

Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945

*Alicia Civera Cerecedo**

93



2004

La colección *Documentos de Investigación* difunde los avances de trabajo realizados por investigadores de El Colegio Mexiquense, A.C., con la idea de que los autores reciban comentarios antes de la publicación definitiva de sus textos. Se agradecerá que los comentarios se hagan llegar directamente al (los) autor(es). Los editores han mantenido fielmente el texto original del presente documento, por lo que tanto el contenido como el estilo y la redacción son responsabilidad exclusiva del(de los) autor(es). D.R. © El Colegio Mexiquense, A.C., Ex hacienda Santa Cruz de los Patos, Zinacantepec, México. Teléfonos: (722) 279-99-08, 218-01-00 y 218-00-56; fax: ext. 200; E-mail: ui@cmq.edu.mx Correspondencia: Apartado postal 48-D, Toluca 50120, México.

***E-mail:** acivera@cmq.edu.mx

RESUMEN:

La formación de maestros en México vivió un cambio de importancia después de la Revolución de 1910, con la creación de las escuelas normales regionales, normales rurales y regionales campesinas. En este trabajo se examinan los significados que cobraron las teorías pedagógicas en las prácticas de estas escuelas entre 1922 y 1945, mismos que se definieron en el encuentro de las tradiciones de los maestros, con los intereses de los políticos y las expectativas de los estudiantes. Estas instituciones no llegaron a ser los modelos pedagógicos que los maestros pretendían, pero conformaron un subsistema de formación de maestros muy diferente al de las escuelas normales urbanas abiertas en el siglo XIX, y lo siguieron siendo a pesar de la unificación de los planes de estudio en 1945.

Palabras clave:

Formación de maestros rurales, educación y revolución, teoría pedagógica y vida cotidiana.

INTRODUCCIÓN

La formación de maestros en México vivió un cambio de importancia después de la Revolución de 1910. El número de profesores que egresaban de las escuelas normales existentes desde el siglo XIX en las capitales de los estados era insuficiente para atender las escuelas rurales que el gobierno federal se propuso abrir desde principios de la década de los veinte. Por otro lado, el tipo de formación proporcionada por dichas instituciones no parecía ser la idónea para una escuela rural que si bien conservaba objetivos culturales planteados desde el siglo anterior, también adquiriría una dimensión social con características y retos muy distintos.

De estos planteamientos surgió la idea de crear un nuevo tipo de institución que se encargara de ofrecer una formación especializada para los maestros que trabajarían en las zonas rurales. El presente trabajo tiene como objetivo analizar en qué medida las escuelas normales regionales, escuelas normales rurales y escuelas regionales campesinas ofrecieron un modelo pedagógico alternativo al prevaleciente hasta 1920. Por ello, se centra en los significados que cobraron las teorías pedagógicas en las prácticas de las escuelas.

PEDAGOGÍA ALTERNATIVA Y REVOLUCIÓN: LA FORMACIÓN DE MAESTROS NORMALISTAS RURALES EN MÉXICO, 1922-1945.

La teoría pedagógica, como han sostenido muchos investigadores, adquiere sentidos particulares y se traduce en prácticas específicas al engarzarse, a veces en una relación de convergencia, pero quizás más generalmente en forma contradictoria, con otro tipo de procesos, como el modelo económico y el proyecto político desde el cual es retomada. Asimismo, los articuladores de la política educativa por un lado y los maestros encargados de ponerla en práctica por otro, leen e interpretan la teoría pedagógica desde sus tradiciones educativas, sus propios procesos de formación y sus expectativas. En un último nivel, los significados de la adopción de la teoría educativa dependen de las condiciones específicas de la vida escolar, entendida como un espacio conformado por el entramado de relaciones políticas y culturales que se construyen entre las autoridades, los maestros, los estudiantes y los padres de familia.

Estos diferentes niveles no tienen una dirección de arriba a abajo. Frecuentemente los estudios parten de la teoría pedagógica o de la política educativa para explicar la cultura escolar. En este trabajo trataré de hacerlo al revés, lo cual permite ver cómo la teoría pedagógica a veces sustenta prácticas y otras es utilizada para justificarlas. Mi estudio tiene como centro a las es-

cuelas encargadas de formar maestros rurales entre 1922 y 1945.

Este fue un periodo clave en la conformación del Estado después de vivir 10 años de guerra civil, durante los cuales la participación de los campesinos sería de gran importancia. El régimen que emergió de la revolución mexicana, como lo ha apuntado el historiador Alan Knight, 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, la creación de instituciones de masa y la incorporación selectiva de la cultura popular en el discurso revolucionario (Knight, 1990: 228). Desde luego, la síntesis dejó fuera los intereses de algunos sectores e implicó fuertes contradicciones de las que formaron parte los maestros y los estudiantes normalistas rurales.

Una de esas instituciones fue la escuela rural federal. El gobierno impulsó una amplia política cultural dentro de la cual dio un lugar especial a intelectuales y maestros de clases medias de la Ciudad de México y ciudades de provincia. Ellos retomaron ideas de la educación racionalista de Francisco Ferrer Guardia –de origen anarquista– de John Dewey y el pragmatismo norteamericano –pensado desde una sociedad urbana e industrial, y de la educación proletaria –de la revolución soviética– para construir la escuela rural mexicana. En 1923 la pedagogía de la acción fue adoptada de manera oficial para orientar el trabajo de todas las escuelas en el país y en 1934 se modificó la Constitución para que la educación que impartiera el estado fuera socialista. Pero estas ideas no fueron tomadas al pie de la letra. A pesar de que hubo fuertes debates sobre ellas, éstos fueron de carácter político y estratégico más que pedagógico y lo que se fue construyendo fue una síntesis ecléctica que resulta incomprensible si no se le mira desde las prácticas. La política cultural orientada al campo no fue un sistema del todo coherente ni con los intereses del gobierno federal, ni con los de los campesinos cuyas necesidades pretendían atender los maestros que la articularon.

Al igual que en el siglo XIX, los articuladores de la política educativa revolucionaria en los años veinte 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 uso exagerado de alcohol, y la utilización de técnicas y herramientas anacrónicas para trabajar la tierra impedían el progreso del país. La escuela debía contribuir a integrar a los campesinos al progreso, a la civilización y a la nación.

Pero los profesores partían 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 escribía: “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. Ellos, desde luego, eran quienes decidían cuáles eran éstas, e incluso hablaban de “crearles necesidades” (Bolaños, 1982: 216). Pero en realidad los maestros estaban descubriendo a los campesinos, su miseria y sus necesidades.

La Escuela Normal Rural de Tacámbaro, Michoacán, fue la primera institución, que se creó para formar maestros rurales después de la Revolución (en 1922). En uno de sus salones, había un cartel que decía: “No más pedagogismos, sino más inspiraciones de la vida. Las necesidades del pueblo son los fines de la educación” (Castillo, 1965: 302). La frase revela las intenciones de los maestros que fundaron las nueve primeras escuelas normales regionales o escuelas normales rurales que funcionaron en la década de los veinte siguiendo los pasos de este plantel.

Isidro Castillo, maestro fundador de esta escuela rememoraba que Tacámbaro era un experimento: “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 expedito... 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 servirían, 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". (Vilella, 1972: 14-15).

Los propósitos iniciales de la Escuela Normal Regional de Tacámbaro eran: "preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas" (Castillo, 1968: 254). Los maestros fueron improvisando en el camino. Trabajaron con un plan de estudios de dos años que combinaba materias como lengua nacional, aritmética, ciencias sociales, principios de educación y organización social para el mejoramiento de las comunidades, con la realización de prácticas agrícolas y la enseñanza de oficios e industrias rurales. Tiempo después la Secretaría de Educación Pública retomó este plan para el resto de las escuelas normales rurales, pero cada una siguió programas distintos.

Aunque los maestros de las normales rurales negaban 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 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.

Algunos directores de estas escuelas pensaban que la enseñanza debía hacerse trabajando porque esa era la forma tradicional que la gente primitiva utilizaba para enseñar a sus hijos en los hogares o los campos; o que la enseñanza debía ser objetiva, porque la mentalidad de los campesinos era elemental. Otros hablaban de la escuela racionalista y sobre todo de la escuela de acción (SEP:1928b). De hecho en 1924, las ideas de John Dewey fueron retomadas oficialmente para orientar el trabajo de las escuelas en todo el país. Pero se trataba de una nueva retórica que cubría viejos deseos. Los maestros confiaban en la educación técnica del siglo XIX, en la vocación de los maestros y en la educación racional.

Algunos políticos vieron con buenos ojos este proyecto que apoyaría la capacitación de los campesinos, su incorporación a la cultura avanzada, y sobre todo, colaboraría a contrarrestar la influencia de la Iglesia generando fidelidades a la nación y desde luego a la Revolución, pero el gobierno federal les proporcionó muy poco presupuesto. Las escuelas sobrevivieron por el empeño de los maestros que invirtieron buena parte de su tiempo en buscar apoyos locales y regionales, en aprender ellos mismos oficios rurales y en generar un ambiente de confianza en los pueblos vecinos que estaban asustados por sus discursos en contra de la Iglesia o por la inclusión de estudiantes de ambos sexos en los internados.

Las escuelas se organizaron como familias con 50 o 60 estudiantes. Ellos ayudaban a sus maestros a construir salones y mesas bancos, a sembrar un huerto o una hortaliza, o a cuidar gallinas. Los acompañaban también cuando organizaban fiestas cívicas, daban pláticas de higiene y enseñaban a leer y escribir a los adultos en los pueblos y rancherías. Pero a pesar de sus esfuerzos, hacia finales de la década los resultados no eran lo que los maestros deseaban. Las relaciones con los vecinos eran difíciles por la postura del go-

bierno en contra de la Iglesia, independientemente de que ésta fuera compartida o no por los maestros. Por falta de recursos y de maestros preparados, en algunas escuelas la enseñanza agrícola y de oficios apenas comenzaba y había maestros que dictaban apuntes a los estudiantes sin poder evitar el “verbalismo”.¹

Retomar la escuela de la acción implicaba reproducir la subordinación de los trabajadores manuales. Pero las herramientas que los maestros querían ofrecer a los campesinos iban acompañadas de un anhelo de cambio que se basaba en una enorme fe en la Revolución. Los maestros de las normales rurales 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. Ellos compartían que los campesinos tenían derecho a poseer la tierra y obtener créditos del gobierno, y que para lograrlo, debían unirse en cooperativas. Luchar por estos derechos hizo que los maestros se involucraran en la política a pesar de las advertencias de la Secretaría de Educación Pública de no hacerlo, pero no tuvieron respaldo del gobierno y se encontraron solos enfrentándose a caciques, hacendados o a los campesinos “fanáticos amigos del conservadurismo”. Esta situación y la crisis económica de 1929 fueron campo propicio para que los maestros se fueran radicalizando.²

Al iniciar la década de los treinta las escuelas normales rurales vivieron una gran transformación. La Secretaría de Educación Pública fue ocupada por Narciso Bassols (1931-1934), un economista que pensaba que la vida rural no cambiaría sólo a través de la escuela, sino que era necesaria una labor gubernamental amplia e integral, sobre todo una transformación económica.

Las escuelas normales rurales fueron fusionadas con las escuelas centrales agrícolas. Éstas se habían creado en 1924 como parte del programa económico modernizador del Presidente Plutarco Elías Calles. Él confiaba más en la pequeña propiedad y los ranchos al estilo norte-

americano que en los ejidos. Pretendía elevar la productividad creando comunicaciones e infraestructura, utilizando técnicas modernas, un sistema de créditos y capacitación, a través de la organización de cooperativas dirigidas desde arriba. Las escuelas centrales ofrecían la preparación de técnicos agrícolas, representaban al Banco Nacional de Crédito Agrícola y ofrecían capacitación a los campesinos de las comunidades cercanas.

El gobierno federal invirtió grandes sumas de dinero en la restauración de haciendas que servirían de internados para atender entre 100 y 200 jóvenes campesinos. Las dotó de maquinaria, de un número importante de tierras para ser explotadas por los alumnos (la más grande tenía cerca de 2000 hectáreas), y envió maestros a capacitarse a Estados Unidos. Sin embargo, a partir de la crisis económica de 1926 se limitó su presupuesto. Sin control del gobierno federal, pero orientadas también por la pedagogía de la acción y el espíritu cooperativista, cada Escuela Central fue armando sus formas de organización interna y de relacionarse con las comunidades vecinas. Algunas capacitaban a los campesinos en el trabajo agropecuario, prestaban sus sementales o apoyaban la construcción de pozos o carreteras. Otras sólo aportaban apoyo para las festividades religiosas o daban pláticas de salud. En algunas los alumnos trabajaban mucho pero eran analfabetas, mientras que en otras la ordeña de leche se aprendía sólo en el pizarrón. Como se pretendía que las escuelas fueran autofinanciables, el trabajo era intensivo y había una gran deserción. Muchos de los recursos del Banco Nacional de Crédito Agrícola se otorgaron a generales que habían luchado en la Revolución más que a las cooperativas de ejidatarios o pequeños propietarios, lo cual creó un gran descontento.³

Las nuevas instituciones creadas a partir de 1931 fueron llamadas escuelas regionales campesinas. Reunieron la orientación más social y cultural de los maestros de las escuelas normales rurales, con la perspectiva más pragmática de los ingenieros agrícolas de las Centrales Agrí-

¹ Véase SEP, 1928, vol. 1:124-127 y XXVII-XXIX.

² Véase SEP 1928; Vaughan, 1997: 76-91; Sáenz y Ramírez, 1929.

³ Véase Reynaga, 1991: 35-55; Loyo, 1999: 318-326; Civera, 1997.

colas, quienes depositaban en la técnica la capacidad de elevar la productividad.

Las escuelas regionales campesinas, funcionaron con un plan de estudios de cuatro años, los dos primeros dedicados a la formación de técnicos agrícolas y los dos segundos a la formación de maestros rurales. En este plan, la preparación de maestros ya no era vista sólo como una capacitación, sino como una formación más completa. A las materias que se cursaban antes en las normales rurales se agregaron otras pocas, pero sobretodo, materias y prácticas de ganadería, agricultura, oficios e industrias rurales. Como se buscaba una orientación regional, y también por tradición, en cada plantel los maestros modificaban el plan de estudios.⁴

El proyecto era ambicioso. Contó por un tiempo con la representación del Banco Nacional de Crédito Agrícola y con el control de las escuelas rurales federales cercanas a cada plantel. Se estipuló 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. Al final de la década de los 30 se llegó a abrir hasta 35 planteles, la mayoría en zonas rurales. Algunos tuvieron más de 300 alumnos.

El desarrollo de cada uno de ellos fue distinto pero tuvieron rasgos comunes. Su trabajo a lo largo de los años treinta se articuló a través de dos ejes: el primero de ellos era la “enseñanza práctica” (ya no escuela de la acción) y el segundo era el cooperativismo.

Los estudiantes eran involucrados en todas las actividades de las escuelas y se organizaban a partir de las propias necesidades del internado o de las comunidades, mismas que eran muy variables. Algunas escuelas de nueva creación estaban en las mismas condiciones que las primeras normales rurales de los años veinte, y lo que necesitaban era conseguir la cooperación de los vecinos para construir las instalaciones. Pero en las escuelas que ya llevaban camino recorrido, las necesidades eran múltiples. La compra de

insumos para el internado servía de base para la enseñanza de la economía doméstica; la compra de semillas o la construcción 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 re-creación eran consideradas como fundamentales para ganarse la confianza de la gente, propiciar su sociabilidad y alejarlas del alcohol. En 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 que sufrían por parte de autoridades locales o curas y con la aplicación de técnicas de enseñanza al trabajar con los niños. 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 baseball y si había maestros faltantes, los estudiantes más avanzados se hacían cargo de la escuela.

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, flora y 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, huertos

⁴ AHSEP, DEANR, Planes de Estudio para las Escuelas Regionales Campesinas, 1934.

o ganado y hacían trabajos en las comunidades: ayudaban en los cursos nocturnos para adultos, en la reparación o construcción de caminos, en las juntas para organizar cooperativas de producción o tratar de poner de acuerdo a los campesinos para solicitar tierra, para evitar conflictos entre comunidades, para comercializar los productos o almacenarlos saltándose a los acaparadores. Las estudiantes 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. Trabajaban también ayudando a los maestros en las escuelas rurales federales.

En general, las escuelas privilegiaban las actividades prácticas y dejaban poco tiempo para las materias académicas, y el trabajo se organizaba por cooperativas (de alimentación, consumo, producción y molino de nixtamal). Con el cooperativismo se pretendía fortalecer los lazos de confraternidad, justicia, igualdad y solidaridad.

Todas estas actividades eran muy innovadoras si lo comparamos con el trabajo de las escuelas normales urbanas, pero convivieron con viejas tradiciones difíciles de desarraigar por falta de preparación de los maestros, de recursos y de tiempo. Algunos maestros enseñaban historia y geografía dictando notas o poniendo a los estudiantes a copiar textos como las biografías de hombres ilustres ó los materiales impresos que enviaba la Secretaría de Educación Pública. No faltaron los maestros que en las clases de demostración con niños de las escuelas más cercanas, trabajaban el mismo tema, con las mismas actividades, año tras año, o los directores que creían que la integración de los conocimientos de cada materia podía lograrse simplemente con un periódico mural en el que se colocaban juntos artículos de distintos tópicos.⁵

El discurso que enaltecía al campesino e incluso generaba una actitud de rechazo a los *catrines* de la ciudad, convivió con la visión de los maestros de origen urbano de que había que

incorporar a los campesinos a la cultura superior de la ciudad, y no pocos estudiantes abandonaban la escuela para trabajar o estudiar en las ciudades (incluso con el apoyo de los maestros) o por negarse a realizar tantos trabajos agrícolas.

El énfasis colocado en la educación práctica implicó un anti-intelectualismo que al combinarse con el entusiasmo por el discurso socialista propició el dogmatismo.

Después de fuertes debates, en 1934 el Artículo Tercero de la Constitución se modificó para estipular que la educación que impartiría el Estado sería socialista y crearía en el educando “un concepto racional y exacto del universo”. El discurso de la educación socialista no era desconocido en las escuelas regionales campesinas en las que muchos de sus maestros eran simpatizantes del Partido Comunista. Además era un discurso que una vez más daba coherencia a las actividades que maestros y estudiantes venían realizando dentro de los internados y con las rancherías y pueblos vecinos desde tiempo atrás.

Con la educación socialista se acentuó el sentido de servicio de los estudiantes- maestros quienes, siendo de origen campesino y conociendo las formas de explotación del capitalista sobre el proletariado, deberían ser los líderes que, siendo poseedores de “la verdad” brindada por el materialismo histórico, debían 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 exigir sus derechos ante los capitalistas.

En el proyecto socialista tal y como fue vivido en muchas de las escuelas regionales campesinas, el anhelo de emancipación de los trabajadores y de los campesinos fue sobrepuesto a los afanes modernizadores, homogeneizadores, incorporadores, integradores, que venían desde el siglo XIX, sin que ello fuera visto como algo contradictorio, por lo menos por la mayoría de los maestros y de los estudiantes. El puente entre ambos proyectos, era el cooperativismo.

⁵ Véase SEP, DEANR, *Tenería Informes, 1934-1935*; Reynaga, 1991; Sepúlveda, 1976 y 1991; Civera, 1997; AHSEP, DGSIC, *Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940*.

Hacia tiempo que el término “enseñanza práctica” había sustituido al de la “escuela de la acción”, y el paso del pragmatismo norteamericano al materialismo histórico era visto en estas instituciones más como una evolución o culminación lógica y necesaria de la escuela rural revolucionaria. 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.

Esta visión es muy clara en un texto llamado *Curso de Educación Rural escrito para las Escuelas Regionales Campesinas* escrito por el profesor Rafael Ramírez, que fue editado en 1938. En él, Ramírez explica el fin de la educación a partir de ideas de John Dewey, y luego los de la educación proletaria citando a “un educar ruso” sin decir su nombre. Aunque en términos teóricos plantea la educación proletaria como opuesta a la democrática, cuando se explaya 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 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 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.⁶

Planteadas de esta manera la educación socialista, la formación de maestros no requería de grandes cambios en la metodología de enseñanza, aunque sí de ideología. Era necesario incrementar el conocimiento científico de las formas de explotación del hombre sobre el hombre y sobre métodos de lucha social. 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”, “economía e historia del movimiento obrero” y otras por el estilo fueron añadidas al plan de estudios y la retórica socialista perneó todas las actividades de las escuelas.⁷ 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 en las rancharías, los estudiantes apuntaban cosas como “no hay organización social, son profundamente individualistas, visitándose sólo por necesidad”.⁸

El cambio más importante se dio en el gobierno escolar y en la organización política de maestros y estudiantes. Desde los años veinte algunas escuelas por iniciativa propia fueron experimentando autogobiernos. Ello fue fomentado por la misma Secretaría de Educación Pública sobre todo a partir de 1934. Los estudiantes debían en un futuro convertirse en líderes de las comunidades y por lo tanto debían aprender a manejar la autoridad participando en el gobierno escolar. La escuela racionalista, la pedagogía de la acción y algunas experiencias del siglo XIX, proclamaban que la disciplina no debía ser impuesta y que la educación debía fomentar el autocontrol y alejarse “de la fuerza coercitiva de antaño”.⁹

Aunque con variantes, las escuelas se rigieron por un Consejo Directivo constituido por el director, cuatro maestros y cinco estudiantes. De-

⁶ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos.

⁷ Véase SEP, 1940 y Civera, 1997.

⁸ AHSEP, DEANR, Informe de la visita del jefe interino del DEANR, Tenerife, marzo, 1935.

⁹ AHSEP, DEANR, Tenerife, Informes, 1935.

bajo de él había Delegaciones de estudiantes y maestros que organizaban todas las actividades de los internados, como la rotación en los trabajos agropecuarios, la administración de las cooperativas y la vigilancia de la disciplina. En un principio el autogobierno, visto también como un experimento, fue muy tímido: el director y los maestros decidían y los estudiantes organizaban. Posteriormente se dio una mayor voz a los estudiantes en la toma de decisiones, mismas que, como deberían ser democráticas, debían basarse en la argumentación y persuasión.

El trabajo que había que hacer en las escuelas era intensivo y la organización diaria de comisiones para atender el gran abanico de actividades que realizaban era complicada. El sistema no funcionaba si no había una fuerte disciplina. En nombre de la colectividad la disciplina siempre fue muy dura. Si los estudiantes no tenían buenas calificaciones en las materias académicas, no era muy importante, pero si se negaban a realizar alguna comisión o no mostraban una actitud de compromiso con los intereses de la comunidad, eran sancionados fuertemente, los primeros años por sus maestros y posteriormente por sus propios compañeros. De manera que los afanes de autocontrol y autodisciplina, fueron subordinados a la dinámica de tribunales escolares que eran sumamente autoritarios, pero se presentaban a sí mismos como representantes de todos, como en un sistema democrático.¹⁰

La mayoría de los estudiantes seguían los pasos de sus maestros, sobre todo de los más radicales, tanto en el gobierno de las escuelas como en su organización política. Las escuelas normales rurales y regionales campesinas fueron una primera oportunidad para muchos campesinos de estudiar más allá de los primeros años de la primaria y de obtener trabajo en actividades no directamente agropecuarias. A una edad temprana, a veces desde los 12 o 13 años, entraban en relación con el gobierno. En la polarización del campo mexicano en esta época, su ingreso a estas instituciones los colocaba del lado de los cam-

pesinos progresistas aliados a la Revolución que aceptaron que el gobierno se convirtiera en un actor capaz de sancionar la propiedad de la tierra ocupando el papel paternalista que antes ocuparan los hacendados, frente a los otros campesinos, catalogados como “conservadores, fanáticos y atrasados”, que se levantaron en armas al grito de “Viva Cristo Rey” durante los años veinte y treinta. Los estudiantes compartían con sus maestros el sentirse parte de la Revolución. Como diría uno de ellos, era un logro “el poder vivir y comer en donde lo hacían antes los patrones” (Reynaga, 1991:36). Pero ellos no eran los patrones. Colocarse en esta posición implicaba muchas contradicciones, empezando por la situación de sus propias escuelas.

Desde los años veinte los políticos exaltaban el valor de las escuelas normales rurales y de las escuelas regionales campesinas como pilares importantes en la transformación del mundo rural, pero el presupuesto que se les asignaba nunca fue suficiente y se asignaba de manera caprichosa. La planta de maestros rara vez estuvo completa y las cargas de trabajo, tanto para maestros como para alumnos, eran excesivas. Los sueldos eran bajos y solían atrasarse. Los maestros se fueron aglutinando en distintas agrupaciones magisteriales. Los estudiantes, apoyados por ellos, realizaron huelgas para exigir un mayor presupuesto para las escuelas y más maestros, quienes debían estar mejor preparados y sobretodo, poseer una ideología revolucionaria. En 1934, formaron la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, una agrupación que impulsó la educación socialista y apoyó las políticas populares del Presidente Lázaro Cárdenas, pero exigía que se abrieran más escuelas regionales campesinas con un mayor presupuesto y sobre todo con maestros bien preparados y de ideología revolucionaria, que se abriera una Escuela Superior Campesina donde se prepararan maestros para las Regionales y en donde ellos pudieran seguir sus estudios al egresar.¹¹

¹⁰ Véase SEP, 1940; AHSEP, DEANR, *Tenería. Informes, 1934-1935*; AHSEP, DGEIC, *Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940-1944*.

¹¹ Véase AHSEP, DEANR, *Tenería. Informes 1934-1935*; AHSEP, DGEIC, *Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940-1944*.

Por otro lado, su actuación política en las regiones cercanas a las escuelas muchas veces no fue respaldada por el gobierno, incluso durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), quien llevó el reparto agrario a proporciones sin precedentes. En algunas escuelas, estudiantes y maestros respaldaban a grupos que se enfrentaban a caciques revolucionarios y gobernadores con quienes Cárdenas establecía acuerdos dentro del partido oficial.

En 1938, los estudiantes y maestros de las escuelas regionales campesinas apoyaron la nacionalización de la explotación petrolera. Pero a raíz de ella se fortalecieron los grupos moderados y las reformas populares, entre ellas la educación socialista, tuvieron que reducirse. Las Regionales recibieron menos recursos aún. Los talleres de oficios permanecían cerrados durante meses por falta de personal que los atendiera, o de materiales para trabajar. Los alumnos carecían de ropa, cobijas y camas, la alimentación era precaria y cundían epidemias sin que se pudiera dar medicinas a los enfermos. Los estudiantes de todos los planteles, junto con otras instituciones populares, se fueron a la huelga en 1940. Exigían lo mismo de siempre y dejar de ser tratados como estudiantes de segunda. Su fe en la Revolución seguía en pie, pero ya no era tan claro que el gobierno fuera su representante y velara por los intereses de los campesinos. Si en otras épocas el ejército entraba a las escuelas para protegerlas de los cristeros, en 1941 lo hicieron para reprimir a los estudiantes tras haber quemado la bandera de México (lo que era un acto simbólico muy importante).¹²

El gobierno moderado de Manuel Ávila Camacho cambió la educación socialista por una escuela democrática y de la unidad. Las escuelas regionales campesinas fueron desintegradas. Algunos planteles fueron cerrados, los otros fueron transformados en escuelas prácticas de agricultura o en escuelas normales rurales. En estas, se separaron a los hombres de las mujeres en planteles distintos, se limitó el autogobierno y el cooperativismo, se quitó a las escuelas la respon-

sabilidad de ofrecer cursos de mejoramiento a maestros en servicio, se redujeron sus tierras y personal y se puso un plan de estudios nuevo que era igual al de las escuelas normales urbanas, con más materias académicas, dejando atrás el anhelo de que la enseñanza fuera práctica y el discurso socialista.

El maestro rural ya no requería una formación distinta al del maestro urbano. Las escuelas normales rurales vivieron en condiciones aún más pobres que antes. Hubo muchos cambios, pero los estudiantes siguieron leyendo a Rafael Ramírez, participando en el gobierno escolar, vinculándose con agrupaciones campesinas e intentando mejorar las condiciones de los campesinos y de las escuelas con apoyo de sus maestros.¹³

CONCLUSIONES:

Los afanes educativos en el periodo posrevolucionario conservaron las intenciones de civilizar y homogeneizar la cultura de la gente en el medio rural. Profesores y pedagogos provenientes de las clases medias de las ciudades defendieron la idea de que era necesaria una formación especializada de los maestros que se encargarían de dicha tarea.

En un principio la preparación de maestros rurales fue pensada sólo como una capacitación rápida, pero posteriormente se planteó como un proceso formativo amplio que debía ser, ante todo, una enseñanza de tipo práctico, apegada a las necesidades de la vida del campo.

El concepto de "enseñanza práctica" sirvió de punto de enlace de tradiciones educativas decimonónicas como la enseñanza objetiva, racional y vocacional, con modelos pedagógicos novedosos como la escuela de la acción, en menor medida la educación racionalista y, hacia los años treinta, la educación socialista.

Escépticos de la utilidad de los modelos extranjeros para la realidad del México posrevolucionario, los maestros fueron construyendo en

¹² Véase AHSEP, DGESIC, Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940-1944; Sepúlveda, 1976 y 1991.

¹³ Véase AHSEP, DGESIC, Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940-1944; SEP, 1944.

la práctica una síntesis ecléctica que disminuyó, aunque no eliminó, el carácter verbalista de la enseñanza tradicional, el énfasis utilitarista de la escuela de la acción y el radicalismo de la educación soviética.

El currículum de las instituciones formadoras de maestros rurales desde 1922 hasta principios de los años cuarenta dio un gran peso a la capacitación en aspectos agropecuarios para ayudar a los campesinos a salir de la pobreza, pero los alcances de esta capacitación fueron limitados por la falta de preparación de los propios maestros, la escasez de recursos económicos, así como el poco entusiasmo de muchos de los estudiantes cuyas expectativas eran otras.

Entre el ambiente anti-intelectualista, la visión de los maestros de que los campesinos –y por lo tanto sus alumnos– estaban “atrasados”, el exceso de actividades y la falta de recursos, la formación pedagógica no fue tan completa como los maestros deseaban. Ello favoreció que con el radicalismo de los años treinta prevalecieran posiciones dogmáticas y que pasara a un segundo plano el énfasis que en la década anterior se otorgaba a la observación e investigación sobre la realidad cercana.

Los anhelos de crear un gobierno escolar democrático que favoreciera el “autocontrol” en lugar del autoritarismo externo, se desarrollaron justo cuando la retórica socialista permeaba todas las actividades de las escuelas. Dicha coincidencia no ayudó a disminuir el autoritarismo, pero sí a afianzar, junto con el cooperativismo, el valor de los intereses colectivos (o corporativos) sobre los individuales.

Al igual que el concepto de “enseñanza práctica”, el de “cooperativismo” sirvió de enlace entre el proyecto de unos de elevar la productividad, con el de otros de alcanzar una sociedad igualitaria. Ello no impidió, desde luego, fuertes ambigüedades, por ejemplo, respecto a la democracia, ni que hubiera conflictos entre estos proyectos distintos. Sin embargo, en la práctica, no implicaron diferencias significativas acerca del quehacer pedagógico del maestro rural, y por lo tanto, de la manera en que debía formarse a los futuros maestros.

Las escuelas normales regionales, normales rurales y regionales campesinas no llegaron a ser los modelos pedagógicos que los pedagogos y maestros pretendían, pero sí conformaron un subsistema de formación de maestros muy diferente al de las escuelas normales urbanas abiertas en el siglo XIX, y lo siguieron siendo a pesar de la unificación de los planes de estudio en 1945.

REFERENCIAS:

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (SEP)

FONDOS:

Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR). Tenerife, Informes, 1934-1935.

Dirección General de Educación Normal (DGEN). Expedientes de alumnos de las Escuelas Normales Rurales. Reglamentos, 1935-1944

Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (DGESIC). Informes de los directores, maestros e inspectores de las Escuelas Normales Rurales (ENR), 1940-1944.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Ariadna (2000) “Time and Discipline in Mexico Rural Schools, 1921-1934”, Tesis, Universidad de Warwick, Gran Bretaña.

Bolaños, Víctor Hugo (1982) *Historia de la educación en México en el siglo XX contada por sus protagonistas*, Educación, Ciencia y Cultura, México, tomo I.

Castillo, Isidro (1965), *México y su revolución educativa*, México, PAX.

- Civera, Alicia (1987), *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- 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*, UCLA, California, pp. 227-265.
- Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México.
- Ramírez, Rafael (1938), *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, México, D.A.P.P.
- Reynaga, Sonia (1991) "Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Guanajuato", Tesis DIE, México.
- Rockwell, Elsie (1996) "Hacer escuela: transformaciones en la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940", Tesis DIE, México.
- Sáenz, Moisés e Ignacio Ramírez (1929), *El libro del campesino. Lecturas y sugerencias para alumnos adultos*, México, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, S.A.
- Secretaría de Educación Pública (1928), *El esfuerzo educativo en México*, México, SEP, tomo I.
- Secretaría de Educación Pública (1928b), *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1940), *Escuelas Regionales Campesinas*, SEP, México.
- Secretaría de Educación Pública (1944), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1943-1944*, México, SEP, Tomo I.
- 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, México, INAH.
- Sepúlveda, Manuela (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, UANL*, vol. 9-10, #30-31, Nuevo León, México.
- 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, Fondo de Cultura Económica.
- Villela, Othón (1972), *La primera Normal Rural. Cincuentenario en Tacámbaro 1922-1972*, México.