

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN RURAL

1. EL PROBLEMA AGRARIO HASTA 1934

La historia de la reforma agraria arranca del famoso decreto de Carranza, de enero 6 de 1915 (Tena Ramírez, 1978, pp. 1017-1022), justa expresión de las demandas zapatistas y de otros revolucionarios inquietos por el grave problema de la tenencia de la tierra. El decreto no era perfecto, pues entorpecía con innumerables requisitos el derecho de los pueblos a obtener tierras, y sus efectos prácticos fueron escasos. El número de parcelas que se repartió entonces apenas alcanzó 167 936 hectáreas, o sea, el 0.1% de la superficie del país (Hansen, 1983, p. 46).

Durante los siguientes 20 años, los gobiernos revolucionarios publicaron numerosas leyes relativas al reparto de tierras, pero de nuevo, con pocos resultados prácticos. Obregón promulgó (1920) una vaga y confusa ley sobre los ejidos, seguida en 1922 por otra reglamentaria en cuestiones agrarias, que confirmaba y extendía las disposiciones del decreto carrancista de 1915 y del artículo 27° de la Constitución. El objetivo de la ley era todavía limitado, pero acortaba de un año a un mes el periodo de apelación de los terratenientes contra la expropiación. Además de otras normas para facilitar la colonización de terrenos baldíos de propiedad pública, Obregón poco hizo en materia agraria durante su cuatrienio. Apenas llegó a repartir 1 100 117 has., el 0.7% de la superficie del país. Calles lo sobrepasó con 2 972 876 has., el 2.2% de la misma, distribución que realizó acompañada de un decreto contra la tradición comunal del campesinado —la ley del patrimonio ejidal—, cuyo objeto era desmembrar los ejidos en pequeñas propiedades, a fin de promover el uso eficiente de las tierras. Calles pensaba más al modo de los revolucionarios norteños —donde las tierras sobraban para crear pequeñas propiedades— que al de los zapatistas, en cuya región las tierras escaseaban.

Durante el maximato, se repartieron otros 3 442 982 has. que, sumadas a las distribuidas por Calles, ascendieron a 10.4% del total (Hansen, 1983, p. 46). Poco después, Calles cambió de opinión respecto a la reforma agraria y la abandonó prácticamente. A pesar del cambio de actitud del jefe máximo, los agraristas se anotaron una victoria en 1931, al lograr que se aprobara una ley que abolía el derecho del amparo de los terratenientes, quienes se oponían a entregar tierras a las comunidades agrícolas, cuando éstas querían formar ejidos (Raby, 1974, pp. 101-106).

En 1934, inicio del sexenio cardenista, la población rural constituía el 66.53% del total del país, o sea, 11 012 091 habitantes, alejados de los centros de enseñanza. La población rural en edad escolar comprendía a 2 312 536 niños, de los cuales recibían educación sólo 917 503, es decir, 1 395 033 quedaban sin enseñanza (García Téllez, 1935, p. 43).

Por otra parte, el 79% de la población económicamente activa (Cano, 1938, pp. 38-39) se dedicaba en esa época a la agricultura, principal fuente de riqueza del país. Era, por tanto, indispensable que el gobierno atendiera de modo preferente a la educación de casi las dos terceras partes de la población dedicada a las actividades agrícolas. Ahora bien, la política cardenista buscaba hacer del ejido uno de los factores básicos de la economía nacional y convertirlo en la espina dorsal del nuevo sistema educativo, pues la actividad agrícola extemporánea acarrea la ruina de la cosecha; el descuido en atacar las plagas merma las utilidades; y el retraso en preparar y abonar la tierra impide el logro de pingües cosechas.

Cárdenas expropió, durante los años de su gobierno, alrededor de 25 624 036 has. —un 13% de la superficie del país— y convirtió en ejidatarios a más de 1 800 000 campesinos. Era, pues, de vital importancia educarlos para cultivar los ejidos, unidad agrícola del gobierno y evidencia tangible de un acto de justicia en favor de los desposeídos. La cooperación de los campesinos resultaba fundamental en una obra común de evidente utilidad social (Hansen, 1983, p. 46).

2. EFECTO DEL PROBLEMA AGRARIO EN LA EDUCACIÓN

Estas disposiciones agrarias convirtieron lógicamente la escuela rural y, preferentemente, la ejidal, en unidad del sistema educativo en torno de la agricultura. Desde 1933, Bassols declaró que la SEP reconocía el vínculo indestructible entre la escuela y el ejido y pedía a los maestros que participaran en la reforma agraria (*El Maestro Rural*, 1933, 2 (No. 8) (febrero), pp. 8 y 33). Por eso, la SEP aconsejaba a los maestros que organizaran a los campesinos en cooperativas, tanto de producción como de consumo, y declaraba que los directores e inspectores eran los responsables de provocar en los maestros este espíritu de solidaridad y simpatía para con los desheredados. Al publicarse en 1934 el *Nuevo Código Agrario*, se reprodujo éste en su totalidad en *El Maestro Rural*, con un comentario sobre sus implicaciones.

Por otra parte, a medida que la materia prima se obtuviera en abundancia, se iniciaría y fomentaría la actividad industrial de la población, cuyo medio geográfico dictaría el contenido y esencia de la enseñanza, en favor no sólo de los niños sino también de la comunidad, pues la escuela ejidal, institución genuinamente revolucionaria, se pondría al servicio de la población adulta, lo mismo para iniciarla en mejores técnicas de producción que para mejorar las condiciones de la propia vida.

La escuela rural, pues, quedó confirmada —ya lo era desde tiempos de Vasconcelos— como foco de la cultura del pueblo y obligó a la comunidad a ejercer su acción educativa no sólo entre los niños sino también entre los adultos. La comunidad, la agencia educadora por excelencia, se valió de la escuela a manera de órgano científico de esas actividades.

La orientación socialista de la enseñanza (colectivista como el ejido) respondía plenamente a la campana política del gobierno proclamada de nuevo en el Plan Sexenal. La educación no podría constreñirse a enseñanzas abstractas ni a problemas descarnados, ni permanecer a espaldas de las necesidades del pueblo, sino tendría que dirigirse a transformar la escuela en agencia de la vida económica y social, con el mejoramiento de las técnicas agrícolas, la eficiencia del trabajo de los campesinos y la organización de los sistemas de producción colectiva.

La escuela rural debía atender a las actividades relacionadas con el ambiente y, en consecuencia, determinar las actividades agrícolas e industriales adecuadas a la localidad y a las aptitudes de los habitantes. Parte integral de la escuela rural era informar sobre los servicios sociales de salud pública, fortalecer la campaña contra el alcoholismo y promover el respeto hacia la mujer. La responsabilidad fundamental de la escuela rural consistía en impartir conocimientos prácticos aplicables a las situaciones específicas de la localidad.

3. EL MAESTRO RURAL Y SU MISIÓN (CÓRDOVA, 1974, pp. 3-4 CANO, 1932, pp. 3-6)

Era obvio que el papel del maestro, derivado de la naturaleza de la escuela rural, debía ser preponderante en la comunidad, si bien, aun después de las instrucciones de 1931, seguía siendo confuso. Se presumía que el maestro había de ser amigo del campesino y ayudarlo en sus gestiones para obtener tierras, pues la comunidad que carecía de tierra, no contaba con los medios de subsistir ni podría progresar. De ahí que poco a poco las actividades del maestro rural se concentraron en ser: 1) educador, en el sentido más amplio de la palabra, actividad que incluía la capacitación agrícola y la labor social; 2) agente cultural que inculcaba normas y hábitos nuevos, modificadores de lo tradicional; y 3) gestor político y social de los asuntos que afectaban a la población rural (Raby, 1974, p. 238). No podía permanecer ajeno a las actividades sociales de cualquier índole ni dispensarse de ejercer acciones radicales, como organizar a los campesinos contra los propietarios, o quizá denunciar la pasividad y fatalismo de los miembros conservadores de la localidad, para quienes estas actividades eran frutos venenosos del rumbo socialista del gobierno. Este delicado papel del maestro rural lo colocaba en el ojo del huracán y dio origen a abusos que se referirán más adelante.

4. LA REORGANIZACIÓN DE LA SEP EN EL SEXENIO DE CÁRDENAS

De 1934 a 1936, la SEP efectuó cambios importantes en su organización para adaptarse a los nuevos objetivos, acordes con el Plan de gobierno. El Departamento General de Educación Primaria, Rural y Foránea, se convirtió en Dirección General de Educación Urbana y Rural en los Estados y Territorios y transfirió los jardines de niños al cuidado de la Secretaría de Asistencia Pública. El Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural permaneció sin cambio alguno. A fines de 1936, se estableció el Departamento de Educación Indígena, del cual se habló antes.

La Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios coordinaba la educación primaria rural e indígena, unificaba y coordinaba los sistemas educativos federales, estatales y municipales, y divulgaba el programa de la educación socialista (*Memoria*, 1935-1936, I, p. 6). Sin embargo, la Dirección concentró su acción educativa en las comunidades agrarias o indígenas y dejó a los gobiernos estatales y municipales el cuidado de organizar la educación en sus respectivas áreas de jurisdicción. Por tanto, los planteles no rurales a cargo de la Dirección eran pocos en número y estaban registrados como escuelas “tipo” del modelo adoptado por las escuelas federales (*Memoria*, 1935-1936, I, p. 18).

Personal directivo, académico y administrativo, cuyo número aumentaba cada año —2 000 entre 1935 y 1936 (*Memoria*, 1935-1936, I, p. 18)—, dirigía y supervisaba el sistema. Al personal directivo pertenecían las jefaturas y subjefaturas; el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, iniciado en 1934 con el nombre de Cuerpo Técnico de Educación Rural; los inspectores generales, y los directores de educación. Las funciones de estas dependencias consistían en coordinar el sistema educativo: preparar los planes de trabajo de las escuelas rurales; la acción de los maestros rurales; los exámenes a título de suficiencia del personal de servicio no titulado; los proyectos de seguro magisterial, y la inspección de los planteles. Integraman el Consejo los jefes de los departamentos, encargados de la educación rural y de la enseñanza agrícola normal rural, los jefes técnicos, los inspectores generales de zona, y cuatro maestros expertos.

Los ocho inspectores generales de zona supervisaban el sistema de las escuelas de campo, seleccionaban a los maestros y auxiliaban a los centros de cooperación pedagógica que ofrecían los cursos de capacitación para maestros rurales.

Treinta directores de educación, que representaban a la SEP en los estados, se encargaban del funcionamiento técnico de todas las escuelas rurales federales: orientar y reeducar a los maestros; seleccionar al personal docente; hacer cumplir los artículos 3° y 123°, y desarrollar campañas en pro de la educación socialista.

Los inspectores o instructores de jefes de zona, por su parte, constituían el personal intermediario entre los maestros y las comunidades campesinas con los organismos directivos. Su labor consistía en promover la educación entre los campesinos e inspeccionar y supervisar las escuelas rurales, coordinar la tarea de los promotores de la educación y procurar el mejoramiento de la comunidad y organización del proletariado —urbano y rural— con los maestros y las autoridades locales. Había 395 inspectores que trabajaban por zonas y tenían a su cargo unas 45 escuelas rurales.

El personal directivo y administrativo interno estaba distribuido en cuatro departamentos: de Escalafón del Magisterio, de Economía Nacional, Agrario, y del Trabajo; y tres oficinas generales: Oficina de Administración y Personal, de Acción Social, y de Control Escolar. Las oficinas eran: la administrativa y de personal, a cuyo cargo estaba distribuir el presupuesto y controlar el personal; el Departamento de Escalafón del Magisterio, y la Oficina General de Acción Social, establecida en 1936, al inaugurarse la Dirección General de Educación Urbana y Rural en los

Estados y Territorios, cuyo objeto era “controlar, organizar y dirigir la labor social de las escuelas”, cuidaba especialmente de la educación política de las masas campesinas, que comprendía la organización cooperativa —escolar y extraescolar—; la orientación del magisterio por cursos de correspondencia y revistas sobre las actividades que debían desarrollar en cooperación con organismos gremiales de trabajadores, sindicatos, ligas, comités ejidales, cooperativas, etc.; formación de centros nocturnos recreativos y culturales para trabajadores, que promovían la lectura de prensa revolucionaria y el estudio de las secciones dedicadas a la acción agraria; pláticas relativas a la lucha de clases, exámenes de fenómenos como las huelgas, el reparto de tierras, etc., y la enseñanza de himnos y poesías revolucionarias (*Memoria*, 1936-1937, I, pp. 481-482).

La Oficina de Acción Social, a su vez, se vinculaba con otras dependencias del gobierno, como el Departamento Agrario y la Secretaría de Agricultura y Fomento.

En 1936 se creó el cuerpo técnico de agricultura y zootecnia, con algunos egresados de las escuelas regionales campesinas. La actividad de este cuerpo era recorrer las escuelas de su jurisdicción para enseñar a los maestros y campesinos nuevos métodos de cultivo y organizarlos en clubes de fomento agrícola (*Memoria*, 1936-1937, I, p. 484).

Había también oficinas generales de control escolar, de escuelas urbanas y primarias, semiurbanas y fronterizas, de jardines de niños, que pasaron a depender de la Secretaría de Asistencia Pública, de escuelas rurales cuya actividad consistía en impartir, en dos o tres turnos, educación primaria elemental hasta el tercero o cuarto grados a niños y adultos de la comunidad. Estas escuelas fueron las de mayor difusión durante el sexenio. En 1936 había 11 078 escuelas rurales. Finalmente, había una oficina de escuelas primarias “Artículo 123^o”, sostenidas por los patrones para beneficio de los hijos de los trabajadores. Estas escuelas quedaron bajo el control de la SEP desde 1933. La educación estaba sujeta en estos planteles a los programas oficiales y los maestros eran designados por la federación con sueldos iguales a los de profesores federales de la misma categoría.

Estas dependencias mantenían relaciones con el Instituto de Orientación Socialista para elaborar planes y programas de estudio y folletos de divulgación; con el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural respecto a cursos de capacitación del magisterio, la inspección de centros escolares y la coordinación de algunas escuelas rurales; con el Departamento de Psicopedagogía e Higiene y el de Bellas Artes, sobre los planes de trabajos escolares y extraescolares; con el Departamento de Bibliotecas; y, finalmente, con el Departamento de Estadística y el Administrativo que concentraban la información general de todas las dependencias de la SEP.

Las relaciones con otras dependencias del gobierno se manejaban a través de la jefatura y del Consejo Nacional de Educación Primaria y Rural. Inicialmente, en 1934, se mantuvieron relaciones con la Secretaría de Agricultura y Fomento para los aspectos de fomento agrícola; luego se efectuó una vinculación formal con el Departamento de Economía Nacional, el Agrario y el del Trabajo.

El Departamento de Educación Indígena se fundó en 1936 con el objeto de especializar la acción educativa entre los indígenas. Coordinaba los Institutos Indígenas, antes supervisados por la Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural. Para 1936 había ya 29 centros de educación indígena. Este departamento trabajó en estrecha colaboración con el Departamento de Asuntos Indígenas recién formado. Los centros tenían por objetivo encauzar el progreso material, económico, psíquico y cultural de los indios (*Memoria*, 1936-1937, 1, pp. 320; 401-412).

En internados mixtos, con organización semejante a la de las escuelas regionales campesinas, los centros controlaban a las escuelas rurales situadas cerca del internado; los maestros y alumnos de aquéllos desarrollaban una directa acción económica y social en los poblados. Las escuelas prestaban a los vecinos del pueblo los elementos industriales y la maquinaria agrícola, siempre que se organizaran en cooperativas. Los centros de educación indígena debían actuar, como miembros de una comunidad con tendencia socialista, con el gobierno escolar (participación de alumnos y maestros en el mismo); las cooperativas de producción y de consumo debían actuar, con intensa acción social, fuera de las aulas, encaminadas aquéllas a las comunidades de las zonas de influencia (*Memoria*, 1936-1937, 1, pp. 320, 401-412).

5. LAS ESCUELAS RURALES¹

Se recordará que desde 1933, todavía en tiempos de Bassols, había en la educación rural los tres tipos de escuelas: rural, normal y central agrícola, además de las Misiones Culturales, cuyo objetivo era completar la deficiente preparación de los maestros rurales y actualizar la de los competentes. La escuela rural era la espina dorsal del sistema; junto con la preparación básica en lectura, escritura y aritmética, ofrecía cursos en técnicas agropecuarias, artesanías y preparación de conservas, es decir proporcionaba a los campesinos las destrezas necesarias para ganarse la vida.

Cárdenas dio un gran impulso a las escuelas rurales durante su sexenio. Apoyado en la disposición del Plan Sexenal de destinar un alto porcentaje del presupuesto nacional para la educación, ordenó que buena parte de ese dinero se dedicara a las escuelas rurales. Y no se contentó con multiplicar el número de éstas, sino, sobre todo, buscó infundirles una nueva orientación para preparar al pueblo a los enormes cambios sociales y económicos que se planteaban, es decir, preparar al campesino para que recibiera la tierra, especialmente donde se distribuiría con base colectivista.

¹ Véase el excelente estudio de María Manuela Sepúlveda. La política educativa y las escuelas rurales en la década de los 30. El caso de las escuelas regionales campesinas en 1936. (Tesis inédita de licenciatura). Instituto Nacional de Antropología e Historia, México, 1976. Véase también *Programas para las escuelas primarias rurales*. México: Secretaría de Educación Pública, 1937.

Aunque los resultados fueron menores que lo proyectado, sin embargo debe reconocerse el impulso dado por Cárdenas a este tipo de escuela. Véase el cuadro siguiente con el crecimiento de las escuelas rurales.

CUADRO 1

Crecimiento de las escuelas rurales

<i>Año</i>	<i>Escuelas rurales</i>	<i>Maestros rurales</i>	<i>Alumnos</i>
1934	7 063	11 432	45 000
1935	8 067	13 677	598 546
1936	9 682	16 079	615 085
1937	11 046	16 339	660 578
1938	11 248 (12 095)*	17 047	683 432
1939	12 208*	15 616* ²	

* SEP, *Memoria*, 1938-1939, I, pp. 64-67.

El Nacional (abril 2 de 1935) indicaba la necesidad de que la escuela rural cumpliera su papel histórico de crear, al mismo tiempo que capacidades y aptitudes técnicas para el trabajo, una conciencia clara de la verdad social que circundaba al niño, para hacerle sentir, como un imperativo, que la solución de toda esa miseria y dolor estaba en el seno de la escuela misma.

El inspector Juan J. Flores (*El Nacional*, septiembre 10 de 1935), al repasar la labor de la escuela rural: enlistar en el patrón escolar a todos los niños y niñas de 6 a 14 años, para notificar a sus padres que los enviaran a la escuela; entrenar a los niños en una serie de pequeños trabajos materiales de diversa índole; convocar a los padres de familia a juntas para constituir un comité educativo, así como una sociedad de padres de familia o un consejo comunal; organizar cooperativas de producción y de consumo o de ambos fines para los alumnos y luego para los adultos; reunir a los obreros y campesinos en sindicatos para defenderse de las explotaciones del patrón, concluía que el plan era hermoso e intachable desde el grandioso edificio de la SEP, pero *El Nacional* (septiembre 11 de 1935) opinaba que era hora de rectificar el programa y aplicar mayor cantidad de dinero en efectivo y en libros de texto, útiles escolares y herramientas de todas clases para el desarrollo de la escuela rural socialista.

Cárdenas no echó en saco roto tales recomendaciones y estableció mayor relación entre el aprendizaje, el trabajo productivo y la acción social. Las escuelas debían ayudar a organizar cooperativas de producción y de consumo siempre que fuera posible, y para 1940 existían más de 800 (Ruiz, 1963, p. 57). Además, se llevaron a cabo planes de reforma integral para una región, generalmente en zonas donde se había efectuado el reparto de tierras en gran escala, con base en los ejidos

² No se explica por qué razón disminuyó su número.

colectivos, como en el Valle del Yaqui (Sonora), en la zona de Nueva Italia (Michoacán) y, sobre todo, en la Laguna (Coahuila). El nuevo Banco de Crédito Ejidal empezó a financiar el desarrollo de las comunidades de la región lagunera, favorecidas con tierras, donde las Misiones Culturales ayudaron eficazmente (*El Nacional*, marzo 11 de 1937) Se iniciaron obras de irrigación y electrificación, se proporcionaron servicios médicos y se estableció una dirección de educación regional especial. Todavía para esa época, las escuelas rurales, separadas entre sí por la áspera geografía del país, debían luchar contra ésta para comunicarse.

Los ecos de la labor de la enseñanza rural, continuación de la emprendida desde el tiempo de Vasconcelos, llegaron hasta Norteamérica, donde la Universidad de Columbia (Nueva York) ofrecía, en sus cursos de verano de 1935, un curso destinado a estudiantes graduados del Colegio de Maestros sobre educación rural mexicana (*El Nacional*, mayo 21 de 1935).

6. LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS

Bassols, después de un cuidadoso estudio, había decidido fundir en un nuevo tipo de plantel, la Escuela Regional Campesina (ERC), las actividades de las Normales Rurales (ENR) (preparación de maestros rurales), de las Centrales Agrícolas (ECA) (enseñanza de técnicas agrícolas y pedagógicas para los maestros) y las actividades más variadas de las Misiones Culturales (MC) (véanse Vol. 2, pp. 612-616; Britton, 1976, 2, pp. 37-38, 47-50; Raby, 1974, pp. 45-48; Sepúlveda, 1976, pp. 121-136; *Memoria*, 1935-1936, 1, pp. 25-32).

La ERC fue el experimento que tuvo mayor éxito en la década de 1930 a 1940. Sobrepassó las expectativas del Plan Sexenal. Mientras en 1934 había 10 con 900 alumnos, en 1940 eran 33 con 4 116; el 64% de los alumnos eran de origen campesino y, al terminar sus estudios, trabajaban de ordinario como maestros rurales, con excelente éxito.

Fundamentalmente, la ERC consistía en un internado mixto, cuyo objetivo era preparar técnicos agrícolas y/o maestros rurales con entrenamiento técnico y agropecuario. Los cursos eran de dos años —estudios generales— y un tercero de preparación para la enseñanza. Las había de tres tipos “A” “B” y “C”, según el número de estudiantes. El plan de estudios era el siguiente:

CUADRO 2

Plan de estudios de las Escuelas Regionales Campesinas

Sección agrícola

Primer año (primer semestre)

Lengua nacional (escritura, lectura, expresión oral y escrita)

Aritmética y geometría
Ciencias naturales (botánica,

Anatomía, fisiología e higiene	zoología, física y química)
Agricultura elemental (suelos, clima, cultivos, amigos y enemigos de las plantas de cultivos, animales domésticos)	Industrial rural (deseccación y conservación de productos agrícolas)
Ciencias sociales (geografía, historia, civismo y elementos con orientación socialista)	Oficios rurales (curtiduría, talabartería, carpintería y herrería rural, hojalatería u otros, de acuerdo con la región)
Dibujos y artes populares	Canto y música
Educación física (juegos y deportes)	Economía doméstica (especial para mujeres)

(segundo semestre)

Lengua nacional	Aritmética y geometría
Ciencias naturales	Anatomía, fisiología e higiene
Agricultura elemental	Industrias rurales
Oficios rurales	Ciencias sociales
Dibujo y artes populares	Canto y música
Educación física	Economía doméstica

Los programas de este curso serían cíclicos y la enseñanza funcional y activa.

*Segundo año
(primer semestre)*

Lengua nacional	Aritmética y geometría
Ciencias naturales	Agricultura elemental
Industrias rurales	Oficios rurales. Ampliación del curso de primer año
Mecánica aplicada (fabricación de herramientas y aparatos sencillos necesarios al agricultor su arme, desarme y reparación)	Ciencias sociales (estudio y mejoramiento de la vida rural con prácticas y observaciones que afectan a la vida del campesino y crítica a las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas)
Economía y legislación rural	Educación física
Dibujo y artes populares	Economía doméstica
Canto y música	
Higiene, cuidados pre y posnatales, primera infancia, cuidado de enfermos y atención de accidentes	

(segundo semestre)

Lengua nacional	Aritmética y geometría. Contabilidad rural
Ciencias naturales	Aprovechamiento y conservación de riquezas naturales
Agricultura elemental	Mecánica aplicada
Industrias rurales	Ciencias sociales
Oficios rurales	Economía y legislación rural
Construcciones rurales (prácticas de construcción, conservación y reparación de obras materiales,	Dibujo y artes populares

según necesidades del pequeño agricultor y características del medio)	Canto y música
Economía doméstica	Educación física
	Higiene de la niñez y adolescencia, elementos de salubridad rural

Sección profesional

*Tercer año
(primer semestre)*

A este curso solamente pasarían los alumnos que tuvieran decidida vocación y capacidad para el magisterio.

Curso superior de lengua nacional: literatura española, mexicana	Ciencias naturales (mineralogía y biología)
Psicología educativa (del niño, adolescente y adulto)	Preparación y organización del material didáctico
Estudio y mejoramiento de la vida rural (investigación y organización)	Principios de educación rural
Industrias rurales (especialmente las de la región)	Canto y música
	Educación física
Puericultura	Agricultura elemental (aplicación del programa de la sección agrícola)
Economía doméstica (especial para mujeres)	Oficios rurales (adiestramiento de los elegidos en la sección agrícola)

(segundo semestre)

Curso superior de lengua nacional (lectura, escritura, expresión oral y escrita y literatura española, mexicana e iberoamericana)	Ciencias naturales (estudio de los re- cursos naturales de la región)
Estudios y mejoramiento de la vida rural	Organización y administración de es- cuelas rurales
Agricultura elemental	Métodos de enseñanza
Oficios rurales	Canto y música
Economía doméstica	Educación física
	Industrias rurales
	Orientación socialista y legislación obrera y campesina

(Memoria 1935-1936, I, pp. 25-32).

El plan parecía bien diseñado para el campo. Tenía en cuenta las necesidades rurales y preparaba a los campesinos para afrontarlas en los aspectos más urgentes (cuidados pre y posnatales, enfermos, construcciones, industrias rurales, etc.). Estaba dividido en semestres, característica que empezaba a introducirse en el país. El tercer año, el profesional, adolecía de tantas materias y tan diferentes que dificultaba la asimilación adecuada de las mismas (véase Vol. 2, pp. 615-616).³

³ No es posible comparar el plan de estudios de las ERC creadas por Bassols con éste, por carecer de dicho plan.

La ERC trató de evitar las deficiencias de las otras escuelas mediante el requisito de pedir antecedentes sociales a todos los solicitantes, además de la recomendación de una escuela rural. La edad límite de los estudiantes se redujo a 14 años para facilitar su integración a la comunidad. El personal de la escuela debía compartir la tierra con los ejidatarios de las cercanías. Los estudiantes que terminaban el entrenamiento agrícola recibían del gobierno tierra y equipo y los que concluían el curso para maestros pasaban a una escuela rural.

Las regionales campesinas combinaban cursos formales con aprendizaje de prácticas agrícolas y técnicas, además de una ética de servicio social y de identificación con el campesino. Pasaron por tres etapas: *la primera*, de 1933 a 1935, caracterizada por cambios continuos e inestabilidad organizativa, cuando varias ECA se convirtieron en ERC y algunas ENR lo hicieron también. Estas últimas experimentaron mayor dificultad en reestructurar sus programas así como en conseguir los instrumentos necesarios. Unas, situadas en centros urbanos, se fusionaron con otras establecidas en el campo. Las ENR pasaron generalmente a la categoría "C".

La segunda etapa abarcó de 1935 a 1938 —el periodo de mayor rendimiento, mejor funcionamiento y más apego a la escuela socialista. En 1938 las escuelas se circunscribieron especialmente a la enseñanza técnica. A pesar de las limitaciones del presupuesto, se fomentaron los aspectos agrícolas, ganaderos e industriales con dotaciones de tierras (5 582 200 has.); 175 anexos de ganadería, 140 industriales y 170 talleres. Se acrecentaron las explotaciones en forma cooperativa y se establecieron ocho consultorios veterinarios (*Memoria*, 1937-1938, I, p. 17). En *la tercera etapa* (1938-1941) volvieron a ocurrir importantes modificaciones que culminaron con la clausura de estos planteles.

El cuadro siguiente indica cómo se efectuó el cambio de ENR y ECA a escuelas regionales campesinas, con una categoría intermedia de escuela "tipo transición" (ETT).

CUADRO 3

Cambios de las escuelas

<i>Años</i>	<i>ENR</i>	<i>ECA</i>	<i>ERC</i>	<i>ETT</i>
1932	15	8	0	0
1933	15	6	2	0
1934	11	5	2	4
1935	11	3	9	8
1936	0	0	23	10

(*Memoria*, 1936-1937, I, p. 363).

Los datos muestran que durante 1934 y 1936 se aceleró el cambio institucional. Las ETT iniciadas en 1934 alcanzaron la categoría de ERC en 1935-1936.

Las ERC crecieron rápidamente, como puede verse en el cuadro siguiente, excepto en 1940, cuando su número disminuyó.

CUADRO 4

Crecimiento de las Escuelas Regionales Campesinas

<i>Año</i>	<i>Proyectadas por el Plan Sexenal</i>	<i>Abiertas en realidad</i>
1934	8	6
1935	11	8
1936	14	23
1937	17	30
1938	20	33
1939	23	36
1940	26	32*

* La disminución en 1940 se debió probablemente a una reducción presupuestal que Cano no explicó.

En 1938 se fundó una nueva institución educativa de tipo agrícola y de menos costo que la ERC: la escuela elemental agrícola (EEA), cuyo objetivo era ofrecer la capacitación del 5° y 6° años de primaria con cursos de dos años, y así sustituir el curso complementario de la regional. La EEA podía funcionar en el mismo edificio de la ERC —curso complementario— o en un local de una comunidad cercana. La EEA no se consideraba autónoma, sino funcionaba como sección de la ERC en el mismo edificio o en una comunidad cercana.

La creación de estas escuelas modificó el plan de estudios de la ERC, cuyo curso complementario era de dos años, y se presentaron irregularidades en el sistema, efecto de la falta de planeación. Algunas ERC tenían escuelas elementales agrícolas de dos años y curso complementario de dos más; otras ERC, con EEA de dos años y un curso complementario de un año; ERC sin EEA y curso de un año y, finalmente, ERC sin EEA y sin curso complementario.

En 1940 había 33 ERC, 18 de las cuales conservaban el curso complementario y 20 la EEA.

Las ERC de la tercera etapa reformaron su plan de estudios en 1939 con el curso complementario de un año; el de dos para agricultores prácticos; y de dos también para maestros rurales. Se continuó el impulso a las cooperativas con halagüeño éxito. Se organizaron institutos de mejoramiento para maestros en servicio con la ayuda del personal de las Misiones Culturales, integrado en las ERC, ayuda que permitió a 1 922 maestros sustentar exámenes. La acción social comprendía el asesoramiento a los campesinos sobre el mejoramiento agrícola y ganadero, los problemas ejidales y de crédito, además de concursos y exposiciones (*Memoria, 1938- 1939, I*, pp. 14; 175- 176; 178 y 194).

Las ERC se concentraron en la región central del país, donde el gobierno pudo realizar una acción mayor en pro de la reforma agraria. Estas escuelas pudieron absorber la población escolar de comunidades dispersas. Aunque aquéllas estaban destinadas principalmente a los campesinos pobres, recibieron a los hijos de los pequeños propietarios y también a un grupo social nuevo, los recién convertidos en ejidatarios.

El cuerpo magisterial de las ERC experimentó algunos problemas. De 101 profesores en las escuelas (1937), sólo cinco tenían diplomas en alguna rama técnica y únicamente 11 eran agrónomos. Con excepción de 15 directores, dos médicos, un profesor de educación física y otros dos sin clasificación especial, los otros 65 carecían de preparación especial. Es decir, 13 escuelas no tenían instructores en materias técnicas y nueve carecían de agrónomos. Era obvio que, con semejante carencia de personal competente, las ERC no podían alcanzar las metas económicas y prácticas del Plan Sexenal (*Memoria*, 1936-1937, I, pp. 69-70).

La celebración de congresos y ferias regionales fomentó la vinculación de los estudiantes de las distintas escuelas, cuestión tan importante para el logro de los propósitos de la educación rural. En 1935 se tuvo en la ERC del Roque (Gto.) el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, organización formada por bloques de campesinos socialistas de 18 estados: Campeche, Chiapas, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, San Luis Potosí, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz, Yucatán y Zacatecas.⁴ Una de las resoluciones del Congreso consistió en solicitar, en una de las ERC, la creación de un Instituto de Educación Rural Superior para formar a los futuros maestros de las ERC, ya que los actuales maestros de éstas se habían formado en normales urbanas, medio diferente de aquél en el cual actuarían. Se añadía que el Instituto debería funcionar para 1936 (Sepúlveda, 1976, p. 211; Miñano García, 1945, pp. 26-27).

La SEP y los visitantes norteamericanos George I. Sánchez y Goodwin B. Watson aplaudían la Escuela Regional Campesina, pero el secretario Vázquez Vela publicó, en 1939, un programa de reforma que manifestaba las dudas de la SEP sobre las escuelas que Bassols había planeado para el medio ambiente rural. Vázquez Vela introdujo reformas, porque la enseñanza de las escuelas secundarias rurales en ciencia y tecnología de la agricultura era inadecuada. En el sistema de Vázquez Vela las escuelas debían ofrecer preparación en cuatro materias: agricultura, educación rural, organización rural social y económica, y preparación doméstica para las mujeres. La penúltima era un esfuerzo de innovación para preparar a los jóvenes en el desarrollo agrícola, incluyendo el empleo y la conservación de recursos, mecánica aplicada, economía y la operación del ejido. Vázquez Vela estaba consciente de las fallas de la educación técnica en la ERC y de la necesidad de un organizador que dirigiera a los campesinos en su lucha con los

⁴ Véase *Plan de estudios, programas, reglamentos y disposiciones técnicas y administrativas dictadas en los años 1939-1940 para las escuelas regionales campesinas*. México: Secretaría de Educación Pública, 1940.

complejos problemas que se les presentaban. Se acusaba a la ERC de producir pocos líderes rurales competentes en la amplia gama de aspectos que abarcaba el progreso económico y social del campo (Britton, 1976, 2, pp. 49-50).

7. LAS MISIONES CULTURALES

Con el afán de preparar mejor a los maestros y técnicos rurales, Bassols había integrado también (véase Vol. 2, pp. 612-613) las Misiones Culturales a las ERC y las había convertido en estacionarias. Vázquez Vela estimó que, al estar aquéllas inscritas en las ERC, se abandonaba totalmente al resto del país, con lamentable descuido de grandes zonas incomunicadas a donde no penetraba ninguna influencia federal ni estatal. Por otra parte, si a la incomunicación se añadía la escasez de recursos económicos y humanos de la SEP y la urgencia de expandir lo más posible la acción educativa, se comprendería que el secretario de Educación restituyera en 1935 a las Misiones Culturales su carácter móvil. Los institutos de investigación se separaron también de las ERC para formar parte del equipo técnico de investigación e inspección del Departamento de Educación Agrícola y Normal Rural.

Al recomenzar en 1935 su tarea viajera, las 18 Misiones llevaron consigo la filosofía recientemente incorporada de la Constitución: “servir como agencia promotora del mejoramiento social en los lugares en que se instalaron los institutos y en las comunidades circunvecinas” para enseñar a los vecinos las técnicas de trabajo más apropiadas para la mejor explotación y aprovechamiento de los recursos naturales de la región; realizar las investigaciones previas necesarias, a fin de descubrir los problemas económicos y sociales de la comunidad, de más urgente resolución; organizar a los vecinos para la resolución de los mismos y crear las instituciones funcionales encargadas de la dirección y realización de las obras, conectándolas con las instituciones similares que ya existían (*El Nacional*, abril 6 de 1935). Los misioneros no sólo debían ejercer su oficio entre los maestros rurales y la población nativa sino impartir también la filosofía social esbozada por el nuevo gobierno; ni sólo debían preparar profesores sino entrenar profesores socialistas. Así lo disponía una norma reproducida en la *Memoria* de 1934-1935 (I, p. 50), con el programa consiguiente de orientación socialista que constaba de:

CUADRO 5

Programa de orientación socialista

Filosofía socialista	Historia del movimiento laboral internacional y nacional
Derechos revolucionarios mexicanos	Legislación laboral y agraria
Arte y literatura proletarios	Historia económica y social, internacional y nacional
Cooperativismo: doctrina cooperativa; sociedades cooperativas de México; cooperativas en la escuela	

El programa de entrenamiento profesional comprendía los cursos señalados a continuación:

Ciencia social	Funciones de la enfermera en las comunidades rurales
Organización y administración de las escuelas socialistas rurales	Estudio de las máquinas agrícolas
Cooperativismo, procedimientos organizativos y contaduría	Agrarismo; reforestación, cacería y pesca
Encuestas comunitarias; ejidos	Sindicatos
	Planeamiento de programas rurales
	Educación física

(*Memoria*, 1934-35, I, p. 51).

Las Misiones debían no sólo proseguir entonces su meritoria labor de otros años sino propagar una doctrina política que les daba orientación a ellas mismas y también a las masas.

Como en el pasado, el centro de las Misiones seguía siendo la escuela rural, la casa del pueblo. Los misioneros supervisaban las clases, sugerían medios de mejorar el currículo y adquirir los implementos necesarios. La misión buscaba la participación de maestros y estudiantes en todas las actividades que iniciaban. Animaban a los campesinos a vivir de los campos y a dedicarse a actividades recreativas, vocacionales y/o culturales.

Los misioneros trataban de promover una atmósfera amistosa en el distrito antes de iniciar sus actividades, especialmente entonces, cuando la doctrina del socialismo lastimaba la sensibilidad de grupos políticos o religiosos.

Al inicio del Plan Sexenal (1934) había 13 Misiones Culturales en México, con 150 misioneros. Se crearon dos más en el curso de aquel año (una urbana), aunque el Plan no mencionaba la necesidad de continuarlas. Al siguiente año se lanzaron a la operación otras dos y así llegaron a ser 18 —el número más alto durante el sexenio de Cárdenas.

Las Misiones Culturales fueron en 1936 transferidas al Departamento de Asuntos Indígenas (Carlson, 1963, p. 106).

Desde 1935 las Misiones Culturales rurales estaban formadas por un jefe de la misión; un organizador rural, encargado de promover el desarrollo de actividades económicas; una organizadora rural, con la función de fomentar el progreso de los hogares y la elevación de la vida doméstica; un maestro de educación física; otro de artes plásticas; un tercero de música; una enfermera y partera; y un operador de cine. Las urbanas constaban de un jefe, un maestro especializado en ciencias naturales, otro en ciencias sociales, uno de artes plásticas, un cuarto de educación física y una educadora de párvulos (Sierra, 1973, p. 50; Hughes, 1951, pp. 13-14; *Memoria*, 1935-1936, I, pp. 75-76; Delmez, 1949, pp. 153-163).

A cada Misión se le asignó su zona específica o estado. Bajo la nueva organización se logró mucho. La salud de los habitantes mejoró, así como la higiene de los pueblos; se introdujo agua potable y drenaje en muchas villas; se establecieron servicios médicos para combatir las enfermedades endémicas y epidémicas; se

crearon escuelas rurales en zonas donde no las había; se mejoró, por medio de Institutos, la preparación de los maestros y la calidad de la enseñanza de acuerdo con las normas de las escuelas rurales (Hughes, 1951, p. 14).

Las Misiones efectuaban institutos de acción social y mejoramiento de maestros con duración de cuatro a seis semanas cada uno. Una labor de investigación sobre las condiciones locales y la identificación de sus necesidades más apremiantes precedía al Instituto (*Memoria*, 1935-1936, I, pp. 21-25). Los asistentes pasaron de 147 a 4 000 (Miñano García, 1945, pp. 197-200), según *El Universal* (enero 29 de 1937), las Misiones continuaron trabajando de esta misma forma en 1937 con la celebración de 27 institutos. Se calculaba que concurren a éstos unos 5 400 maestros-alumnos (*El Nacional*, noviembre 15 de 1937).

Las misiones cobraron tanta fama que ésta traspuso los mares y despertó el interés de la Internacional de Trabajadores de Educación, organización magisterial internacional con sede en París, la cual solicitó la participación de los maestros mexicanos en el Congreso Internacional de Educación Primaria, para que éstos informaran al Congreso sobre las Misiones (*El Universal*, abril 20 de 1937).

La rápida difusión y desarrollo de las escuelas rurales se debió, en gran parte, a los misioneros. Sin ellos no habría habido maestros para aquéllas: si bien los maestros entrenados por las misiones culturales carecían frecuentemente del bagaje académico y profesional, compensaban esta deficiencia con un ardiente celo por transformar sus comunidades mediante la educación (Hughes, 1951, p. 15). Para concluir la pugna existente entre los maestros misioneros y el Departamento de Asuntos Indígenas, dispuso Cárdenas que las Misiones se reincorporaran a la SEP, donde se reorganizaron rápidamente (*El Universal*, junio 8 de 1938).

Ante el empuje de muchos maestros, convertidos en agitadores izquierdistas que, con frecuencia, iban más lejos del propio gobierno, el presidente Cárdenas hubo de suspender en 1938 las Misiones Culturales, transformadas en brigadas de choque revolucionario (*Memoria*, 1938-1939, I, p. 63). En la lucha contra los latifundistas para establecer el ejido, hubo violencia y corrió la sangre. Las Misiones eran entonces factores importantes para perpetuar la educación socialista. Booth (1941, p. 142) señala este aspecto. Considera a los misioneros como cruzados de un nuevo mundo de fraternidad, fundado en la emoción, el fanatismo y la sangre derramada. Whetten (1948, p. 406) observa que las teorías comunistas se infiltraron en las Misiones Culturales, circunstancia que obligó al gobierno a retirarlas del campo. La tarea de las Misiones suprimidas pasó a ser responsabilidad de las escuelas rurales (Delmez, 1949, pp. 153-164).

8. LAS ESCUELAS “ARTÍCULO 123°”

En enero 23 de 1934, la SEP envió un boletín a todos los inspectores, directores y maestros rurales en el cual señalaba una interpretación de la ley que ponía en vigor el artículo 123° de la Constitución sobre las escuelas de ese nombre. En abril 11 de 1935, la SEP envió de nuevo directivas al personal federal de educación para esta-

blecer las escuelas “Artículo 123^o” en las áreas industriales y agrícolas, donde los empresarios tenían la obligación de fundarlas.

El número de directivas publicadas por la SEP durante 1937 y 1938 demuestra que se presentaron dificultades en el funcionamiento de estas escuelas. Algunos empresarios acudieron a las cortes; otros rehusaron admitir en sus dominios a maestros nombrados por el gobierno. Se elevaron los salarios magisteriales y se efectuaron esfuerzos por influir en el contenido de los programas de los cursos. El gobierno ordenó establecer un impuesto especial a las empresas comprendidas dentro del artículo 123^o y pagar los salarios de los maestros de dicho impuesto.

La SEP pretendía administrar directamente algunas de esas escuelas agrícolas, por expropiación de latifundios y su redistribución en pequeñas parcelas. La SEP calculó que en 1934 existían unas 3 000 escuelas “Artículo 123^o”. En realidad, eran poco más de 1 000, pues los grandes propietarios emplearon el ardid de rentar porciones de tierra a los campesinos, dejando así la explotación de éstas a contratistas independientes y reduciendo consiguientemente el tamaño de su propiedad y el número de los habitantes. La SEP publicó en 1934 una declaración que explicaba su posición oficial: los contratos entre el propietario y el arrendador eran, en parte, civiles, en parte, laborales y, en este último sentido, caían bajo la jurisdicción de la Ley Federal del Trabajo. Ahora bien, el artículo 123^o daba a la SEP el derecho de considerar la tierra rentada como parte de la hacienda. De esa manera, la SEP impidió que la estratagema inventada por los propietarios les permitiera salirse con la suya (*Memoria*, 1933-1934, 2, pp. 57-65).

Bajo la presidencia de Cárdenas, la SEP prosiguió urgiendo la obligación, fundada en el artículo 123^o, y 2 017 escuelas daban enseñanza, en 1935, a 89 202 estudiantes. Mas como la mayoría de las escuelas “Artículo 123^o” estaban en las haciendas y éstas, de acuerdo con el programa agrario, se repartieron, 375 escuelas se clausuraron en 1937, al efectuarse la división de las grandes propiedades. Por esta misma razón, el número de escuelas “Artículo 123^o” siguió declinando sin cesar y en 1940 quedaban sólo 1 176 (*Memoria*, 1936-1937, 2, p. 479; *El Nacional*, noviembre 5 de 1935 y agosto 8 de 1936).

9. LOS MAESTROS RURALES Y LA VIOLENCIA EN EL CAMPO

Los maestros rurales desempeñaban su labor en medio de duras condiciones: aislamiento e insalubridad, constantes penurias y falta de diversiones. Por otra parte, eran testigos de la extrema miseria de numerosas comunidades de campesinos, circunstancias que los empujaron a identificarse con los grupos descontentos y a tomar una actitud radical ante la injusticia social imperante en el país. Además, se les pedía de parte de la SEP convertirse en “agitadores revolucionarios” y “difundir las ideas socialistas en las zonas rurales con el fomento de la organización y preparación del proletariado rural para la lucha social” (*Memoria*, 1937-1938, 1, p. 156).

Nada de extraño tuvo que numerosos maestros rurales se lanzaran a luchar por la tierra y a combatir el fanatismo (Raby, 1968, p. 191). Las consecuencias

de esta doble actitud no se hicieron esperar de parte de los latifundistas, caciques y políticos, quienes sentían amenazados sus intereses, y también de católicos combativos, cuya religión atacaban algunos maestros: la sangre de estos empezó a teñir el campo.

Las implicaciones políticas de la labor de los maestros rurales eran a menudo fuente de conflictos ineludibles: se les encomendaba enseñar nuevos métodos agrícolas a los campesinos, pero las mejores tierras permanecían en posesión de los latifundistas; fomentaban las cooperativas locales, pero el cacique del pueblo monopolizaba la comercialización de los productos; combatían el alcoholismo, mas el diputado local distribuía pulque y tequila para ganarse los votos; obtenían, a costa de grandes luchas, tierras para el pueblo, pero chocaban con violenta oposición de los terratenientes, amparados por personajes influyentes de la capital. El conflicto irrumpía frecuentemente entre las actividades educativas y culturales del maestro y los arraigados abusos de quienes detentaban el poder. En otros casos, el maestro mismo empleaba tácticas violentas que no podían menos que encender la ira de algunos grupos y de convertir a aquéllos en víctimas de la violencia física, extendida hasta el homicidio.

Hasta 1968 no se habían averiguado las causas mediatas e inmediatas, las modalidades y aun la distribución geográfica y cronológica de la violencia rural. Raby (1968 y 1974) emprendió una investigación de las fuentes de aquélla y pudo aclarar que los comentarios de la prensa de la época solían ser polémicos. Mientras unos consideraban a los maestros asesinados mártires de la educación rural, otros los acusaban de “buscapleitos”, de “ateos o comunistas”.

La falta de información precisa y objetiva dificulta establecer un análisis riguroso. Raby, entre 1931 y 1940, encontró 139 incidentes concretos de violencia contra los maestros rurales y presentó una relación cronológica con las fuentes de aquéllos. De los 139 incidentes mencionados, 72 fueron fatales: murieron 79 profesores (en algunos de los incidentes, perecieron varios maestros al mismo tiempo). Raby estima que una revisión de todos los diarios de provincia elevaría la cifra hasta 200 y tal vez más. El sindicato magisterial proporcionó (julio de 1938) el dato de 15 asesinatos en los primeros meses de ese año, sin describir los motivos ni la condición de los agresores. Con todo, no parece que 1938 haya sido un año especialmente violento.

En 74 de los casos puede descubrirse la motivación que encendió la violencia: 10 casos solamente se debieron a motivos religiosos. Ciertamente, muchos profesores anticlericales y algunos ateos ofendieron los sentimientos de personas religiosas; hubo mucho fanatismo de ambos lados (religioso y antirreligioso), pero la religión no aparece como motivo determinante en la mayoría de los casos; 12 surgieron de conflictos políticos locales; 15 se debieron a pleitos de tierras (los maestros encabezaban las solicitudes u organizaban a los campesinos); 19 se originaron en rencillas económico-sociales y 18 en motivos bastante confusos (Raby, 1968, pp. 214-215). Mencionaremos algunos de los más típicos, a guisa de ejemplo.

Los 139 incidentes registrados por Raby se distribuyen geográficamente de for

ma bastante singular: 27 en los estados del norte, 15 en el sureste y los 97 restantes corresponden al centro y oeste, una vasta región que abarca desde Nayarit a Veracruz y desde Hidalgo a Guerrero (Raby, 1968, p. 214).

Las querellas religiosas provocaron repetidos ataques a los maestros. Ya en los años 1926-1929 los cristeros habían quemado escuelas, asaltado a maestros y boicoteado planteles por motivos de índole religiosa. Casos semejantes se presentaron después de la implantación de la escuela socialista. En septiembre de 1934 en la Huacana, Mich., el inspector escolar organizó una “Semana Roja” que —según el profesor Ignacio Tapia Rangel— era una provocación antirreligiosa. Terminada la reunión, cuando los maestros regresaban a sus hogares, “grupos de fanáticos” atacaron y mataron a Flavio Gómez, Rubén Cervantes, Rogelio Arellano y otros. A Flavio Gómez le destrozaron el cráneo y arrastraron su cuerpo por las calles. En esa misma zona, en Santa Rita, Mich., fue asesinada la maestra María S. Morales (1937) (Raby, 1968, pp. 192-193). Unos reportaron que le dieron muerte con piedras y palos; otros, que a tiros delante de sus alumnos. Un testigo afirmó que los agresores eran “cristeros”, al mando de un tal Dionisio Chávez o Mendoza, quien gozaba del apoyo del cura Cipriano Zarpién. Dos meses después, los ejidatarios mataron al cabecilla y el cura huyó del lugar. El motivo parecía deberse, en este caso, a hostilidad contra la escuela de parte de un grupo de fanáticos. Si hubo otros motivos, éstos no se mencionan.

Los descritos arriba y otros incidentes, cuya motivación religiosa aparece claramente, ocurrieron en la región centro-oeste de la República: estados de Aguascalientes, Jalisco, Michoacán y Zacatecas, zona donde se registró mayor actividad cristera entre 1926-1929 y que fue, en los años treinta, cuna del Sinarquismo.

Raby (1974, pp. 164-165) indica que hubo tenaz oposición a la educación socialista. Con todo, la religión se manipulaba a veces como disfraz para defender los intereses establecidos de los terratenientes y caciques. Varios maestros fueron asesinados por pistoleros que se decían defensores de la religión, pero en realidad estaban a sueldo de hacendados, quienes pretendían conjurar, so capa de religiosidad, la amenaza contra sus propiedades.

Un caso perteneciente al tipo de conflictos sociales fue el del profesor Enrique López Huitrón, asesinado en febrero 26 de 1939, cerca de San Andrés Tuxtla, Ver., junto con tres campesinos. Según *La Voz de México*, López Huitrón luchó denodadamente por conseguir tierras para los campesinos. Una manifestación de protesta, con participación de más de 12 000 trabajadores de San Andrés, exigió la destitución del ayuntamiento, coludido con los asesinos (Raby, 1968, p. 202).

En Campeche, entre 1935 y 1936, se cometió una serie de atropellos contra campesinos y maestros rurales: se encarceló a la maestra Marcela Salvatierra “por impulsar la lucha de los peones por el salario mínimo en la Hacienda de San Ignacio”.

Cerca de Acámbaro, Gto., fue asesinado el profesor Juan Martínez de Escobar (junio 12 de 1938), quien realizaba intensa labor social y regresaba de una excursión con propósitos de estudio. Lo mataron “con lujo de crueldad delante de 15 niños”.

Otros actos de violencia se originaron en conflictos emocionales como el caso de la maestra María Mora, de 19 años, a quien pretendía Hilario Venegas, con el rechazo completo de parte de ésta. Un día antes de su muerte, María expuso el asedio de que era objeto y pidió su cambio. Hilario, al sentirse rechazado, la mató a balazos (Raby, 1968, p. 207). Pueden citarse varios casos del mismo tipo en que las maestras corrían riesgo de muerte por razones ajenas a intereses religiosos, políticos y económicos. No deben, sin embargo, exagerarse estas excepciones, ya que en los casos de Elena Rico Galán y María del Refugio Higareda hay acusadores indicios de intereses privados, económicos y políticos (Raby, 1974, p. 184).

La intensa labor social realizada por muchos maestros encontró con frecuencia violenta oposición, sobre todo si éstos eran anticlericales o militantes, políticamente hablando. La naturaleza de la oposición y los medios para quebrantarla no siempre tenían éxito y revelan muchos aspectos de la actividad magisterial y de la sociedad rural de la época. Raby (1974, p. 147) apunta que no siempre es fácil descubrir los detalles de conflictos existentes por los cuales asesinaron a muchos maestros rurales, a otros les cortaron las orejas o los mutilaron de diversas maneras.

Como no es fácil trazar una línea bien definida entre la oposición clerical y los motivos de otra índole, así tampoco discernir entre las razones económicas y políticas de muchos maestros. La agitación agrarista sacó a la luz muchas veces las íntimas relaciones existentes entre los intereses de los propietarios y las autoridades municipales o aun estatales (Raby, 1974, pp. 195-196).

Los maestros no aceptaron sin protestas los continuos insultos, malos tratos, mutilaciones y homicidios que muchos de sus colegas sufrieron. *Excélsior* anunciaba (noviembre 8 de 1935) que la SEP había solicitado a la Secretaría de Guerra y Marina licencia de portar armas en beneficio de maestros que realizaban sus labores en ejidos, haciendas y ranchos. El 22 del mismo mes (*Excélsior*), se informaba que las escuelas rurales de la sierra del norte de Puebla suspenderían exámenes ante el peligro de los atentados que cometían partidas de alzados contra los maestros socialistas. Poco después (*Excélsior*, diciembre 5 de 1935), el presidente Cárdenas prometía al Comité de la Confederación Mexicana de Maestros conceder armas a los colegas para defenderse.

Los maestros no se contentaron con estas protestas e hicieron desfilar ante Cárdenas una manifestación de 10 000 maestros rurales (*Excélsior*, diciembre de 1935). Las mantas llevaban las leyendas más variadas: “Por cada maestro caído debe fusilarse un cura”; “Abajo las autoridades reaccionarias de Calvillo”; “Queremos autoridades que apoyen la educación socialista”... El diario añade que, entre tanto, abajo del palco presidencial del Palacio Nacional, unos grupos gritaban “Abajo Vázquez Vela”.

Finalmente, *Excélsior* (diciembre 18 de 1935) informaba que el presidente Cárdenas había girado órdenes para que se proporcionara, por conducto de las jefaturas de la zona militar correspondientes, armas y parque para uso y defensa personales de los maestros socialistas.

Anteriormente (*Excélsior*, noviembre 24 de 1935) Cárdenas había ordenado a

la SEP que se proporcionaran \$2 500 para los deudos del asesinado. El periódico aclaraba que los crímenes no habían sido cometidos por cristeros, como se había dicho, sino por gavillas de perturbadores del orden.

Como los crímenes continuaron, las peticiones de protección militar y las armas también. En julio de 1938 se informó que el Secretario de la Defensa Nacional, Manuel Avila Camacho, había decidido proporcionar a cada escuela regional campesina 50 máuseres y municiones y conceder a los maestros rurales el derecho de portar armas de fuego (*Excélsior*, julio 25 de 1938).

10. BALANCE DE LA EDUCACIÓN RURAL

Todo balance supone un objetivo claramente fijado, medios que guardan adecuada relación con éste y un examen de los resultados obtenidos.

El Plan Sexenal (*Historia Documental...*, 1982, 2, p. 361) prescribía que el fomento de la educación, basada en los postulados y orientación de la doctrina socialista de la Revolución Mexicana, debía ser función esencial del Estado, y recordaba que uno de los mayores aciertos del movimiento revolucionario había sido multiplicar el número de escuelas rurales, instrumento civilizador de las grandes masas de la población. Consecuentemente con esta prescripción, el Plan estableció que el monto de los recursos educativos debería aumentar cada año y nunca ser inferior al 15% del presupuesto total de la federación. Por tanto, en 1934 se aplicaría a la educación un 15% del presupuesto federal; 16% en 1935, y así se incrementarían un punto cada año hasta asignar 20% en 1939. El Plan fijaba, además, el siguiente crecimiento de las escuelas rurales: 1 000 en 1934 y, a partir de 1935, 2 000 hasta 1939, cuando serían 12 000 (*Historia Documental...*, 1982, 2, p. 364).

Es decir, se crearían 12 000 escuelas rurales que, sumadas a las 7 369 existentes en 1934, alcanzarían la cifra de 19 368. El número real quedó en 12 208, es decir, 7 160 menos.

CUADRO 6

Comparación entre el presupuesto federal y el educativo

Años	Presupuesto educativo	Presupuesto federal	Porcentaje
1935	44 450 000	275 795 000	15.027
1936	48 591 680	286 000 000	16.416
1937	59 363 944	333 225 688.82	17.815
1938	67 260 000	431 109 870.10	15.602
1939	67 075 000	445 875 613.78	15.043
1940	73 800 000	448 769 299.73	16.445
1941	77 850 000	492 930 595.73	15.793

(Cano, [1941], p. 14).

Los recursos asignados no fueron suficientes, como puede advertirse en el cuadro 6.

Lógicamente, al escasear los recursos no se lograron las metas cuantitativas fijadas por el Plan Sexenal, discrepancia que muestra el cuadro siguiente:

CUADRO 7

Desarrollo de la educación rural 1933-1939

<i>Años</i>	<i>Misiones culturales</i>	<i>Escuelas rurales</i>	<i>Maestros rurales</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Proyectadas</i>	<i>Realizadas</i>
1934	15	7 963	11 432	545 000	8	6
1935	18	8 067	13 677	598 546	11	8
1936	18	9 862	16 079	615 085	14	23
1937	18	11 046	16 339	660 578	17	30
1938	18	11 248	17 047	683 432	20	33
1939	—	12 208	15 616	—	23	36
1940	—	—	—	—	26	32

(Hughes, 1951, p. 14).

Las escuelas rurales no alcanzaron el número programado; las ERC lo sobrepasaron ligeramente en 6: se proyectaron 26 y resultaron 32. El número de maestros, 15 616, quedó lejos del necesario para educar a la población escolar (1 395 033 niños del campo y 174 566 ciudadanos), cuando se habrían requerido no menos de 35 000: el 88% para las escuelas rurales y el 12% para las urbanas (García Téllez, 1935, p. 53).

A pesar de estas deficiencias en el aspecto numérico, la educación rural significó un importante avance, al orientar la preparación del pueblo para los enormes cambios sociales y económicos que se avecinaban. En efecto: 1) educó a los campesinos para recibir la tierra, especialmente el ejido, y conseguir el apoyo popular en crisis tales como la expropiación petrolera de 1938. El papel del maestro rural, sin embargo, no respondió a las expectativas y, en ocasiones, concitó la oposición popular y aun la hostilidad por su actitud antirreligiosa; 2) fue el vehículo principal para comunicar las políticas gubernamentales a las grandes masas campesinas y centro de fermentación ideológica y de actividad social, de suerte que aquéllas conocieran mejor los ideales de la Revolución y recibieran intensa propaganda sobre el socialismo oficial; 3) relacionó, como lo pretendía Bassols, el aprendizaje escolar con el trabajo agropecuario productivo y la acción social que permitieran a los campesinos ganarse la vida, aprovechando los beneficios de la civilización en la higiene, técnicas agrícolas y ganaderas, etc. Las escuelas llegaron a organizar 800 cooperativas de producción y consumo. Esta extensa labor consiguió realizar en la vida campesina importantes obras, con la colaboración del gobierno: las obras del Yaqui (Son.); Nueva Italia, (Mich.); y la

Laguna —regiones donde había tenido lugar un gran reparto de tierras— fueron decisivas para el desarrollo de la agricultura. Se iniciaron también otras de irrigación y electrificación. La penuria de los pueblos y villorrios no impidió a los maestros realizar su obra civilizadora y llevar los beneficios de la ilustración a los habitantes del campo; 4) unificó y coordinó los sistemas educativos de la federación con los estados y municipios, tarea iniciada con Bassols en 1933, y consolidada en 1940 con los acuerdos de federalización con 11 estados: Aguascalientes, Campeche, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Querétaro, Tabasco, Tamaulipas y Zacatecas (*Memoria, 1939-1940, I*, p. 113). Índice de esta tendencia a la centralización fue que, en 1925, la federación controlaba sólo el 25.9% de la matrícula elemental, mientras que en 1940 tenía el doble, 50.4%. La proporción entre la federación, los estados, los municipios y los particulares aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 8

Comparación entre el porcentaje de la matrícula de la federación, estados, municipios y particulares

<i>Año</i>	<i>Federación</i>	<i>Estados y municipios</i>	<i>Particular</i>	<i>Total</i>
1925	25.9	53.3	20.8	100
1940	50.4	42.4	7.2	100

(Martínez, 1974, 4, p. 513).

La federación contaba en 1933, 1934 y 1940, con las siguientes instituciones:

CUADRO 9

Número de planteles de 1933 a 1940

<i>Escuelas</i>	<i>1933</i>	<i>1934</i>	<i>1940</i>
Comunales	62	19	—
Rurales	6945	7921	12510
Artículo 123°	—	687	870
Normales rurales	15	11	6
Centrales agrícolas	6	5	0
Regionales campesinas	2	6	32
Misiones culturales	16	16	0
Elementales agrícolas—	—	20	
Total			13439

(*La educación pública en México 1939-1940, I*, pp. 53-54).

Las cifras, a pesar de no haberse logrado las metas propuestas, son elocuentes: las escuelas rurales —que incluían a las comunales— casi se duplicaron; las ERC pasaron de dos a 32 (resultaron de la fusión de las normales rurales y las centrales agrícolas); las Misiones Culturales desaparecieron en 1938; se crearon 20 escuelas elementales agrícolas que formaron el total de 13 439 instituciones, las cuales distribuían a los campesinos los beneficios de la educación que les permitían ganarse la vida.

La educación rural difundió también la educación socialista —objetivo general—, tarea que adoleció hasta 1938 de confusión con el marxismo, el socialismo de la Revolución Mexicana, la antirreligiosidad y la escuela racionalista, cuando la tendencia educativa socialista empezó a esfumarse para dar lugar a una educación por la utilidad nacional; y convirtió a los maestros en agentes de cambio social mediante capacitación, publicaciones (*El Maestro Rural*) y, fundamentalmente, la inspección y el control de las escuelas centrales. Los maestros ayudaron a los campesinos a adquirir tierras, defenderlas legalmente, recobrarlas cuando se las habían quitado y hacerlas rendir; al mismo tiempo, enseñaron a vivir mejor tanto individual como comunitariamente. Puede verse en el siguiente cuadro, como ejemplo del ocaso de la educación socialista, la disminución del número de artículos de índole socialista, cuya mayoría eran traducciones de los autores europeos Max Beer y Otto Rühle.

CUADRO 10

Número de apuntes de contenido socialista

<i>Año</i>	<i>Número de artículos socialistas</i>
1935. Vol. 7	54
1936. Vol. 8	12
1936. Vol. 9	7
1937. Vol. 10	3
1938. Vol. 11	8
1939. Vol. 12	11
1940. Vol. 13	1

(La cifra promedio de artículos socialistas aparecidos por número en 1935 era 2.3, de 1936 a 1940, el promedio era 0.85 por número).
(Britton, 1976, 2, p. 31).

Finalmente, la educación rural hizo de las ERC las instituciones más importantes, por su tarea de preparar maestros El gobierno ejerció en ellas mayor acción, aunque la proporción de alumnos pertenecientes al grupo de pequeños propietarios fue mayor que la de ejidatarios (Raby, 1974, p. 46)

Las ERC llevaron a cabo varias prácticas útiles tales como: 1) relacionar, en el aspecto académico, la teoría, y en lo social, a los estudiantes campesinos con las

necesidades del ejidatario o de sus hijos, así como de maestros y promotores que efectuaron numerosas transformaciones sociales; 2) proporcionar ayuda a las prácticas cooperativas, si bien la organización de este tipo quedó un poco al margen de la producción general; 3) implantar el gobierno escolar, aunque no tan auténticamente, desde el momento en que la SEP lo imponía y no surgía de las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, quienes no tuvieron ocasión de controlar los presupuestos ni intervenir reglamentariamente en la escuela. La organización de los estudiantes se orientaba a realizar el programa de acción social. Por tanto, puede decirse que la educación socialista en las ERC distaba de ser democrática; 4) vincular la escuela socialista con el medio rural y reducir el papel de la Iglesia en la comunidad, reemplazándolo con actos cívicos y culturales. Los mejores logros de la ERC fueron la organización campesina para solicitar tierras, la introducción de nuevos métodos de cultivo así como el incremento de la producción.

Las ERC, pese a las dificultades en el desarrollo de su acción social, lograron influir eficazmente en las transformaciones del campo. Su éxito se debió a que respondieron a los intereses políticos del Estado y cumplieron con el papel señalado. Su desaparición en 1941 permitió a las Escuelas Normales Rurales y Escuelas Técnicas Agrícolas resurgir, las cuales repitieron la anterior separación entre teoría y práctica, escisión que afectó básicamente la evolución subsiguiente del campo (Raby, 1974, pp. 46-47; Sepúlveda, 1976, pp. 253-265).