los estudiantes tuvieron una mayor intervención en la toma de decisiones al interior de cada plantel, pero ya no se trataba, como en los primeros años, de maestros y estudiantes con nombres y apellidos que actuaban en lo local. Las bases de gobierno de 1936 emitidas por el Consejo de Educación Rural sancionaron las experiencias de autogobierno que ya se venían experimentando en las escuelas, pero a la vez intentaban controlar la creciente presencia de las organizaciones magisteriales y estudiantiles en los internados, en donde la intervención de los representantes del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC) y luego de la Rama Nacional de Educación Superior Campesina (RNESC) y la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), ambos con una fuerte influencia de los misioneros culturales y del Partido Comunista de México (PCM), fue cada vez mayor. Representantes de ambas organizaciones y ya no los directores de las escuelas, formaron parte de la comisión que emitió los planes de estudio y la reglamentación de las regionales campesinas en 1939.

La FECSM y la Rama se habían fortalecido al canalizar el descontento estudiantil por las condiciones de las escuelas, pero también por su papel protagónico en el intento de unificar el movimiento magisterial y por sus vínculos con organizaciones agrarias, en un momento en que el reparto de tierra cobró un nuevo auge. Sin embargo, a raíz del desplazamiento del PCM y la formación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), así como de la crisis económica provocada por la expropiación petrolera, salieron a la luz antiguos conflictos que arrastraban las regionales campesinas.

Si la vigilancia de la SEP sobre la vida escolar a veces era lejana, no lo era, en cambio, la de los poderes locales, los vecinos y los padres de familia. Viejas disputas por la tierra y el control del agua, la educación socialista y la coeducación tuvieron la oportunidad de manifestarse con mayor fuerza, no sólo desde fuera de las escuelas sino también desde su interior, a partir de los propios directores, maestros y empleados, que buscaban disminuir la influencia de “los comunistas” tanto en las escuelas como en las organizaciones magisteriales y agrarias.

Las escuelas regionales entraron en una profunda crisis como tierra de nadie o, más bien, de todos: la SEP no las controlaba pero las ahorcó económicamente, y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) y sus aliados no tuvieron ya la suficiente fuerza como para poder impedir su transformación en normales rurales y prácticas agrí-

colas, y evitar posteriormente la desaparición de los internados mixtos. Hacia 1944, la situación de las escuelas se fue estabilizando, pero con atribuciones mucho menores y un papel aún más marginal dentro de la política educativa. El trabajo en las escuelas no se decidía en su interior sino en las negociaciones entre las autoridades educativas y el nuevo sindicato nacional. Profesores y estudiantes, acostumbrados a intervenir en la toma de decisiones dentro de los planteles, protestaban, desde su debilidad, por lo que ellos consideraban imposiciones de la SEP, pero ellos mismos, desde su lógica, habían contribuido a fortalecer el corporativismo estatal y, dentro de él, la federalización de la enseñanza y el poder del Estado para decidir el rumbo de la educación y de las instituciones educativas.

El control de la SEP sobre la vida escolar, no obstante, no sólo dependía de las negociaciones con el sindicato magisterial y de sus posibilidades (o más bien debilidades) económicas, sino también de la intervención de las agendas propias de los actores que, cotidianamente, manejaban la vida escolar desde sus limitadas pero a la vez silenciosas posibilidades: los estudiantes, que buscaban mejores oportunidades de vida dentro del magisterio o en los medios urbanos; los maestros, que siguieron ligándose a las luchas agrarias, impulsando el autogobierno y modificando las normas emanadas de la SEP, y “los vecinos” y autoridades locales, que no veían la escuela como algo ajeno sino como una institución que, pensada para el pueblo, les pertenecía o debía pertenecer, y no sólo como escuelas, sino también como agencias políticas y de desarrollo económico. Si las escuelas tuvieron dificultades para legitimarse dentro del sistema educativo, en cambio habían logrado afianzarse en el nivel local, en el que cobraron un papel importante como canales de ascenso de estatus, por más que éste fuese limitado. Este proceso es el que explica la defensa a ultranza de las escuelas en los años cuarenta: una defensa ya débil ante la consolidación del corporativismo estatal.

Las escuelas normales regionales, normales rurales y regionales campesinas no fueron lo que los maestros quisieron construir ni lo que los estudiantes esperaban de ellas. Aunque tampoco fueron lo que las autoridades educativas deseaban, con las reformas de los años cuarenta la escuela dejaba de ser del pueblo para pertenecer al Estado.

LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS RURALES: UN NUEVO ESTRATO

El encuentro de distintos actores en una institución educativa no es casual. Desde sus inicios, las normales regionales tuvieron la intención de ser instituciones populares que beneficiaran a la población más desprotegida, en especial a los campesinos, y a partir de los años treinta, concretamente a los hijos de ejidatarios y grupos indígenas. He mencionado la incapacidad de la SEP no sólo para establecer las escuelas donde pensaba que eran necesarias, sino también para mantenerlas abiertas y garantizar una planta de maestros con el perfil idóneo para cumplir su cometido. Las mismas dificultades tuvo para la incorporación de los estudiantes, a quienes buscaba convertir en sus representantes como promotores de la “civilización” en los primeros años de la “modernización” de las formas de producción y de la “redención” de los campesinos posteriormente.

Orientadas hacia la población rural desde la segunda mitad de la década de 1920, las escuelas normales rurales y las regionales campesinas lograron convertirse en una importante opción educativa, cultural, política y económica, es decir, en una opción de vida e incluso de sobrevivencia, en el medio rural. Las escuelas, como opciones educativas, llenaban en gran parte un hueco en el campo, ya que la expansión de la escuela rural no fue acompañada de un crecimiento similar de las instituciones posprimaria, que permanecieron concentradas en los medios urbanos. Este hecho ayudó a que las escuelas se fueran legitimando y tuviesen cada vez más alumnos y una menor deserción, pero tanto los estudiantes como sus familias tenían expectativas que no necesariamente coincidían con las de las autoridades.

Durante los años veinte, las escuelas reclutaron población diversa, pero lograron afianzarse localmente en donde contaban con el apoyo de autoridades estatales o locales y de familias lo suficientemente “liberales” o “revolucionarias” como para aceptar o por lo menos tolerar la educación mixta, laica y a veces antirreligiosa. Desde los primeros años de la década de 1930, los mecanismos de reclutamiento por medio de recomendaciones y la promesa de obtención de una plaza como profesor rural, buscaban la garantía corporativa de la formación de un estrato de maestros fieles al ideario de la SEP y del gobierno federal revolucionario. Los estudiantes dependían del Estado para poder estudiar. En el clima de polarización del

campo en aquella época, el simple ingreso de los estudiantes a esas instituciones los colocaba dentro de la estructura estatal y del proyecto revolucionario del cual dependían, pero ello no estuvo exento de contradicciones, y si bien el gobierno operaba como su benefactor al otorgarles becas y ofrecerles empleo incluso en condiciones privilegiadas sobre los maestros rurales “improvisados”, los estudiantes no se conformaron con el papel que se les quería adjudicar.

A pesar de la cada vez mayor presencia de hijos de ejidatarios en el alumnado, las escuelas se veían obligadas a incorporar estudiantes sin la edad deseada, los años de estudio previos suficientes o el perfil socioeconómico que se pretendía. Aun en el caso de los hijos de ejidatarios recomendados por los nuevos cuerpos “revolucionarios”, como los comités ejidales, las ligas agrarias, los sindicatos y las organizaciones magisteriales, los estudiantes tenían sus propios proyectos de vida, e incluso en las mismas escuelas se propiciaron inquietudes distintas a las que las autoridades de la SEP tenían consideradas para estos futuros agricultores modernos o maestros rurales.

Durante todo el periodo fue creciente la resistencia de los estudiantes a la realización de trabajos agropecuarios y a graduarse como técnicos agrícolas, lo cual se relacionaba con la seguridad económica que podía otorgar una plaza de maestro rural frente a las difíciles condiciones de subsistencia a partir de las actividades agropecuarias, pero sin duda afectó la incapacidad de las escuelas de enseñar técnicas y formas de producción que, en efecto, produjeran cambios en el ingreso de los estudiantes en las cooperativas escolares, incluso cuando éstas recibían, aunque en forma escasa, el financiamiento oficial. Tampoco ayudó que los maestros ubicaran la ciudad y lo urbano como los modelos a seguir, e incluso que apoyaran a los estudiantes que deseaban seguir sus estudios en escuelas superiores, con lo que contradecían el ideal de que se quedaran en el campo para cumplir con su papel como transformadores del mundo rural.

Desde sus inicios, la FECSM luchó por el reconocimiento de sus estudios para abrir la posibilidad de proseguir la formación en instituciones de educación superior, y entre los estudiantes se manifestó una tendencia mayor a emigrar a las ciudades. En cierta forma, la unificación de los planes de estudio de 1945, que incluían la secundaria, los benefició, aunque limitadamente. Más que en el pasado, los estudiantes pudieron utilizar las normales como trampolín para pasar a escuelas superiores o para emigrar a las ciudades, pero en desventaja competitiva frente a otros estudiantes. Los requi-

sitos que les pusieron para poder llegar a ser maestros urbanos y las pésimas condiciones de trabajo en las escuelas, confirmaron su carácter de segunda dentro de la estratificación del magisterio.

Si en los años veinte los estudiantes de las normales regionales y rurales se conformaban con el trabajo y las aportaciones que tenían que entregar a las escuelas para que pudieran subsistir, la generación de los años treinta se rebeló contra dicha situación. En las escuelas (y probablemente desde antes de su ingreso a ellas) se habían familiarizado con las promesas de la Revolución, de los derechos de los campesinos y de los trabajadores, del anhelo de igualdad y justicia. No sólo ellos mismos formaban parte de ese pueblo con derechos, sino que habían sido incitados, discursiva y prácticamente, a convertirse en líderes que lucharan por esos derechos. Desde su perspectiva, era incomprensible el papel que se les buscaba atribuir con las condiciones que vivían en sus escuelas, y no se quedaron con las manos atadas. Para algunos de los estudiantes, probablemente para la mayoría, la Revolución los había traicionado.

El movimiento estudiantil tuvo su principal motor en el descontento por el escaso presupuesto asignado a las escuelas y a sus becas, y aglutinó a un estudiantado heterogéneo en su composición. La FECSM canalizó ese descontento, alentada por los maestros, quienes desde las escuelas impulsaban la organización tanto del magisterio como de los campesinos. La agrupación de los estudiantes se articuló a partir de una identidad como “estudiantes campesinos” que el discurso socialista y los sistemas de reclutamiento en las regionales habían favorecido. Los estudiantes normalistas rurales conformaron un estrato especial que se alejaba de los propios campesinos (a quienes se referían en tercera persona) y de los maestros rurales “improvisados”, pero que se posicionaba con inferioridad frente a los estudiantes y los maestros urbanos.

A esta caracterización “de segunda” contribuyó el hecho de que, aunque por motivos pedagógicos y por ser coherentes con el postulado de que todos tenían derecho a la educación, en las normales rurales y regionales campesinas no se diera importancia a la evaluación y la certificación de los estudios, que en tanto formas de sancionar el conocimiento actuaran como legitimadores tanto de las escuelas como de sus egresados dentro del sistema educativo.

Como decían los periódicos en tono sarcástico en 1940, las escuelas habían sido exitosas en su intención de generar líderes y formar cuadros, pero la orientación de su participación política y social tomaba derroteros, aunque dentro del Estado, con el que entablaban una relación temprana, con

matices independientes que no eran aceptables para las autoridades. Los estudiantes siguieron los pasos de sus maestros, pero éstos tampoco conformaban un grupo homogéneo, ni en su formación previa ni en su orientación pedagógica o política y sus expectativas profesionales. Los estudiantes fueron presa fácil cuando se exacerbaban las diferencias entre ellos y cuando las autoridades decidieron acotar las tareas que debían realizar los maestros rurales. Esto no quiere decir que fueran sólo “manipulados”. Algunos participaron en la huelga general de 1940 y en los movimientos posteriores por su descontento con la SEP, pero otros por motivos políticos que iban más allá de la situación de sus escuelas. Por demás está decir que el movimiento estudiantil y su participación en la organización de las cooperativas agrarias, entrenaba a los alumnos en lo que sería una parte importante en su futura vida como maestros: su forma de relacionarse con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En esas actividades actuaban en nombre de la democracia y de la Revolución, aunque a veces fomentaban un cooperativismo dirigido desde arriba —al igual que dentro de las regionales— y utilizaban tácticas poco democráticas.

EL AUTOGOBIERNO Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL GOBIERNO ESCOLAR

A lo largo del periodo fue creciendo la participación de los estudiantes en el gobierno escolar. Ésta partió, en sus inicios, del intento de formar jóvenes en un ambiente de libertad, por medio del convencimiento y no de la coerción externa, con el fomento, en la práctica, de un sentido de responsabilidad tanto individual como colectiva. La organización de “la escuela como familia” de las normales fue un planteamiento intermedio entre las tradiciones decimonónicas y las nuevas teorías pedagógicas que tenía una influencia liberal en el sentido de intentar organizar la vida social a partir de una reglamentación mínima y democrática, y que resultaba práctica en un contexto de escasez de recursos, de desconfianza frente a la coeducación y la educación laica, y en general a las instituciones que “olieran” a gobierno federal.

En la práctica, el grado de libertad de que gozaron los estudiantes en las normales rurales de los años veinte era variable, y más aún el carácter democrático y colectivo de la organización escolar, en la que prevalecían tradiciones autoritarias. Estas últimas aumentaron durante los años treinta

al enlazarse con las prácticas dirigidas desde arriba de los “directores-administradores” de las escuelas centrales agrícolas y su discurso revolucionario, en el que ni se mencionaba el movimiento maderista por la democracia y que, en cambio, se centraba en Zapata y en el derecho de los campesinos a poseer tierra. A pesar de las variaciones, la organización de los internados representó un sello distintivo de estas escuelas frente a otras desde los años veinte.

En las escuelas regionales campesinas el autogobierno, favorecido por la atención internacional que se dio a los derechos de los niños, fue fomentado por los defensores de la escuela vital, cuyos principios estaban aún muy presentes en las bases de las escuelas de 1936; por los misioneros culturales, los profesores ligados al PCM y los propios estudiantes. El autogobierno no fue una disposición de la SEP, aunque a mediados de la década de 1930 contara con la venia de algunas autoridades. A diferencia de otras instituciones como la Normal de Maestros, en donde se aplicaron formas de gobierno corporativas, en las regionales prevaleció una tensión entre este tipo de gobierno, el internado como familia y también formas tradicionales de organización escolar, que respondía tanto posturas diferentes frente a la teoría pedagógica como a distintas concepciones sobre la organización social y la participación política. El sistema era también muy distinto de los movimientos pro autonomía de las instituciones de educación superior, ya que las regionales no formaban profesionistas liberales sino maestros ligados al Estado en calidad de su futuro empleador. Esta dependencia directa del Estado limitaba estructuralmente las posibilidades de un verdadero autogobierno y una amplia autonomía.

Las formas de gobierno y organización escolar variaron de un plantel a otro dentro de estas tendencias, pero la vida escolar finalmente se corporativizó. Si bien la SEP no tenía la capacidad para uniformar un modelo en todo el sistema, en cambio las escuelas contaban con comunicación entre sí por el cambio de directores y maestros de un plantel a otro, así como por la RNEC y la FECSM, promotoras del autogobierno. Hacia finales de la década de 1930, para las autoridades de la SEP la participación irresponsable de los estudiantes en el gobierno escolar llevaba a las escuelas a un completo caos. Sin embargo, incluso en los momentos de auge del autogobierno y en las escuelas en las que se dio mayor lugar a los estudiantes en la toma de decisiones, el buen o mal trabajo en ellas dependía sobre todo de los recursos con los que se contaban y del desempeño de los directores y las económicas. Desde

luego, los estudiantes llegaron a tener la capacidad de correr a directores y maestros de sus planteles, pero los casos estudiados desde la década de 1920 muestran que, en general, lo hacían junto con algunos de sus profesores.

En todas las escuelas se manejaba un discurso en pro de la democracia, de los derechos de todos y del sentido de responsabilidad hacia la comunidad escolar, pero ese discurso se acompañaba de prácticas distintas. En algunas, la participación de los estudiantes en los consejos, los comités o las cooperativas era sólo operativa, de acuerdo con los lineamientos marcados por los directores y los profesores, mientras que en otras los estudiantes sí tuvieron un papel más activo en la toma de decisiones y en la planeación de actividades, aunque esas decisiones se concentraran en los líderes estudiantiles más que en la comunidad escolar. Mientras en algunas prevalecían la discusión y el razonamiento como los medios centrales de disciplina, en otras la “fuerza coercitiva de antaño” fue sustituida por una presión de la comunidad escolar que, con bases democráticas y colectivas, propiciaba la exclusión de los disidentes más que su convencimiento, y una vigilancia mutua que acercaba los internados más a las formas tradicionales de mantener el orden escolar que a la búsqueda de libertad en las normales rurales de los años veinte. El carácter autoritario del sistema, sin embargo, se escondía ahora tras el discurso popular, revolucionario y democrático de “la comunidad escolar”. En otras escuelas, por último, los maestros se desentendieron de su papel de guías de la juventud, fuese por falta de compromiso con el proyecto escolar o por falta de tiempo ante la saturación de trabajo (situación que se fue acentuando a finales de la década de 1930 y la siguiente).

Estas prácticas hacían que el significado de “ser democrático” fuese muy distinto. Sin ir tan lejos, como al cuestionamiento de la democracia por parte de algunos comunistas, para muchos estudiantes una escuela o un director podían ser considerados como democráticos y revolucionarios dependiendo simplemente del nivel de vigilancia que establecían sobre ellos o de la adecuada organización de los trabajos escolares, mientras que para otros ese carácter democrático dependía del lugar que se les otorgaba en la toma de decisiones, no sólo en la vida de la escuela sino también en la orientación de los trabajos hacia las comunidades, es decir, por su orientación política.

Los conflictos de finales de los años treinta y principios de los cuarenta pusieron de manifiesto que los consejos de las escuelas no siempre representaban los intereses de “la comunidad escolar”, lo cual era muy difícil, ya que en su mayoría éstas eran heterogéneas. La FECSM enlazó a los estudian-

tes de las escuelas entre sí y con otras organizaciones estudiantiles, pero los jóvenes tenían también otras filiaciones por su lugar de origen, por su género, por posiciones políticas e incluso por lazos familiares, no sólo entre sí sino también con los maestros, los empleados y las fuerzas políticas locales, que mantenían vías de comunicación y de organización a veces ajenas a los consejos y las asambleas escolares, y que incidían en la vida escolar en forma menos pública pero no menos importante. Me refiero no únicamente a la formación de células comunistas o al vínculo con distintas organizaciones gremiales o políticas, sino sobre todo a las reglas informales de convivencia entre los estudiantes mismos, con relación al género y la diferencia de edades, a los pactos entre ellos o con algunos maestros para evadir el trabajo, a los desertores y expulsados, a los espacios más íntimos de las mujeres o de los grupos de alumnos que provenían de un solo pueblo o grupo indígena, a los rumores, los chismes y los saboteos como manifestaciones de resistencia al gobierno escolar “legítimo” en un contexto de convivencia intensiva (a veces con tintes endogámicos) en donde la privacidad era escasa y los intereses individuales o de pequeños grupos tenían pocas posibilidades de expresión.

El carácter democrático y colectivo del autogobierno, con sus concomitantes limitaciones, representó un rasgo importante en la cultura escolar que se fue formando en las normales rurales y las regionales campesinas y que permaneció a pesar de las reformas de los años cuarenta. La expulsión de líderes estudiantiles, la intervención de fuerzas públicas para terminar los movimientos de huelga y el traslado de maestros y estudiantes de un plantel a otro lograron que la FECSM se debilitara, al igual que el ala más radical en la formación del SNTE. La FECSM, al contrario de otras agrupaciones estudiantiles creadas en los años treinta, logró sobrevivir. Ello no se debió tanto a la fuerza de los estudiantes dentro de cada escuela o ante las autoridades de la SEP, sino a que, a pesar de los conflictos, era útil para perpetuar la incorporación de los futuros maestros rurales a la estructura corporativa del magisterio y del Estado. En la década de 1940, la SEP intentó limitar la participación de los estudiantes en el gobierno escolar y el carácter ejecutivo de los consejos escolares, pero el autogobierno ya había echado fuertes raíces en el sistema y las reglamentaciones emitidas en esa época se mantuvieron durante varias décadas en las nuevas normales rurales.

Por último quisiera señalar que en los años treinta se sentaron las bases para la construcción de una institución más cerrada a partir de los sistemas

de ingreso, permanencia y obtención de plazas, de la disciplina basada en la fuerza de la comunidad escolar y la vigilancia mutua, y del vínculo inmediato de los estudiantes con el Estado al ingresar a las escuelas. Sin embargo, aún en 1945 dichos sistemas no estaban muy amarrados. El paso de los estudiantes por los internados era una experiencia fuerte que marcaba su identidad, pero fue posteriormente cuando las barreras físicas y simbólicas de las instituciones se fortalecieron al ampliarse el número de años a cursar (hasta siete), al marcarse con mayor nitidez las fronteras escolares frente a las comunidades, al consolidarse el SNTE y una planta de profesores más estable e incluso endogámica, así como al introducirse mayores controles administrativos.

En la década de 1930 y los primeros años de la siguiente, los forcejeos dentro de una comunidad escolar sumamente heterogénea, así como las disputas de la escuela entre el gobierno federal, los poderes estatales y locales y los vecinos en general, permitían espacios de libertad en los que los estudiantes entraban en contacto con una diversidad de ideas, valores y prácticas. Esa “libertad” fue menor en los planteles grandes y de origen temprano y mucho mayor en las escuelas pequeñas y de inauguración tardía, en la mayoría de las cuales prevaleció la organización del internado como familia, hubo una mayor movilización de profesores y menos posibilidades de establecer un sistema de ingreso corporativizado. Por otra parte, los traslados de maestros y estudiantes de unos planteles a otros desde mediados de los años treinta, pero sobre todo con las transformaciones durante el gobierno de Ávila Camacho, favorecieron que los internados fueran un espacio de encuentro de distintos sectores socioeconómicos y culturales.

FUTUROS MAESTROS

Entre 1921 y 1945, las instituciones encargadas de la formación de maestros normalistas rurales vivieron muchas transformaciones. En la década de 1920 se buscaba una capacitación rápida, incluso con base en instituciones itinerantes, para poder atender la expansión de la escuela tanto en los medios urbanos y suburbanos, como en los rurales. Ese proyecto experimental no sólo fue cobrando un carácter popular y rural, sino que ya para los años treinta fue colocado en un lugar importante dentro de la política, incluso intentando cancelar el carácter nacional de la escuela normal de la ciudad de México, y también se institucionalizó como un proceso formativo formal.

En la década de 1940, cuando la Revolución tenía un mayor grado de institucionalización, se perdió (por lo menos entre las autoridades) parte de la intención de crear un profesor especializado en las necesidades de la gente del campo.

En estos cambios, y no necesariamente “a pesar de ellos”, se fue construyendo una cultura escolar particular. Desde luego, la formación de los estudiantes fue distinta en varios sentidos en las normales regionales, las regionales campesinas y las normales rurales, pero se fueron armando prácticas y discursos que se arraigaron a lo largo del tiempo, y que crearon tradiciones particulares que diferenciarían a estas escuelas de otro tipo de normales, a pesar de la heterogeneidad de las condiciones en que trabajaban, del cierre y traslado de planteles y de la incapacidad de la SEP para controlar sus actividades, elementos que serían parte importante de su cultura escolar.

Algunos de estos procesos, que constituyeron tradiciones, se han mencionado en los apartados anteriores, pero para concluir quisiera señalar algunos aspectos pedagógicos y culturales que fueron centrales y que es necesario destacar porque de otra manera se da la impresión de que las escuelas normales rurales y las regionales campesinas se dedicaban básicamente al proselitismo político. Éste formaba parte de su deber ser desde los estándares de los años treinta, pero no en forma exclusiva.

Varios elementos se mantuvieron como constantes en la vida de los internados en el transcurso del tiempo, entre ellos la escasez de recursos, que provocó lo que podríamos llamar una cultura de la pobreza: los futuros maestros rurales estaban acostumbrados a que los procesos educativos se desarrollaran con muy poco apoyo, ante lo cual las escuelas fomentaron, desde sus inicios hasta los años cuarenta, el aprovechamiento de los pocos recursos disponibles y la disposición para diseñar estrategias con el fin de obtenerlos, mismos que iban desde el diseño de materiales didácticos o la organización de rifas y fiestas para adquirir fondos, hasta la labor de “agitación” para ganarse a la gente de influencia en lo local o la abierta participación política. El aprovechamiento de los recursos se aplicaba también a los bienes familiares y comunitarios.

Esas estrategias incluían una actitud de creatividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A falta de recursos, se entrenaba a los estudiantes para crearlos: diseñar materiales didácticos, inventar canciones, poemas, cuentos y obras de teatro que logran motivar a los niños y a los adultos, intentando partir de su realidad concreta, adaptando los planes de estudio

según fuera necesario o utilizando distintos métodos en actividades amenas y variadas, aunque se diera un lugar principal a la “enseñanza práctica” y al método de proyectos.

El aprovechamiento de los recursos escolares o comunitarios fue de la mano de una ética de trabajo, de disciplina, de deseos de superación tanto personal como colectiva. Este último aspecto fue central en el sistema. Era impensable un maestro rural que no tuviese una vocación de servicio y un fuerte compromiso con el mejoramiento comunitario y, por lo tanto, que no fuese muy trabajador y emprendedor. Todos estos aspectos eran impulsados por los defensores de la educación vital, apegada a la vida, los profesores más familiarizados con la escuela de la acción, los defensores de la educación socialista o por las distintas autoridades educativas, y permanecieron a pesar de las disposiciones de la SEP, pensadas con base en los esquemas urbanos.

Las virtudes esperadas en los futuros maestros rurales, sin embargo, tuvieron algunos “efectos perversos”, como diría Raymond Boudon (1980). Si en el caso del magisterio el discurso que coloca la vocación por encima del conocimiento y las habilidades ha generado dificultades para su reconocimiento social como profesión, la importancia de éste en el caso de los maestros rurales fue aún más intensa. En el peso que se dio a la vocación y a la actitud de compromiso con los demás tuvo que ver, entre otros elementos, el origen urbano de muchos de los maestros de las primeras normales regionales y rurales, para quienes era difícil adaptarse a las condiciones de pobreza de las escuelas y posteriormente de las comunidades rurales, situación que se repetiría en los años treinta cuando se incorporó a jóvenes recién egresados de las normales urbanas para dirigir las escuelas de transición. Su propia dificultad para adaptarse al mundo rural los llevaba a engrandecer la importancia de una “entrega” y una “vocación” que implicaba fuertes sacrificios, y que en los años treinta también se relacionó con la convicción de que sólo los propios campesinos podrían convertirse en los maestros y líderes de los campesinos.

En la dificultad para el reconocimiento de los maestros normalistas rurales también tuvo que ver el énfasis, en los primeros años, en una actitud en contra de la teoría pedagógica que a veces rayó en un fuerte antiintelectualismo que también fue alimentado por la importancia que los ingenieros daban a la enseñanza práctica. “Hacer” muchas veces no iba acompañado de reflexionar sobre el hacer, o lo era, pero con sentidos distintos, y el afán de enlazar los conocimientos teóricos con los prácticos seguía, aún en los

cuarenta, como un objetivo por cumplir, como un anhelo, en el caso de muchas de las escuelas.

El alto valor que daba la educación socialista al conocimiento científico no logró eliminar este problema. Por el contrario, la educación socialista restó importancia a la observación, que en parte fue reemplazada por las grandes generalizaciones discursivas acerca de una sociedad dividida en dos polos: los explotados y los explotadores, que se sumó a otra más, los revolucionarios y los reaccionarios. No es de extrañar que varios de los egresados renegaran del carácter “teórico” de la enseñanza que habían recibido en las escuelas, que, paradójicamente, luchaban en contra del academicismo porque alejaba a los estudiantes de “la realidad”. Sin embargo, es necesario matizar esta apreciación general. La “realidad” era mucho más compleja que esos polos discursivos que se ofrecían en las escuelas, y existía también dentro de ellas; por ejemplo, en las distintas posiciones frente a la religión (sobre todo en los años veinte), en el encuentro con estudiantes de diversas regiones o de grupos indígenas, en la convivencia de estudiantes urbanos y rurales, hijos de ejidatarios y de pequeños propietarios, mujeres y hombres; en el encuentro simultáneo con maestros “tradicionales” y con ingenieros modernizadores, con los que se preocupaban por la unión del pueblo y el cambio cultural, los que se preocupaban más por la organización política, con maestros responsables y empeñosos y con los que estaban muy poco comprometidos con las escuelas y desatendían sus obligaciones. La propia vida en los internados rebasaba esas grandes generalizaciones y ofrecía experiencias que las desbordaban. El discurso indigenista operó también como contrapunto de la educación socialista, pero su alcance fue limitado.

La vocación y el espíritu de cooperación eran ejes centrales para permanecer en la escuela y titularse (y posteriormente incluso para ingresar). Esto era vigilado y juzgado tanto por los directores y los maestros como por los propios estudiantes, mientras que obtener “buenas calificaciones” en las materias académicas no era tan importante. Los exámenes tenían poco peso, primero por el afán de eliminar la acción coercitiva sobre los estudiantes para fomentar la responsabilidad, y luego por la convicción de que todos, especialmente los desfavorecidos, tenían derecho a la escuela. La poca importancia que se daba a la certificación del conocimiento (más no al conocimiento en sí) afectó cuando en los años cuarenta se quiso reducir el radio de acción de la escuela en relación con la comunidad, y sobre todo cuando se equipararon los estudios de todas las normales. Por otro lado, en el con-

texto de una creciente organización gremial del magisterio y del corporativismo estatal, era imposible evitar que la vocación y el compromiso se ligaran a posturas ideológicas y comportamientos morales. Si bien éste es un proceso común para el magisterio y los estudiantes normalistas, en las normales rurales y en las regionales campesinas cobró un peso mayor por la convivencia intensiva y la vigilancia mutua de los integrantes de la comunidad escolar, que hacían difícil la separación entre la vida privada y la pública, y en donde las relaciones profesionales y gremiales eran también relaciones personales con fuertes cargas emocionales que se expandían, además, más allá de los límites escolares.

El peso del conocimiento en las regionales campesinas, sin embargo, no debe soslayarse. Si bien se valoraba más el esfuerzo que los resultados, en las escuelas también se fomentaba la competencia (por ejemplo, a partir de concursos), se buscaba acostumar a los estudiantes a prepararse por sí mismos, se daba importancia a la cultura de la palabra escrita dentro de sus posibilidades, e incluso en muchas se buscaba experimentar con diferentes técnicas de enseñanza. Las deficiencias en la preparación se debían más a las carencias económicas: la falta de libros y materiales, no sólo didácticos sino sobre todo los más elementales para la subsistencia diaria de los internados, de maestros suficientes y con experiencia, así como de una preparación mayor y más uniforme de los alumnos al ingresar.

En las regionales, los estudiantes aprendían y aplicaban —mal que bien— conocimientos que estaban en relación con lo que los maestros consideraban las necesidades de la gente y con las condiciones de trabajo de la mayor parte de las escuelas rurales. Desde los años veinte y por lo menos hasta 1945, en la formación de maestros normalistas rurales tuvieron un papel importante el impulso de la higiene, de los deportes y de la igualdad entre los sexos; el intento de terminar con la superstición, la propagación de un discurso que defendía la Revolución y la laicidad, los derechos individuales y colectivos, la justicia y la escuela mirada como un derecho de todos y como fuente de progreso cultural. Todos estos elementos estaban muy presentes en la vida cotidiana de los internados, en la que se promovían, también, patrones urbanos de comportamiento en la forma de vestir, de tratar a los demás, de comer y de expresarse, y que permanecieron a pesar de que en los años treinta existieran mayores expresiones de respeto a las tradiciones y manifestaciones culturales del mundo rural, y a pesar de las condiciones de pobreza de muchas de las escuelas y de que en la relación con los estu-

diantes y los campesinos, los maestros tuvieron que ir matizando muchos de los afanes modernizadores de los primeros años. En general, durante los años treinta la vida en los internados se desarrollaba en una ambigüedad entre resaltar el mundo urbano como fuente de cultura y progreso, y a la vez exaltar el origen campesino de los alumnos y las virtudes de la vida en el campo, en la búsqueda de arraigar a los estudiantes a ella.

Al igual que en el caso de las mujeres y en el de los indios (en los años veinte) o los indígenas (en los treinta), la lucha por el mejoramiento o emancipación de las condiciones de vida de los campesinos se fundaba en buena parte en una posición paternalista hacia ellos. Las escuelas normales rurales y regionales campesinas fueron de las instituciones educativas que más proclamaron y lucharon por la igualdad y los derechos de las mujeres y los campesinos. En sus exámenes, los estudiantes hablaban de los campesinos como si ellos ya no lo fueran, desde una posición de distanciamiento que los colocaba a ellos en un estrato superior; dejaban de ser “pata rajadas” para calzar zapato, como diría uno de ellos. Cómo vivieron ese proceso los jóvenes de origen rural es algo que aún hay que explorar.

Guillermo Palacios plantea que

[...] el discurso pedagógico —y seguramente otros muchos en el mismo periodo— construyó una “revolución campesinista” que ocultaba y subordinaba a la “revolución campesina”. Con ello se retiró al campesino del proceso revolucionario como sujeto empírico, como combatiente, y se le constituyó como objeto/destinatario reiteradamente pasivo de las políticas sociales, económicas y culturales del nuevo Estado. Una buena parte de ese proceso de identificación del Estado posrevolucionario con la problemática del campesinado fue sin duda alguna resultado de la acción de los maestros rurales y de los intelectuales pedagogos. Por otro lado, al identificarse política y funcionalmente con los destinatarios de sus prácticas, los maestros y los intelectuales pedagogos se autodefinieron pero, al mismo tiempo, dieron al campesinado elementos formadores de la noción de derechos y espacios para sus demandas y peticiones ante el Estado revolucionario. Esto puede parecer contradictorio, pero el mundo y la historia están llenos de situaciones así (Palacios, 1999: 234-235).

En forma similar, Mary Kay Vaughan (2000: 20) afirma que los maestros, si bien fortalecieron el proceso modernizador, el poder del Estado y de clase,

también operaron como defensores de los campesinos en su intento de atenuar los efectos negativos de dichos procesos, y al estar “bien empapados de la cultura local, a menudo pudieron suavizar y censurar directivas estatales distantes y ajenas”.

El estudio de la formación de un nuevo estrato de profesores en las normales rurales y regionales campesinas permite entender esas contradicciones. Las escuelas ofrecieron a los estudiantes campesinos la oportunidad de mejorar sus condiciones de vida, pero dentro de una estructura corporativa que limitó su capacidad de agencia. Ellos mismos y sus maestros, luchando por sus intereses y sin prever los resultados que tendrían sus esfuerzos, participaron en la consolidación de dicha estructura, que se sustentó en parte en la generación de un consenso, pero también en la coacción. El grupo en el poder logró garantizar lealtades, pero no controlar las voluntades ni los espacios más íntimos de los internados.

Por ejemplo, a pesar de las diferencias entre los defensores de la escuela socializante, de la modernización del campo o de la educación socialista, estas perspectivas pedagógicas que influyeron en el sistema de educación normal rural coincidían en la necesidad de una escuela rural abierta a la comunidad y comprometida con el mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos. Esta confluencia logró convertirse en una tradición que las reformas de los años cuarenta no lograron desplazar, aunque sí limitar. El traslado del control de la orientación de la vida escolar de los actores internos y locales a los pactos desde arriba, y las medidas de los años cuarenta tendientes a romper el vínculo de las normales rurales con las comunidades y a limitar el cooperativismo, orillaron a las normales rurales a vivir una doble cara siempre cargada de tensión y en una inevitable simulación que casi llegaba a una farsa: pretender ser escuelas normales como otras cuando en realidad no lo eran, realizar actividades a escondidas de las autoridades y mantener un gobierno democrático pero dependiente del Estado.

Otro eje distintivo de la formación de maestros rurales frente a los urbanos fue el peso que se dio durante todo el periodo a la capacitación agropecuaria y en oficios e industrias rurales, que se instrumentaba a partir de las cooperativas escolares y la organización de cooperativas en las comunidades. Más que repetir las diferentes intenciones y formas operativas que tuvo esta capacitación durante el periodo, me interesa resaltar dos elementos. En primer lugar, sus escasos resultados en términos de difundir técnicas modernas de producción, aunque muchas regionales fueron exitosas en la agrupación de los campesinos en formas organizativas que independiente-

mente de su incidencia en el mejoramiento de sus condiciones de vida, los introducía en un plano diferente de interlocución con el gobierno revolucionario. En segundo lugar, la constante y creciente resistencia de los estudiantes a recibir ese tipo de capacitación. Para ellos resultaba menos difícil abrirse paso como maestros rurales, buscando empleo con los estudios y oficios que habían realizado, que mejorar la economía familiar y comunitaria aplicando sus conocimientos o intentando conseguir créditos para producir. Los primeros eran escasos y no mostraban sus efectos. Los segundos eran prácticamente inexistentes. Las escuelas regionales campesinas no lograron contribuir a la modernización productiva. El discurso gubernamental en la transformación de las regionales campesinas disminuyó algo tan grande como la incapacidad del Estado para impulsar un proyecto de desarrollo del medio rural, a un problema educativo. Ése fue uno entre otros sortilegios por los cuales el Estado posrevolucionario lograba consolidarse a pesar de su debilidad para cumplir muchos de sus cometidos. Durante los años cuarenta, época de posar la mirada hacia lo urbano, el rechazo de los estudiantes a las tareas agropecuarias fue mucho mayor. No sólo no resultaban muy útiles, sino que incluso representaban una desventaja para poder competir dentro del sistema educativo.

Desde los primeros años, las normales regionales y las normales rurales buscaban tender un puente que diluyera la distancia entre el mundo urbano y el rural, pero ellas mismas no lograron evitar ser víctimas de dicha distancia.

FUENTES CONSULTADAS

ARCHIVOS

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)

Fondos:

Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR)

Tenería, Informes, 1934-1935.

Subsecretaría, 1937.

Documentos relacionados con el personal, 1937.

Informes de los directores, maestros e inspectores de las Escuelas Normales Rurales (ENR), 1940-1941.

Dirección General de Educación Normal (DGEN)

Expedientes de alumnos de las Escuelas Normales Rurales (ENR), 1935-1944.

Reglamentos, 1935-1944.

Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (DGESIC)

Informes de los directores, maestros, inspectores, inspectores especiales y administrativos de las Escuelas Normales Rurales (ENR), 1940-1944.

Personal, 1941-1944.

Tierras y aguas, 1941-1944.

Traslados, 1941-1944.

Clausuras, solicitudes, protestas, 1941-1944.

Zona de experimentación y práctica, 1941-1944.

Archivo de la Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas, Tenería, Estado de México:

Documentos diversos, 1932-1946.

HEMEROGRAFÍA

- Boletín de la Secretaría*, t. I, núm. 5, enero de 1923, SEP.
- Educación Nacional. Revista mensual de la Secretaría de Educación Pública*, 1944.
- El Maestro Rural*, 1934, SEP.
- Impulso Juvenil. Órgano Mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenerife*, 1935.
- Revista de Educación*, 1938, SEP.
- Revista de la Secretaría de Agricultura y Fomento*, 1928-1929.
- Revista para las Escuelas Regionales Campesinas*, SEP, 1939.
- Voz Estudiantil. Órgano de los Alumnos de la ENR de Jalisco, Nay.*, 1942.
- El Universal*, 1936, 1940, 1941.
- El Nacional*, 1938, 1940, 1941.
- Excelsior*, 1938, 1940, 1941.
- El Popular*, 1940, 1941.
- La Prensa*, 1941.

ENTREVISTAS

- Mtra. Margarita Hernández Franco, Tenerife, Estado de México, 21 de junio de 2001.
- Mtra. Ana Avilés, Toluca, Estado de México, 12 de agosto de 2001.
- Hermanas Naranjo León, Tiripetío, Michoacán, 22 de octubre de 2005.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Ariadna
- 2000 *Time and Discipline in Mexico Rural Schools, 1921-1934*, tesis, Universidad de Warwick, Gran Bretaña.
- 2004 "Struggles for Citizenship? Peasant Negotiation of Schooling in the Sierra Norte de Puebla, México, 1921-1933", *Bulletin of Latin American Research*, vol. 23, núm. 2, pp. 181-197.
- 2005 "La apropiación de las políticas educativas en la Sierra Norte de Puebla, México, 1867-1911", *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, México, Somehide-Pomares, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, pp. 91-113.

Aguilar, Azminda

2003 *Huetamo en las alas del tiempo*, México (s.p.i.).

Alfonseca, Juan

2005a “El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal”, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, México, Somehide-Pomares, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, pp. 63-90.

2005b “Para iniciar un debate. La apropiación social de los proyectos escolares”, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, México, Somehide-Pomares, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, pp. 21-27.

Arnaut Salgado, Alberto

1998 *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México*, México, Secretaría de Educación Pública.

Arteaga, Belinda

1994a *La institucionalización del magisterio, 1938-1946*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

1994b “Los maestros mexicanos en el gobierno de Manuel Ávila Camacho”, en Lucía Martínez (coord.), *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 2, pp. 29-70.

2002 *A gritos y sombrerozcos. Historia de los debates sobre educación sexual en México, 1906-1946*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.

Ateneo Nacional Agronómico

1954 *Los agrónomos mexicanos. Información histórica*, México, Ediciones Atenagro (Serie Histórica).

Bajtín, Mijaíl M.

1990 *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.

Barba, Bonifacio y Margarita María Zorrilla

1989 “El desarrollo del poder de educar. La formación de profesionales de la educación en cinco escuelas Normales de Aguascalientes”, ponencia presentada en el *XI Coloquio de Antropología e Historia Regionales*, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán.

1993 *Las instituciones de educación normal en Aguascalientes: orígenes y situación presente*, Aguascalientes, Centro de Artes y Humanidades/Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Bartra, Armando

1986 *Los herederos de Zapata. Movimientos campesinos revolucionarios en México*, México, Era.

Bassols, Narciso

1979 *Obras*, México, FCE.

Bazant, Mílada

1983 “La enseñanza agrícola en México; prioridad gubernamental e indiferencia social”, *Historia Mexicana*, vol. xxxii, núm. 3, pp. 349-388.

Bertely, María

2005 “¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)”, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, México, Somehide-Pomares, núm. 1, enero 2004-mayo 2005, pp. 39-62.

Bloch, Marc

1984 *Introducción a la historia*, México, FCE.

Bolaños, Víctor Hugo

1982 *Historia de la educación en México en el siglo xx contada por sus protagonistas*, México, Educación, Ciencia y Cultura, t. i.

Bonfil, Ramón G.

1992 *La revolución agraria y la educación en México*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional Indigenista.

Bonnell, Victoria E. y Lynn Hunt

1999 *Beyond the Cultural Turn: New Directions in the Study of Society and Culture*, Los Ángeles, University of California Press.

Boudon, Raymond

1980 *Efectos perversos y orden social*, México, Premia Editora (La Red de Jonás).

Bourdieu, Pierre

1988 *La distinción. Criterios y bases del gusto*, Madrid, Taurus.

Britton, John A.

1976 *Educación y radicalismo en México. I. Los años de Bassols (1931-1934)*, México, Secretaría de Educación Pública.

Bustos Cerecedo, Miguel

1936 *Un sindicato escolar. Novela corta infantil*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

Calderón López-Velarde, Jaime Rogelio

1982 *La Escuela Normal Rural: crisis y papel político (1940-1980)*, tesis de licenciatura en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.

Cárdenas, Hipólito

1965 *El caso de Ayotzinapa o la gran calumnia*, México, Talleres Gráficos de México.

Carr, Barry

1996 *La izquierda mexicana a través del siglo xx*, México, Era.

Castillo, Isidro

1965 *México y su revolución educativa*, México, Pax.

Chartier, Roger

1999 *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.

2000 *Entre el poder y placer. Cultura escrita y literatura en la edad moderna*, Madrid, Cátedra.

Certeau, Michel de

1993 *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.

1996 *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.

Civera, Alicia

1997 *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.

1999 “Desde el archivo escolar: una historia de la Escuela Secundaria número Uno de Toluca”, en Alicia Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México: un recorrido histórico*, México, El Colegio Mexiquense, pp. 433-493.

2003 “La historiografía del magisterio en México (1911-1970)”, en Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación en México*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol. 10, pp. 231-258.

Conalte (Consejo Nacional Técnico de la Educación)

1994 *Maestros mexicanos*, México, Conalte.

Coser, Lewis A.

1978 *Las instituciones voraces*, México, FCE.

Cueva, María de Lourdes

2001 *La educación socialista en Sinaloa (1934-1940)*, México, Universidad de Occidente.

Curiel Méndez, Martha Eugenia

1982 “La educación normal”, en Fernando Solana, Raúl Cardiel y Raúl Bolaños, *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública-FCE, pp. 426-462.

Darnton, Robert

1984 *La matanza de los gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, FCE.

Dewey, John

1916 *Democracia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada.

Duarte, María del Rosario

1994 *Las escuelas normales rurales y la preparación del maestro rural de 1922 a 1927*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras/Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Duby, Georges

1988 *Diálogo sobre la historia*, Madrid, Alianza.

Elias, Norbert

1996 *La sociedad cortesana*, México, FCE.

1998 *La civilización de los padres y otros ensayos*, Bogotá, Editorial Norma.

1999 *Los alemanes*, México, Instituto Mora.

Elias, Norbert y Eric Dunning

1998 *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, FCE.

Escolano, Agustín

2000 "Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros", *Revista de Educación*, Madrid, núm. extraordinario, pp. 210-218.

Fabre Baños, José Ángel

1989 *Normal Rural de Galeana*, Monterrey, Gobierno del Estado de Nuevo León (Cuadernos del Archivo, 38).

FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México)

(s.a.) *Trayectoria histórica y política de la FECSM*, folleto, Tenería, Estado de México (mimeografiado).

Foucault, Michel

1988 *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores.

García Téllez, Ignacio

1935 *La socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*, México, Secretaría de Educación Pública.

Garrido, Luis Javier

1985 *El partido de la revolución institucionalizada: la formación del nuevo estado en México (1928-1945)*, 3ª ed., México, Siglo XXI Editores.

Geertz, Clifford

1990 *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

1994 *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.

Ginzburg, Carlo

1983 “Señales. Raíces de un paradigma indiciario”, en Aldo Gargani, *Crisis de la razón, nuevos modelos en la relación entre saber y actualidad humana*, México, Siglo XXI Editores, pp. 55-99.

GENL (Gobierno del Estado de Nuevo León)

1945 *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal, celebrado del 30 de noviembre al 7 de diciembre en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”*, México, GENL.

Goffman, Erving

1988 *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

González Bustos, Marcelo

(s.a.) *La Escuela Rural en el Estado de Guerrero (1920-1968)*, México, Universidad Autónoma de Chapingo-Centro de Documentación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Guzik, Ruth

2002 “El lugar de los niños en la propuesta de educación socialista en México (1934-1940)”, *Antropología*, Nueva época, enero-marzo, pp. 48, 49, 52.

Hernández, Claudio

1987 “El trabajo escolar de un maestro rural”, en *Los maestros y la cultura nacional, 1922-1952*, México, Secretaría de Educación Pública-Museo de Culturas Populares, t. III, pp. 51-90.

Hernández Chávez, Alicia

1979 *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1934-1940: la mecánica cardenista*, México, El Colegio de México (Historia de la Revolución Mexicana, 16).

Hernández, Gregorio de J.

2004 *El normalismo rural en Chiapas. Origen, desarrollo y crisis*, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, Comercializadora de Impresos.

Holland, Dorothy y Jean Lave (eds.)

2001 *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, Santa Fe, NM, School of American Research Press.

Holland, Dorothy, William Lachicotte Jr., Debra Skinner y Corole Cain

1998 *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Ibarrola, María de

1999 “La formación de profesores de educación básica en el siglo xx”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, t. II, pp. 230-275.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática)

1999 *Estadísticas históricas de México*, México, INEGI, ts. II y III.

Joseph, Gilbert M. y Daniel Nugent (eds.)

1994 *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham, Duke University Press.

Julia, Dominique

1995 “La cultura escolar como objeto histórico”, en Enrique González y Margarita Menegus (eds.), *Historia de las universidades modernas e Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 131-153.

Keesing, Roger M.

1994 “Theories of Culture Revisited”, en Robert Borofsky (ed.), *Assessing Cultural Anthropology*, Nueva York, McGraw-Hill, pp. 301-312.

Knight, Alan

- 1990 "Revolutionary Project, Recalcitrant People: Mexico, 1910-1940", en Jaime E. Rodríguez (ed.), *The Revolutionary Process in Mexico. Essays on Political and Social Change, 1880-1940*, Los Ángeles, Ca., Latinoamerican Center/ UCLA, pp. 227-265.

Krauze, Enrique

- 1977 *Historia de la Revolución Mexicana, 1924-1928: la reconstrucción económica*, México, El Colegio de México (Historia de la Revolución Mexicana, 10).
- 1987 *Reformar desde el origen: Plutarco E. Calles*, México, FCE (Biografías del Poder, 7).

LAS (Liga de Agrónomos Socialistas)

- 1935 *Bases generales y estatutos*, México, LAS.
- (s.a.) *Ponencias que presenta la Liga de Agrónomos Socialistas ante el Congreso de Unificación Proletaria*, México, LAS.
- 1936 *Problemas de la enseñanza agrícola*, México, LAS.

Levi, Giovanni

- 1993 "Sobre la microhistoria", en Peter Burke et al., *Formas de hacer historia*, México, Alianza Editorial, pp. 119-143.

Levinson, Bradley A.

- 2002 *Todos somos iguales: Cultura y aspiraciones estudiantiles en una secundaria mexicana*, México, Santillana.

Levinson, Bradley A. y Dorothy Holland

- 1996 "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction", en B. A. Levinson, D. Foley y D. Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person*, Albany, NY, State University of New York Press, pp. 1-54.

López Medina, Juan

- 1989 *Características que presenta el proceso de desarrollo y administración de la Escuela Normal Rural Federal 'Gral. Lázaro Cárdenas del Río', ubicada en Tenmería, Tenancingo, Estado de México*, Proyecto de investigación para acreditar la Especialidad de Administración, Planeación y Desarrollo de Instituciones Educativas del ISCEEM, Estado de México.

López, Oresta

- 2001 *Alfabeto y enseñanza domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle de Mezquital*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo.

Loyo, Engracia

- 1998 *Los gobiernos del maximato y la educación rural en México, 1929-1934*, México, tesis de doctorado en Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades/Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- 1999a *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México.
- 1999b “El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992”, en Ma. del Carmen Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, México, El Colegio de México, pp. 49-62.
- 2004 “¿Escuelas o empresas? Las centrales agrícolas y las regionales campesinas (1926-1934)”, *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol. 20, núm. 1, pp. 69-98.

Martínez, Lucía (coord.)

- 1994 *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*, 2 vols., México, Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, Lucía

- 1997 “Educación para el trabajo: Tres escuelas regionales agrícolas durante el porfiriato”, en Luz Elena Galván (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa-Universidad de Guadalajara, pp. 75-103.
- 2002 *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI Editores.

Martínez, Maximino

- 1999 *La Escuela Normal de Tenería en los umbrales del tercer milenio*, Tenería, México (mimeografiado).

Martínez Pérez, Roberto y Salvador Camacho Sandoval

- 1996 *¿Normalistas: actores y/o ejecutores del cambio en las normales?*, Aguascalientes, México, Gobierno del Estado de Aguascalientes.

Medina, Luis

1978 *Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México.

Meneses Morales, Ernesto

1986 *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.

1988 *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.

Mesa Andraca, Manuel

1981 *Relatos autobiográficos: con las compañías petroleras; mi vinculación con la reforma agraria*, México, Nuestro Tiempo (Estudios Biográficos).

Meyer, Jean, Enrique Krauze y Cayetano Reyes

1977 *Historia de la Revolución Mexicana, 1924-1928: Estado y sociedad con Calles*, México, El Colegio de México (Historia de la Revolución Mexicana, 11).

Miñano, Max

1945 *La educación rural en México*, México, Ediciones de la SEP.

Montes de Oca, Elvia

1998 *La educación socialista en el Estado de México 1934-1940. Una historia olvidada*, México, El Colegio Mexiquense-Instituto Tecnológico de Monterrey.

Moreno, Xóchitl

1985 *La constitución del magisterio nacional (1920-1933). La normativización de la práctica docente, la formación magisterial y el mejoramiento profesional*, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Educación, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Nespor, Jan

1997 *Tangled up in School. Politics, Space, Bodies and Signs in the Educational Process*, Mahway, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Ohnuky-Tierney, Emiko

2001 "Historicization of the Culture Convert", *History & Anthropology*, Durham, UK, vol. 12, núm. 3, pp. 213-254.

Ortiz Jiménez, Maximino

1989 *Planeación y organización de la investigación educativa en la Escuela Normal Rural*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

1991 *La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940*, tesis de maestría, Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas", Estado de México, México.

Ontiveros, Ana María

1987 "Remembranzas de mi vida como maestra rural", en *Los maestros y la cultura nacional, 1922-1952*, México, Secretaría de Educación Pública-Museo de Culturas Populares, t. iv, pp. 73-92.

Ortner, Sherry

1994 "Theory in Anthropology since the Sixties", en Nicholas Difas, Erey Geott y Uriner Jherry (eds.), *Culture/Power/History*, Princeton, NJ, Princeton University Press, pp. 372-411.

Padilla, Antonio

2004 *Tiempos de revuelo: juventud y vida escolar. (El Instituto Científico y Literario del Estado de México, 1910-1920)*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Miguel Ángel Porrúa.

Palacios, Guillermo

1999 *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México-Centro de Investigación y Docencia Económicas.

Palacios, Jesús

1984 *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia.

Peláez, Gerardo

1980 *Partido Comunista Mexicano. 60 años de historia*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Quintanilla, Susana

- 1991 “La formación de los intelectuales del Ateneo”, *Historias*, núm. 26, pp. 89-103.
- 1994 “La querrela intelectual por la universidad mexicana: 1930-1937”, *Universidad Futura*, vol. 15, núm 6, pp. 48-60.
- 1996a “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.1, núm. 1, pp. 137-152.
- 1996b “De togas, dimes y birretes. La profesión de abogado y la Escuela Nacional de Jurisprudencia en el México prerrevolucionario”, *Universidad Futura*, vols. 20-21, núm. 7, pp. 93-112.
- 1997 “El debate intelectual acerca de la educación socialista”, en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, pp. 47-75.
- 1999 “El Ateneo de la Juventud: itinerario de una generación intelectual”, en Eduardo Remedi (coord.), *Encuentros de Investigación Educativa*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Plaza y Valdés, pp. 149-195.
- 2001 “La primavera del Ateneo”, en María Esther Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-FCE, pp. 253-274.

Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (coords.)

- 1997 *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE.

Raby, David L.

- 1974 *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, Secretaría de Educación Pública (Sepsetentas, 141).

Ramírez, Rafael

- 1938 *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, México, DAPP.

Remedi, Eduardo

- 1999 *Detrás del murmullo: vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*, tesis de doctorado, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Reyes, Ramiro

- 1987 “La educación normal hoy”, *Cero en Conducta*, México, Educación y Cambio, año 2, núm. 7, enero-febrero, pp. 18-22.
- 1990 “La formación de maestros en la década de los cuarenta”, *Pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional, vol. 5, núm. 16, pp. 47-58.

Reyes, Ramiro y Rosa Ma. Zúñiga

- 1994 *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, Fundación para la Cultura del Maestro.

Reynaga, Sonia

- 1991 *Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Guanajuato*, tesis, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Rockwell, Elsie

- 1987 *Desde la perspectiva del trabajo docente*, México, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- 1996 *Hacer escuela: transformaciones en la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940*, tesis, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- 1997 “La dinámica cultural en la escuela”, en Amelia Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotsky en la educación*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- 2001 “El magisterio: la configuración posrevolucionaria en Tlaxcala”, ponencia presentada en el *VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Morelia, Mich., 19-21 de septiembre.
- 2002 “Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar”, en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 207-234.
- 2005 “La apropiación, un proceso entre muchos otros que ocurren en ámbitos escolares”, *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, México, Somehide-Pomares, núm. 1, enero, 2004-mayo, 2005, pp. 28-38.

Rockwell, Elsie y Justa Ezpeleta (coords.)

1987 *La práctica docente y sus contextos institucional y social* (Informe final 9 vols.), México, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado

1987 “La práctica docente y la formación de maestros”, en *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Rodríguez Rivera, Víctor Matías

1986 “Esbozo histórico y prospectiva de las escuelas normales rurales”, *Cero en Conducta*, núm. 4, marzo-abril, pp. 49-55.

Rodríguez Salazar, María y René García Zenteno

1982 *El Estado mexicano y las reformas educativas en las Normales Rurales en el periodo avilacamachista*, tesis de licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Rosaldo, Renato

1991 *Cultura y verdad: nueva propuesta de análisis social*, México, Grijalbo.

Roseberry, William

1989 *Anthropologies and Histories. Essays in Culture, History and Political Economy*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Ruiz Berrio, Julio (ed.)

2000 *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.

Sáenz, Moisés

1992 *Carapan*, Pátzcuaro, Michoacán, México, Organización de Estados Americanos-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Sáenz, Moisés e Ignacio Ramírez

1929 *El libro del campesino. Lecturas y sugerencias para alumnos adultos*, México, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, SA.

Salinas, Samuel y Carlos Imaz

1984 “Formación ideológica, académica y política”, en *Maestros y Estado*, México, Universidad Autónoma de Guerrero-Universidad Autónoma de Zacatecas-Línea, t. I, pp. 83-105 (Serie Estado y Educación en México).

Santos Valdés, José

1980 *Autobiografía y dos trabajos sobre educación mexicana*, Aguascalientes, México, Gobierno del Estado de Aguascalientes.

1989 *Obras completas*, 5 ts., México, Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, Zacatecas, AC.

Scott, James C.

2000 *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Era.

SAF (Secretaría de Agricultura y Fomento)

1926 *Escuela Central Agrícola de Michoacán*, México, Dirección de Estudios Geográficos y Climatológicos.

SEP (Secretaría de Educación Pública)

1928a *El esfuerzo educativo en México*, México, SEP, t. I.

1928b *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México, SEP.

1929 *Memoria que guarda el ramo de Educación pública el 31 de agosto de 1929*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1930 *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

1932 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932*, México, SEP-Talleres Gráficos de la Nación, t. II.

1933 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, México, SEP, t. II.

1934 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1934*, México, SEP.

1935 *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1935*, México, SEP, t. II.

- 1937 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1936-agosto de 1937*, México, SEP, t. II.
- 1938 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1937-agosto de 1938*, México, DAPP, t. I.
- 1939 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1938-agosto de 1939*, México, DAPP, t. II.
- 1940a *Escuelas Regionales Campesinas*, México, SEP.
- 1940b *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1939-agosto de 1940*, México, DAPP, t. II.
- 1941a *La educación pública en México desde el primero de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*, México, SEP, vol. I.
- 1941b *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre 1940-agosto 1941*, México, SEP.
- 1944 *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1943-1944*, México, t. I (mimeografiado).
- 1946 *La obra educativa del sexenio 1940-1946*, México, SEP.
- 1947 *Anuario de Estadística Educativa*, México, Dirección General de Estadística Educativa.
- 1954 *Junta Nacional de Educación Normal*, México, SEP.

Sepúlveda, Manuela

- 1976 *La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936*, tesis en Etnología, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.
- 1991 “Notas para la historia del normalismo rural: la Escuela Regional Campesina de Galeana, N.L. en los años treinta”, *Deslinde. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, Universidad Autónoma de Nuevo León, vols. 9-10, núms. 30-31, pp. 76-84.

Serna Leal, Donacio

- 1987 “Nura Mexé”, en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública-Museo de Culturas Populares, t. II, 41-70.

Sewell, W. H. Jr.

- 1992 *Trabajo y Revolución en Francia: el lenguaje del movimiento obrero desde el antiguo régimen hasta 1848*, Madrid, Taurus.

- 1999 “The Concept(s) of Culture”, en Victoria E. Bonnel y Lynn Hunt, *Beyond the Cultural Turn. New Directions in the Study of Society and Culture*, Berkeley, Ca., University of California Press, pp. 35-61.
- Sierra, Augusto Santiago
- 1973 *Las Misiones Culturales (1923-1973)*, México, Secretaría de Educación Pública (Sepsetentas, 113).
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel y Roberto Bolaños (coords.)
- 1981 *Historia de la educación pública en México*, México, Secretaría de Educación Pública-FCE.
- Somehide (Sociedad Mexicana de Historia de la Educación)
- 2005 *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, México, Somehide-Pomares, núm. 1, enero 2004-mayo 2005.
- Tedlock, Dennis y Bruce Mannheim (eds.)
- 1995 “Introduction”, en *The Dialogic Emergence of Culture*, Urbana y Chicago, University of Illinois Press, pp. 1-32.
- Torres Hernández, Rosa María
- 1998a *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el maximato, 1924-1934*, tesis de doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- 1998b “John Dewey en México”, *Educación 2001*, núm. 38, julio, pp. 52-57.
- Valdés, María Candelaria
- 1999 *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*, México, Secretaría de Educación Pública de Coahuila.
- Vaughan, Mary Kay
- 1997 “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940”, en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, pp. 76-110.
- 2000 *Política cultural en la Revolución Mexicana: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Secretaría de Educación Pública.

- 2002 “La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares”, en Alicia Civera, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (coords.), *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, México, El Colegio Mexiquense-Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 37-66.

Villanueva, Simón

- 1987 “El maestro rural en la educación”, en *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de Educación Pública-Museo de Culturas Populares, t. 1, pp. 183-192.

Villela, Othón

- 1972 *La Primera Normal Rural. Cincuentenario en Tacámbaro 1922-1972*, México (s.p.i).

Viñao, Antonio

- 2001 “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones”, en María Esther Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación*, México, FCE-Centro de Estudios sobre la Universidad.

Vizcaíno, José

- 1999 “Ecos de internado”, en Maximino Martínez, *La Escuela Normal de Tenerife en los umbrales del tercer milenio*, Tenerife, México, pp. 43-52 (mimeografiado).

Williams, Raymond

- 1980 *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Willis, Paul

- 1977 *Learning to Labour*, Londres, Gower.
- 2001 “Tekin ‘the Piss”, en Dorothy Holland y Jean Lave (eds.), *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*, Santa Fe, NM, School of American Research Press, pp. 171-216.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Alfonseca, Juan

2005c “Las maestras rurales del Valle de Cibao 1900-1935. Un acercamiento a los espacios de la enseñanza femenina en sociedades campesinas de agroexportación”, en *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* [CD], Quito, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar.

Civera, Alicia

2001 “La trayectoria de las escuelas normales rurales en México; algunas huellas para estudiar”, *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*, segundo semestre, Barquisimeto, Venezuela, Universidad de los Andes, documento html disponible en: <http://www.tach.ula.ve/heuris/2o_semestre_2001/9_mexico.htm>.

Greaves, Cecilia

2001 “En defensa de la educación socialista: el proyecto educativo de Luis Sánchez Pontón”, en *VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación* [CD], Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Loyo, Engracia

2002 “De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940)”, en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México* [CD], México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Luna Flores, Adrián

2001 “Las escuelas normales regionales en la Universidad Michoacana: 1921-1930”, en *Memoria del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación* [CD], Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Obino, Flávia

- 2005 “Formação de professores para o ensino de primeiras letras na zona rural Brasil, final do século XIX”, en *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* [CD], Quito, Ecuador, Universidad Andina Simón Bolívar.

Quintanilla, Susana

- 2002 “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940”, en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México* [CD], México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Rockwell, Elsie

- 2002 “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940”, en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de Historia de la Educación en México* [CD], México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Torres Hernández, Rosa María

- 2003 “La escuela central agrícola. Momento fundante de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal”, en *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* [CD], Panel Cultura Magisterial, México, El Colegio de San Luis, pp. 76-110.

ÍNDICE ESTADÍSTICO

CUADROS

Cuadro 1. Escuelas normales rurales: alumnos por sexo, 1927.....	81
Cuadro 2. Existencia de los alumnos en las escuelas normales rurales, 1932 .	110
Cuadro 3. Escuelas regionales campesinas y centrales agrícolas. Ocupación de los padres o tutores de los alumnos, 1933	128
Cuadro 4. Escuelas regionales campesinas, 1936	143
Cuadro 5. Escuelas regionales campesinas. Población escolar y datos generales, 1936.....	155
Cuadro 6. Escuelas regionales campesinas. Población escolar y ocupación del padre o tutor de los alumnos, 1936.....	156
Cuadro 7. Escuelas normales rurales y alumnos por sexo, 1941.....	327
Cuadro 8. Inscripción de alumnos en las escuelas normales rurales durante el periodo escolar 1945-1946, por sexo.....	376

GRÁFICAS

Gráfica 1. Escuelas normales rurales: alumnos por sexo, 1927	81
Gráfica 2. Ocupación de los padres o tutores de los alumnos de las escuelas regionales campesinas y de las centrales agrícolas, 1933	94
Gráfica 3. Ascenso de la población femenil en las escuelas rurales campesinas y en las normales rurales, 1936-1946.....	375
Gráfica 4. Inscripción de alumnos en las escuelas normales rurales, 1945-1946	378

ÍNDICE CARTOGRÁFICO

Mapa 1. Ubicación de escuelas normales rurales, 1927	77
Mapa 2. Ubicación de escuelas normales rurales, 1932	108
Mapa 3. Ubicación de escuelas regionales campesinas y centrales agrícolas, 1933.....	111
Mapa 4. Ubicación de escuelas regionales campesinas, 1936.....	145
Mapa 5. Ubicación de escuelas normales rurales en 1941	328
Mapa 6. Ubicación de escuelas normales rurales en 1945-1946	379



La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945, de Alicia Civera Cerecedo, se terminó de imprimir en agosto de 2013, en los talleres gráficos de Impresos Vacha, S.A. de C.V., ubicados en Juan Hernández y Dávalos núm. 47, colonia Algarín, delegación Cuauhtémoc, México, D.F., C.P. 06880. El tiraje consta de 2 mil ejemplares. Coordinador editorial: Hugo Ortíz. Diseño de portada: Irma Bastida Herrera, Ixchel Edith Díaz Porras, Esmeragdaliz Villegas Pichardo y Daniel Centeno Fuentes. Editora responsable: Cynthia Godoy Hernández. Diseño y cuidado de la edición: Luis Alberto Martínez López. Formación y tipografía: Sergio Cantinca Cornejo y Luis Alberto Martínez López. Supervisión en imprenta: Luis Alberto Martínez López.