

II. PIEZAS DEL CONTEXTO HISTÓRICO

Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940)

*Luz Elena Galván Lafarga**

Los años veinte y treinta trajeron cambios importantes en lo que a la educación se refiere en nuestro país: fueron puestos en práctica grandes proyectos educativos que harían salir al pueblo de su “atraso e ignorancia”. De hecho, se buscaba integrar a todos los grupos a la llamada cultura nacional, con la finalidad de lograr el progreso. Desde 1917, en la Cámara de Diputados, se decía que la causa primordial de todos nuestros males era el analfabetismo, y de ahí la necesidad de educar al pueblo mexicano.

Durante la Revolución se levantaron varias voces en favor de una educación pública que llegara a todos los rincones de México. De aquí que, en 1921, se creara la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuya labor tenía ya un carácter nacional. Esta institución extendió su influencia hasta las zonas rurales, con un proyecto que continuó en las décadas posteriores.

Para dar seguimiento a las políticas públicas en materia de educación rural durante el periodo aludido, este trabajo se organizó con base en la política educativa a través de diversos discursos, por un lado, y maestros y escuelas, por otro. Asimismo, se trabajaron dos periodos; el primero abarca de 1920 a 1934, y destaca por la labor que desarrollaron Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, quienes iniciaron el proceso de institucionalización del Estado; el segundo va de 1934 a 1940, cuando Lázaro Cárdenas construyó el llamado contrato social populista, el cual consolidó la estabilidad política y social que surgía después de un cruento movimiento revolucionario.

EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA: 1920-1934

A nadie escapa la labor realizada por José Vasconcelos al frente de la nueva SEP en 1921. Muchos de los planteamientos expuestos en esa época perduraron

* Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

durante toda la década de los veinte. Esto es importante para comprender lo que sucedió más tarde, en los treinta. De hecho, fue Vasconcelos quien imaginó tanto a una determinada política educativa, como a un determinado maestro que sirviera a los intereses de dicha política.

En la década de los veinte se insistía en que la Secretaría de Educación Pública Federal tenía como principal deber impulsar la cultura nacional. De ahí la necesidad de fundar planteles educativos para el “progreso del país”. Se consideraba que la prosperidad de la nación debía vincularse a la industria agrícola y que, precisamente, era la escuela rural la institución que mejor respondía a aquella aspiración nacional. Se veía la necesidad de formar a un profesorado rural idóneo, a quien se le pudiera “encomendar confiadamente la educación del campesino”. Por otro lado, se hacía hincapié en la necesidad de crear centros especiales de “cultura popular”, donde obreros y campesinos recibieran un mayor número de habilidades que les permitieran convertirse en miembros efectivos de “cooperación y de progreso” (AHSEP, Ref. 54, exp. 2, 1923-24). Se trataba de una política educativa que empezó a permear todos los estados de la República Mexicana.

A mediados de 1920, se insistía en varios discursos en que la escuela debería ser “neutral” para que cumpliera con su misión, sin importar el credo que profesaran los padres. Entre otras cuestiones, la misión de la escuela era formar el “criterio propio de los educandos”, con el fin de que éstos buscaran siempre el “bien de la nación” (AHSEP, Ref. 64, exp. 1, 1925). En un discurso, suscrito en 1927, se estimaba que la escuela era la llamada a

[...] dar a la humanidad la panacea de todas sus miserias, la que establecería, temprano o tarde, la confraternidad universal, y sólo entonces se comprenderá que las divisiones y los odios entre los hombres por sus diferencias religiosas son absurdos (AHSEP, Ref. 64, exp.1, 1927).

En el discurso pronunciado por el presidente Emilio Portes Gil en 1929, se decía que

Uno de los principales puntos del programa de Gobierno que piensa desarrollar el Sr. Presidente es el fomento de la educación rural, que se desea llegue a alcanzar una extensión que nunca había tenido y que es indispensable para terminar la obra de la Revolución (BLAC, SEP, *El Sembrador*, núm. 1, 1929).

Por cierto, la SEP publicaba este periódico, *El Sembrador*, como parte de su programa de “cultura social” en el campo. Por medio de él se orientaría al campesino hacia la “conciencia de los valores de la vida digna de vivirse”. Otros objetivos eran, por un lado, lograr que el campesino tuviera la “capacidad de

manejar sus propios asuntos y ejercer su soberanía”; otro más, que la escuela rural fuera “un hogar de educación en el campo” (*ibíd.*).

En otro discurso, Portes Gil se refería a que la “educación de las clases trabajadoras de México es el único camino seguro de su positiva redención”. De aquí que su esfuerzo se concentrara en extender la enseñanza rural en toda la República (BLAC, SEP, *El Sembrador*, núm. 2, 1929).

Sin embargo, este deseo se encontraba con el problema de la falta de recursos económicos para lograrlo. De aquí que se insistiera en la necesidad de que las comunidades campesinas sostuvieran las escuelas rurales por medio del sistema denominado de “Circuitos Rurales”. Dicho sistema consistía en que un maestro central pagado por la federación, organizaba, vigilaba y dirigía en continuas visitas a las escuelas circundantes, sostenidas por las propias comunidades (*ibíd.*).

Al problema económico se aunaba el de la falta de maestros preparados. Se decía que la “urgencia con que los Gobiernos Revolucionarios han considerado la enseñanza del pueblo, ha obligado a la SEP a improvisar maestros para las escuelas rurales”. De aquí la necesidad de “no abandonar a los maestros rurales en su imprevención”. Por ello, se habían organizado las Misiones Culturales que tenían, entre otras, la finalidad de impartir cursos breves a los maestros (*ibíd.*).

Sobre el profesor, Portes Gil decía: “Siendo el maestro el primer factor de la escuela, he creído necesario estimularlo, garantizarlo como un trabajador intelectual que rinde enormes servicios a la República...”. De aquí que se formularan proyectos de leyes de jubilación, de estabilidad y escalafón magisteriales, igual que se había fomentado la construcción de la Casa del Maestro (*ibíd.*). Hay que recordar que, hasta entonces, el maestro no contaba con ninguna de estas prestaciones sociales (Galván, 1991).

En los discursos que publicaba el periódico *El Sembrador* hacia 1929, se destacaban varias cuestiones. Una de ellas relacionada con la necesidad de dar a conocer la “nueva ideología” a un público más amplio, y en caso de que ese público no supiera leer, la escucharía por medio de sencillas obras de teatro. Por ello, se hacía hincapié en los teatros al aire libre. Portes Gil pensaba que por medio de la escuela se difundiría la “nueva moral proletaria”. Para lograrlo se había propuesto la construcción de dichos teatros en las escuelas. En ellos, las comunidades podrían “oír en forma recreativa, por medio de sintéticas obras dramáticas, la expresión de esa nueva ideología”. Se afirmaba que 85 escuelas del Distrito Federal y 50% de las escuelas rurales federales contaban con estos teatros al aire libre (BLAC, SEP, *El Sembrador*, núm. 10, 1929).

Otro punto importante de estos discursos era lo referente a la actividad deportiva. Se hablaba del deporte como un “estímulo de la cultura física”. Por esto, la SEP organizó una Olimpiada Nacional. Se daba gran impulso a la vida

deportiva ya que se afirmaba que el deporte “aparta del vicio, hace nacer la alegría y fomenta el vigor de la raza”. Concluía diciendo que una gran mayoría de las escuelas rurales contaba ya con sus “pequeños campos deportivos” (*ibíd.*). La necesidad de una cultura física se expresaba desde 1870 en algunos periódicos infantiles publicados en México, cuando se insistía en el cuidado del cuerpo, tanto masculino, como femenino, e incluso se afirmaba que muchas de las enfermedades que padecían las mujeres eran resultado de la falta de ejercicio (Galván, 2001: 228).

Como una nueva modalidad que empezaba a implantarse, se hablaba de la enseñanza del cooperativismo. Portes Gil afirmaba que la más fuerte “esperanza de redención económica de las clases trabajadoras” residía en la organización de cooperativas (*ibíd.*).

Parte importante del discurso de estos momentos se centraba en considerar a la escuela como agente del gobierno en favor de la campaña antialcohólica. Se afirmaba que las pláticas de los maestros, las organizaciones infantiles antialcohólicas y las publicaciones de la SEP llevaban al seno de las escuelas y de las familias la convicción de que el alcohol “hace la infelicidad del hogar y debilita las energías de los ciudadanos” (*ibíd.*).

Nuevos valores empezaban a delinearse a través de estos discursos. Se pensaba en el alcoholismo como un mal que aquejaba a la nación mexicana, por lo que era necesario erradicarlo y, así, formar hombres fuertes y trabajadores, con objeto de levantar la economía nacional. Se trataba de acabar con un “modo de vida” y, a la vez, construir otro que se estructuraba desde un espacio diferente, necesario para la construcción del México posrevolucionario.

El discurso sobre la escuela y la cultura

Uno de los discursos en el que se habla de escuela y cultura es el que pronunciara Moisés Sáenz, en 1932, el cual fue publicado en el periódico *El Maestro Rural* en ese mismo año. En él definía la relación existente entre la escuela y la cultura desde el punto de vista oficial. Daba gran importancia a la escuela rural mexicana, considerada como uno de los “medios más eficientes para el engrandecimiento de nuestra nacionalidad y para crear un México integral”.

Comentaba que en México había una gran variedad cultural, la cual era más significativa que la racial; así también que una gran parte de nuestra cultura es “india, pero mucho de lo que tenemos de español es también primitivo a causa de que, lo que aportaron originalmente los españoles, no ha sido posteriormente desarrollado...”. Consideraba que en ese momento los mexicanos pertenecían a un “pueblo folklórico y de cultura especial”, por lo que era necesario llegar al “grado de una civilización cosmopolita”.

El medio para llegar a dicha civilización era la escuela, puesto que la educación era un “factor civilizador”, y nuestra propia cultura un punto de partida para lograrla. Para él, las escuelas mexicanas diseminadas por todo el país y con culturas tan diferentes, tenían diversas funciones que cumplir y distintos problemas que resolver. En lo que se refería al indio, la función de la escuela era introducirlo al “seno de la Revolución”. Por otro lado, en cuanto al campesino, la escuela debería cumplir la función de ser “diseminadora de la cultura; es decir, la popularización de la información, de los conceptos, de los hábitos y de las costumbres, con el objeto de establecer en México un tipo de vida suficientemente satisfactorio” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1932).

Explicaba que la escuela por su propia naturaleza era intelectual y no podía ser “folklórica”. De aquí que existiera un conflicto entre la escuela que instruye, que enseña a leer, que crea “standards y canales de la actividad y la cultura, si por cultura entendemos la cualidad única propia de un grupo de hombres y las expresiones distinguidas de su espíritu”. De acuerdo con este concepto, la escuela es la “enemiga de la cultura, lo mismo que la escuela es el factor principal de la estandarización; es enemiga de un nacionalismo concebido deliberadamente de acuerdo con un ideal particular”. Señalaba que este conflicto era de principios y que, por lo tanto, debería ser “suavizado”.

Creía que, a pesar del conflicto entre la escuela, la cultura y la civilización, éste no debería hacernos olvidar que la escuela, “considerada como factor de civilización es infinitamente mejor, más amplia, más eficiente y más sabia que cuando la consideramos como un mero factor de estudio de libros”. De aquí que dejara de lado dicho conflicto, y más bien pusiera una “gran fe en la escuela iniciada por la Revolución”.

A pesar de que la escuela de la Revolución era todavía muy “deficiente”, Sáenz planteaba que, de una manera valerosa, estaba intentando realizar un “plan de civilización y cultura integral”, en el que se incluiría tanto a niños como a adultos. Dentro de este plan era importante el abastecimiento de agua, el cambio de alimentación, la enseñanza del español, la “resurrección de las tradiciones en materia de arte y el entrenamiento del pueblo para la acción cooperativa”. Sin embargo, reconocía que era difícil encontrar una escuela que cumpliera totalmente los ideales de la Revolución.

Afirmaba que la escuela rural lograba mejor sus propósitos en comunidades pequeñas, en el ambiente “puramente rústico”, que en pueblos más grandes. Esto se debía a que su programa había sido delineado de acuerdo con el “carácter de las comunidades primitivas”. Por otro lado, decía que era más fácil poner en práctica un programa unificado y elemental, que uno más complicado, ya que podía llevarse a cabo, incluso, sin la ayuda de la pedagogía y sin equipos especiales; se podía realizar por medio del “sentido común y la buena voluntad”.

De este modo, ya que México se componía de muchas “semiprimitivas comunidades rurales”, la escuela de la revolución tenía un campo muy amplio donde desarrollarse. Así, Moisés Sáenz decía que a otra generación le tocaría preocuparse por la educación en sus aspectos “más elevados y más complicados”, pero que en ese momento el plan de la escuela de la Revolución sería “básico”.

En el aspecto social, definía a la escuela como un “esfuerzo de crear una civilización de los diferentes factores culturales de que se compone nuestro México”; ya que civilizar quiere decir “imponer uniformidad, materializar, universalizar...”.

Dentro de la difusión de estos factores culturales se consideraba muy importante la enseñanza del español. Moisés Sáenz decía: “Si el pueblo no habla nuestra lengua, no es de nosotros”. Esta enseñanza implicaría nuevas ideas, nuevas actividades, nuevas maneras de vivir y nuevos conceptos.

Otra de las finalidades de la escuela era la de conseguir la comunicación material y espiritual. Se hablaba de ella como factor civilizador que debería realizar la intercomunicación de un pueblo con otro, y con todos los pueblos de México, hasta que se lograra una unidad material que serviría de base para la unidad espiritual, sin la cual no se podría crear una nación. Cuando una escuela rural “abre caminos, establece una oficina de Correo y tiene hilos telefónicos, es entonces un verdadero factor de civilización y cultura”.

La escuela era también la encargada de realizar la transición de una cultura “antigua, oral y tradicional a una cultura intelectual”. En sus programas no se podía omitir la lectura y la escritura, ya que se consideraba que leer y escribir era “comunicarse con el mundo, significaba vida civilizada y culta”. Sin embargo, esta enseñanza de la lectura y la escritura debería estar en relación con la vida diaria; debería existir un propósito para la lectura. Se proponía establecer en la comunidad el hábito de la lectura y la escritura, para lo cual se sugería la necesidad de que se recibieran periódicos y libros. También hablaba de infundir en los niños el hábito de comunicarse con el mundo por escrito.

Moisés Sáenz se preocupaba también por conservar la tradición plástica, por hacerla resurgir, por respetarla. Pugnaba para que, tanto niños como adultos, realizaran un trabajo creador, ya que en nuestro pueblo existía una tradición creativa. Por esto recomendaba que cuando la escuela llegara a las “masas, había que dejar que el pueblo continuara trabajando con sus propias manos”.

La socialización del adulto era otro de los objetivos de la escuela rural. Se entendía por socializar la división del trabajo. De este modo, en lo que a educación se refería, se hablaba de que era necesario enseñar a los hombres a trabajar unos con otros, compartiendo funciones y obligaciones.

La escuela de la Revolución debería también “cambiar los modelos de acuerdo con los cuales se construiría la vida política de la nación”. La escuela tendría

que poner las bases para lograr la democracia. Dentro de esta idea, Moisés Sáenz recordaba a los maestros que ellos, y no los políticos, eran los encargados de enseñar a “vivir de acuerdo con los mandatos de democracia, siempre y cuando los profesores sean apóstoles de cultura y civilización, más que pedagogos”.

Por civilización y cultura entendía “elevar el nivel de las masas, hacer del indio uno de nosotros, organizar el país, elevar el nivel de vida, mejorar el estado económico del campesino y del obrero, y crear instituciones. Es perder algo de lo que es lo nuestro, lo propio, y limitarlo con el objeto de ajustarlo a lo que es lo universal”.

Moisés Sáenz terminaba por decir que, para lograr todo esto, el mejor camino era el “respeto por individuos y cosas. Respetar tradiciones, creencias y costumbres de nuestro pueblo”. Recomendaba que al tratar con niños y con adultos no se debería “usar la fuerza, sino la humildad”. Terminaba por decir que el ideal de la escuela de la Revolución sólo se lograría por medio de la “acción integradora”.

Era así cómo Moisés Sáenz definía la relación que existe entre la escuela y la cultura. Varios de los elementos que utilizaba en su discurso, de hecho, no eran nuevos, más bien podemos decir que se formaron durante el movimiento revolucionario y cristalizaron en los años veinte y treinta.

El discurso sobre los maestros rurales en los albores de los años treinta

Al iniciarse los años treinta se reforzó esta política educativa hacia el campo. Narciso Bassols, ministro de Educación en 1932, imaginaba que la escuela rural era la “dádiva generosa que la Revolución ha dado a los campesinos”.

Este secretario reconocía que la labor educativa no se podía realizar si no se atendía el problema de los maestros, tanto en su preparación como en sus bajos salarios. De aquí que dijera que la escuela rural necesitaba afianzarse mediante la

[...] elevación de los maestros, mediante su preparación mejor y más completa, lo que sólo será posible cuando desaparezcan los sueldos de 27 pesos al mes que ganan hoy los mil maestros rurales. Las escuelas rurales trabajan en un ambiente de heroico esfuerzo hecho por el maestro rural para vencer la escasez de elementos, de materiales escolares, de equipos... Las escuelas están pobres por dentro, y es menester mejorarlas en el sentido material [hablaba del] maestro heroico, que vive y trabaja por el santo milagro de la nobleza de la causa, compartiendo con el campesino sus miserias y dolores, sus afanes y desvelos (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1932).

Diversas voces se levantaban en defensa del maestro. El profesor Celerino Cano, director de Educación Federal en Morelia, insistía en que era necesario buscar los medios de “acrecentar valores culturales, desenvolver la vocación, estimular inquietudes y despertar una mayor sensibilidad social”, todo esto con objeto de provocar en los maestros la “capacidad para convertirse en factores directivos del medio en que actúan”. Decía que era necesario invitarlo a que estudie, ya que “no sabrá educar quien no esté educado constantemente”. Destacaba la necesidad de que el maestro contara con un sueldo que le permitiera “consagrarse enteramente a la carrera”, sin tener que buscar otros medios de subsistencia (*ibíd.*).

Parte importante de este discurso se centraba en el maestro, en ese “imaginario” que era el maestro rural. Se decía que era él quien colocaría la simiente en el alma para que “surja prepotente la virtud y broten los sentimientos del deber, de la justicia y del derecho”. Se afirmaba que el maestro rural era aquel que “trueca su vida y su felicidad por la grandeza de la patria, sin otra recompensa que la satisfacción del deber cumplido” (*ibíd.*).

Se hablaba de que el maestro rural debería ser un “buen agricultor”, y para ello se proponía vincular las Escuelas Normales a las Escuelas de Agricultura Práctica. Se recordaba que, debido a la importancia que tenía el maestro rural, su preparación debería ser “constante” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1933).

Una conquista importante de los maestros rurales, en 1933, fue el aumento de sus sueldos de \$1.00 y \$1.50 a \$2.00 al día. Se decía que los anteriores salarios “no garantizaban un trabajo eficaz” (*ibíd.*). Sin embargo, este pequeño aumento en su salario no cambió su mala situación.

Maestras y maestros no contaban con prestaciones, por lo que en enero de 1934 se aprobó el “Reglamento del retiro de las maestras encintas”, durante el gobierno de Abelardo Rodríguez. En la Ley de Escalafón de julio de 1933, se hablaba del retiro de las maestras encintas y se reglamentó en 1934. Entre otras cuestiones, se decía que el retiro sería de tres meses, que las maestras percibirían íntegramente sus sueldos, y que tendrían que someterse a un examen médico para verificar su estado.

Al respecto se comentaba que se esperaba que dicho reglamento diera a las maestras “descanso y auxilio, conforme a la filosofía del seguro de obreros y trabajadores en las nuevas tendencias sociales...” y que, por otro lado, se “procurara el advenimiento de una raza más vigorosa, protegiendo al infante desde el seno materno” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1934).

En mayo de 1934 renunciaba Narciso Bassols, quien se había desempeñado como secretario de Educación desde 1932. Entre otras razones, comentaba que su renuncia se debía a las “numerosas dificultades suscitadas por los católicos, por la prensa reaccionaria, por los antiguos elementos de la propia adminis-

tración, por unos cuantos líderes magisteriales que se decían ser el magisterio mismo, por falsos estudiantes universitarios y por algunos padres de familia”. Terminaba por decir que todas estas dificultades habían sido “vencidas satisfactoriamente” gracias al apoyo del presidente de la República (*ibíd.*).

Después de una larga carta de renuncia, el presidente Abelardo Rodríguez respondía que la salida de Bassols no implicaba un “debilitamiento del gobierno” y que se continuaría con el programa que en “esta materia se había trazado”. Afirmaba que su gobierno estaba resuelto a “destruir el prejuicio religioso en la enseñanza, utilizando el poder político de los hombres de la Revolución, el convencimiento y la propagación de escuelas como medios de llegar a la enseñanza positiva y realmente laica”. Terminaba por reiterarle su amistad, y nombraba como secretario de Educación a Eduardo Vasconcelos (*ibíd.*). Este nuevo secretario, sobrino de José Vasconcelos y oriundo de Oaxaca, había estudiado la carrera de Leyes en la Universidad Nacional de México. Ocupó el cargo en la Secretaría de Educación del 10 de mayo al 30 de noviembre de 1934. A decir de Meneses, fue un hombre conciliador que logró “suavizar la intensidad de los ataques en contra de la Reforma Educativa...” (1986: 645).

MAESTROS Y ESCUELAS: 1920-1934

José Vasconcelos pensaba la escuela como la conductora de una sociedad, y al maestro como un ser experimentado, capaz de llevar a cabo un plan preciso, pero con cierta flexibilidad dependiendo de la situación. El docente sería el encargado de orientar y organizar la estructura “mental y moral de las generaciones”. En cuanto al niño, lo imaginaba como el fin y el objeto de la enseñanza (Vasconcelos, 1958: 1 528; Galván, 1985: 77).

Este secretario se propuso crear escuelas en las áreas rurales del país. Se trataba de que los educadores llegaran a comprender que el objetivo no era sólo educar a la niñez del campo, sino a toda la población del México rural. No debían conformarse con enseñar a leer, escribir y contar, sino que se hablaba de la necesidad de llevar a cabo un programa integral que penetrara en los poblados. Por medio de dicho programa se quería una transformación radical consistente en “mejorar hogares, mejorar métodos de trabajo y mejorar salubridad y ambiente espiritual”. El fin era crear, en todas las aldeas, sentimientos e intereses comunes para poder formar una “verdadera nacionalidad” (Murillo, 1949: 1).

En febrero de 1925 se expidió un plan de trabajo para las escuelas rurales, cuyo fin era guiar a los maestros en su labor educativa. Se quería que la escuela reflejara la vida diaria; que no hubiera lecciones orales ni horarios rígidos, ni reglamentos estrictos. Se pensaba que la base de la enseñanza eran las relaciones del niño y del hombre con la tierra. En las escuelas rurales no habría

castigos ni premios, sino que se dejaría al niño en libertad para que fuera espontáneo. Se formarían comités de deportes, juegos y talleres, integrados por los propios alumnos para crear dentro de la escuela una verdadera democracia (Galván, 1985: 78).

Para desarrollar este trabajo, surgió la necesidad de imaginar maestros que tuvieran determinadas características. Se quería que conocieran el medio en el que iban a trabajar y que se sintieran ligados con el campesinado. También se les haría comprender que deberían acentuar su temperamento y sus cualidades de líderes sociales.

Con objeto de llevar a cabo este plan, el ministro de Educación imaginó a sus “misioneros”, quienes serían los encargados de preparar a los maestros rurales. El propio Vasconcelos decía:

A falta de un maestro completo como el fraile que sabía cultivar un campo, aserrar y ensamblar una mesa, nosotros empezamos a mandar grupos de maestros: uno de artesanías, otro que enseñara a labrar la tierra, otro que fuera un artista, otro que incite a la acción social y a la colaboración en la obra patriótica, y finalmente otro más para las primeras letras y las matemáticas. Y nació así el misionero de tipo moderno (Vasconcelos, 1938: 141).

De hecho, la mayoría de los maestros rurales sólo había concluido el sexto año de primaria, de aquí que para mejorarlos se utilizaran las Misiones Culturales; durante un mes, éstas se encargaban de la escuela y de la comunidad, estudiaban sus problemas y les enseñaban a los maestros rurales cómo resolverlos. Poco a poco, estas misiones fueron dejando maestros rurales fijos.

El 17 de octubre de 1923, José Vasconcelos dio a conocer el programa de acción de los misioneros y, poco después, salió la primera Misión Cultural, a Zacualtipan, Hidalgo, dirigida por el profesor Rafael Ramírez. Ésta tuvo un gran éxito, ya que a ella asistieron muchos maestros, por lo que las autoridades se dieron cuenta de que, por medio de ellas, se podría promover el desarrollo social del campesino.

Las misiones estaban compuestas por un ingeniero agrónomo, un médico higienista, una enfermera partera, un maestro de industrias locales, una trabajadora social, un carpintero y un albañil. Varios eran los objetivos que se propusieron; entre los más importantes se puede mencionar: preparar a los jóvenes para el magisterio, despertar en los campesinos sentimientos de admiración por los héroes, enseñarles nuestro “pasado glorioso”, explicarles sus deberes cívicos, impartir pláticas de higiene, combatir los vicios dominantes del pueblo y mejorar las industrias existentes. En general, su propósito era “promover el progreso económico de las comunidades, gracias a la divulgación de la ense-

ñanza agrícola y de las pequeñas industrias” (AHSEP, Ref. 12-9, exp. 395, 1925). Para entender los objetivos de los misioneros es importante comprender el término “industria” en sus acepciones de artesanías y oficios, más que en las de industrias pesadas.

Los misioneros modernos convivían con los campesinos, ayudándolos a construir la escuela con los recursos locales y preparando a los jóvenes para que quedaran al mando de la enseñanza. En su afán por encontrar maestros rurales, Vasconcelos inició una búsqueda con 77 misioneros voluntarios, tanto de la preparatoria como de la universidad. Antes de salir a su misión, el misionero se preparaba en su campo de enseñanza, y obtenía nociones de historia patria, antropología y geografía del estado al cual se le enviaba para desarrollar sus actividades (Bar Lewaw, 1965: 134).

En cuanto a su método, empezaban por elegir una pequeña comunidad donde se concentraban los maestros. Al llegar las misiones, se abría un Instituto de Perfeccionamiento y de Acción Social, cuyas labores duraban 21 días, y después pasaban a otra región para hacer lo mismo. El trabajo se realizaba tanto con los maestros como con los campesinos y con la comunidad en general. En cuanto a los maestros, se les orientaba en el magisterio rural y se les organizaba en ligas con sentido sindicalista. Las Misiones Culturales eran, así, las agencias más eficaces de propaganda de la política educativa de los gobiernos emanados de la Revolución.

A los campesinos se les organizaba en sindicatos y en cooperativas para que explotaran las materias primas de modo artesanal. Se les decía que ellos pusieran una casa para la escuela y la SEP se encargaría de enviar al maestro. En un principio, la actividad de los misioneros se concretó al entrenamiento de maestros y campesinos, pero posteriormente se extendió su acción a toda la comunidad. Se construyeron locales para escuelas, teatros al aire libre, jardines públicos, salones de lectura y casas modelos para el campesinado. Cada misionero debía desarrollar un papel diferente.

La trabajadora social impartía cursos de higiene, puericultura, alimentación, costura y formas superiores de vida doméstica y comunal; el profesor de pequeñas industrias daba cursos de conservación de frutas y legumbres, jabonería, lechería, curtiduría y conservación de pieles; el profesor de educación física daba clases de gimnasia, juegos, deportes y organización de festivales deportivos.

Los primeros misioneros debían ser administradores, supervisores, maestros y filósofos. De hecho, eran los únicos representantes de la llamada “civilización moderna” en las comunidades rurales. De aquí que si había que salvar el abismo que existía entre lo rural y lo urbano, el misionero era el que debía tender el puente; debía “ser todas las cosas para todos los hombres” (Tannenbaum, 1949: 91).

Este esfuerzo no fue en vano; posteriormente, el cardenismo aprovechó el campo allanado por las misiones para construir en él su “socialismo”. Los misioneros dejaron en los maestros nuevas ideas e inquietudes, técnicas pedagógicas, formas de integrarse a la comunidad y de relacionarse entre ellos mismos; consideraban a la educación como un problema social y afirmaban que la agricultura era indispensable para las escuelas rurales, por lo que insistían en que se le diera tierra laborable a las escuelas.

El hecho de que la SEP quisiera tener un órgano adecuado para atender directamente la preparación y el mejoramiento de los maestros rurales en servicio, dio por resultado que se creara, en 1926, la Dirección de las Misiones Culturales. Su directora era la señora Elena Torres, quien era experta en trabajo social y en educación rural. Para complementar su función se le encomendó la tarea de dirigir y supervisar a las Escuelas Normales Regionales.

La Dirección de las Misiones Culturales tenía como finalidad, además de perfeccionar a los maestros en servicio, formar nuevos profesores y promover el mejoramiento del campo. Para lograrlo se crearon grupos de expertos que iban a diferentes lugares, establecían institutos para preparar a los maestros en higiene, en pequeñas industrias y en gimnasia y deportes, como ya se ha mencionado, y después se iban a otra entidad.

Otro de los intereses de esta Dirección era el adelanto de los alumnos, para lo cual se vio la necesidad de perfeccionar los conocimientos del magisterio, por lo que se inició ampliando sus conocimientos sobre la técnica de la enseñanza por la acción, así como lo relacionado con los métodos de proyectos y la organización escolar, principalmente. También se les impartió enseñanza sobre pequeñas industrias como jabonería, curtiduría, trabajos de ixtle y preparación de productos derivados de la leche (AHSEP, Ref. 19, exp. 3, 1925).

Hacia 1927, se decía que las finalidades de las misiones eran:

Mejorar la preparación académica de los maestros en servicio, hacer propaganda de la política educativa de la Secretaría de Educación Pública, inspirar en los maestros el idealismo en la profesión, crear entre los maestros el espíritu de cuerpo, y mejorar las condiciones de la comunidad (AHSEP, Ref. 39, exp. 12, 1927).

Un año más tarde se decía que las Misiones Culturales habían llegado a ser “verdaderos núcleos de acción social muy fuertes y eficaces, siempre tendientes al mejoramiento de las comunidades” (AHSEP, Ref. 42, exp. 9, 1928).

En ese mismo año de 1928, las Misiones Culturales se proponían los siguientes objetivos: 1) difundir el alfabeto; 2) despertar en las comunidades el deseo de mejorar sus cultivos y de explotar sus riquezas naturales; 3) dar a

los habitantes del lugar, especialmente a las mujeres, ocasión de aprender algo provechoso (AHSEP, Ref. 12, exp. 6, 1928).

En cuanto a las escuelas, aquellas que habían sido hechas por el pueblo y por las misiones se conocían con el nombre de Casas del Pueblo, y fueron fundadas desde 1923, y en 1925 se convirtieron en escuelas rurales. El proyecto inicial de las Casas del Pueblo fue elaborado por el profesor Enrique Corona. Los objetivos de esta institución eran:

El mejoramiento en todos sus aspectos: intelectual, moral, social, económico y físico; había que erradicar vicios y canalizar las energías hacia el sano esparcimiento del deporte, festivales cívico-culturales, fomento de la lectura organizando una pequeña biblioteca, fomentar el espíritu de solidaridad y solución de los problemas comunes (Martínez, 1974: 43).

Asimismo, hacia 1922 se empezaron a crear escuelas normales rurales; la primera se fundó en Tacámbaro, Michoacán, y a cargo de ella se encontraba Isidro Castillo; posteriormente, se creó en 1925 la normal rural de Molango, Hidalgo. Desgraciadamente ambas escuelas funcionaron sin programas adecuados, y sus alumnos recibían cursos universitarios. Así, no fue sino hasta mediados de 1925, con la normal de San Antonio de la Cal en Oaxaca, cuando ésta empezó a funcionar con un plan de trabajo definido. Su principal objetivo era preparar maestros para que trabajaran en las escuelas rurales de todo el país. Se recibían alumnos mayores de 15 años y alumnas mayores de 14. Al ingresar a la normal, estos alumnos debían saber leer, escribir y calcular. La carrera duraba cuatro semestres y al final de los cursos se les daba un diploma suscrito por el secretario de Educación Pública (Galván, 1981: 78-79).

Hacia 1928, existían nueve escuelas normales rurales ubicadas en Tixtla, Guerrero; Actopan, Hidalgo; Erongarícuaro, Michoacán; Oaxtepec, Morelos; San Antonio de la Cal, Oaxaca; Izúcar de Matamoros, Puebla; San Juan del Río, Querétaro; Rioverde, San Luis Potosí y Xocoyucan en Tlaxcala. Asimismo, existía un curso de educación normal que funcionaba en la Casa del Estudiante Indígena, y la Escuela Normal Regional de La Paz en Baja California, la cual abastecía de maestros de educación primaria a dicho territorio. Además, también se puede mencionar a las siete Misiones Culturales ambulantes, integradas cada una por cinco expertos, que recorrían el país organizando Institutos de Mejoramiento para el Magisterio en Servicio, y a las dos Misiones Permanentes de Mejoramiento Rural que trabajaban en las regiones de Actopan, Hidalgo y Xocoyucan, Tlaxcala (Puig Casauranc, 1928: 12).

La diferencia entre las Misiones Culturales y las Misiones Permanentes era que las primeras se proponían el mejoramiento de los maestros, y las segundas

buscaban el mejoramiento integral de la vida campesina. Se insistía en que los maestros deberían tener una “actitud de simpatía hacia los problemas de las comunidades rurales, un espíritu de servicio y un temperamento de líder”. Se decía que los maestros rurales se distinguirían por su “función de orden social” (AHSEP, Ref. 21, exp. 7, 1928).

Algunos de los logros de orden social que habían producido las Misiones Culturales hasta 1928 eran:

- 1) Promover el interés activo de los campesinos en favor de la educación, sugiriéndoles ideales de mejoramiento individual y social, y mostrándoles los medios de realización.
- 2) Lograr que los vecinos intervinieran activamente en la obra de mejoramiento comunal.
- 3) Crear instituciones como bibliotecas, clubes, campos de demostración agrícola, campos deportivos y parques, con la finalidad de elevar las condiciones de vida de los campesinos.
- 4) Transformar la organización de las comunidades socializándolas, por medio del entrenamiento que los maestros recibían en los Institutos de Capacitación (AHSEP, Ref. 36, exp. 15, 1928).

Con el objetivo de elevar la calidad de la vida rural, fue necesario capacitar a los maestros en sus prácticas profesionales y provocar la simpatía de los vecinos en provecho de la educación, mediante la creación de instituciones funcionales en el poblado (*ibid.*: 45).

Parte importante de todo este empeño por mejorar la educación pública se basaba en hacer que ésta llegara al campo. Así, hacia 1926 se hablaba de que “a pesar de las limitaciones de presupuesto, se ha aprobado la creación de mil nuevas escuelas rurales, y se ha ampliado a diez el número de Misiones Culturales”. Lo anterior se debía a que, decían, “existen numerosísimos poblados que por su alejamiento no han conseguido hasta ahora los beneficios de una escuela rural...”. Dichas escuelas se instalarían en lugares donde no había ningún establecimiento educativo (BLAC, SEP, *El sistema de escuelas rurales*, 1927).

Voces de maestras y maestros: 1921-1934

Algunos de los maestros y maestras que tomaron los cursos de capacitación con estos misioneros dejaron diversos testimonios escritos, los cuales se pueden consultar en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Así, con base en estos materiales, se puede escuchar algunas de estas voces.

En Tepehuanes, Durango, encontramos diversas experiencias como la de la maestra Delfina Arroyo, quien explicaba que la escuela federal se había convertido en Instituto Cultural, donde trabajaban un jefe de la misión, una trabajadora social, un profesor de educación física, otro de pequeñas industrias y otro de agricultura. Concluía diciendo que, desde el punto de vista educativo, todos estos maestros constituyeron “el más claro miraje con que en nuestra labor de intentos reformadores pudiéramos haber soñado”. Por su parte, el maestro Juan N. Reséndiz comentaba que sentía que lo único que había aprendido en el Instituto lo debía haber aprendido antes, ya que por medio de esas orientaciones habían aumentado sus recursos para el “desempeño de la augusta carrera del magisterio”. Asimismo, el maestro Alejandro Benítez afirmaba que lo que había aprendido en el Instituto hacía que “ahora vaya a mi escolita lleno de anhelos a cumplir con mi misión” (AHSEP, Ref. 12, exp. 9, 1928).

También en Tepehuanes, maestros que asistieron a los trabajos desarrollados por la Misión Cultural opinaban:

La Misión Cultural fue para nosotros como ráfaga de luz misteriosa que inquietó nuestro espíritu por la serie de problemas que propuso, cuya respuesta es de carácter ineludible. Los maestros estábamos ávidos de buenas orientaciones, por lo que las ideas expuestas por los misioneros cayeron en buena tierra y, poco a poco, empezaron a dar frutos (AHSEP, Ref. 392, exp. 38, 1928).

En San José del Cabo, una profesora opinaba que las Misiones Culturales se establecieron como

[...] lógica consecuencia de los propósitos de la Revolución Mexicana, logrando así el mejoramiento social de las clases más humildes de nuestro pueblo. Varios maestros comentaban que en 21 días habían aprendido los trabajos de jardinería, agricultura, deporte, técnica industrial, biblioteca, sociología práctica, enfermería, trabajos manuales, corte de ropa, gimnasia rítmica, juegos de estrado y fiestas culturales (AHSEP, Ref. 14, exp. 6, 1928).

Estos testimonios nos permiten conocer cuál era el trabajo de las Misiones Culturales; éste no se limitaba a alfabetizar al pueblo, sino que tenía todo un programa de diferentes actividades que se impartía durante tres semanas. Por ello, el director de Educación Federal solicitaba que los misioneros tuvieran puntos concretos, sencillos y adecuados a la “categoría de los maestros rurales de la región, tanto en lo que se refiere a técnica de la enseñanza, como a pequeñas industrias y, sobre todo, a lo relacionado con la labor social” (AHSEP, Ref. 18, exp. 11, 1928).

Sin embargo, dentro de las Misiones Culturales no todas tuvieron éxitos, sino que también nos encontramos con fracasos. Así, la Misión de Ocotlán no tuvo éxito debido al fanatismo de la región, a la ausencia de tranquilidad social por la frecuente aparición de bandoleros, por la falta de cooperación moral de la Dirección de Educación Federal en el estado y por la desorganización en que se encontraban las escuelas. Por su parte, el maestro Matías López, de Pachuca, Hidalgo, decía que lamentaba “que las causas especiales en que trabajó la Misión, no hubieran sido favorables a tan noble causa y que ello trajera como consecuencia muy relativos resultados a los maestros que con tantos sacrificios asistieron, máxime cuando la propia Misión dejó tan pocos gratos recuerdos en diversos lugares del Estado” (AHSEP, Ref. 21, exp. 12, 1928).

A pesar de todos los esfuerzos realizados por diversas autoridades de la SEP, el Departamento Escolar no estaba bien organizado, por lo que era difícil apoyar el éxito de los misioneros. Como ejemplo de esta desorganización se puede mencionar el caso del maestro Román Pérez, quien se quejaba del director de una de las misiones, el profesor Rafael Ramírez, debido a que se había llevado a varios maestros de la escuela oficial de niños de Chiconcuac, Texcoco, a otras escuelas, dejando sólo a unos cuantos encargados de dicho plantel. Por ello, el maestro Pérez le solicitaba a Vasconcelos que cambiara de zona a dicho director. Sin embargo, en la respuesta se le decía que: “El Departamento Escolar no da ningún interés a la mencionada información, ya que el maestro misionero Rafael Ramírez presta sus servicios en Jalatlaco y no en Texcoco” (AHSEP, Ref. 35, exp. 6, 1929).

POLÍTICA EDUCATIVA DURANTE EL CARDENISMO: 1934-1940

El sexenio cardenista fue el primero que se basó en un plan donde se estructuraban tanto los programas económicos como los sociales. Dentro del aspecto social, el plan sexenal le dio mucha importancia a la educación, para la que designó un presupuesto mínimo de 15%.

El gobierno de Cárdenas se distinguió por la instrumentación de la educación socialista. Durante su gestión como gobernador del estado de Michoacán mostró sus tendencias socialistas, al satisfacer las demandas locales relacionadas con el ejido colectivo, además de que promovió la construcción de escuelas en los propios ejidos, y ayudó para que campesinos, obreros y maestros se organizaran en el grupo llamado Confederación Revolucionaria Mexicana del Trabajo (Meneses, 1988: 58).

El 10 de octubre de 1934, dentro de una acalorada discusión, triunfó el proyecto del Partido Nacional Revolucionario (PNR) que proponía la reforma del artículo 3o. constitucional, estableciendo la enseñanza socialista en lugar de la

enseñanza laica. De aquí que el discurso cambiara debido a que una nueva política educativa lo animaba.

El artículo quedó redactado de la siguiente forma:

Artículo 3°

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permitan crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado —federación, estados, municipios— impartirá educación primaria, secundaria y normal.

Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo con las siguientes normas...” (*Diario de Debates*, 1934, t. I: 32).

Entre las normas que se exigía a los planteles particulares puede mencionarse el que éstos debían estar a cargo de personas que tuvieran suficiente preparación profesional, que no profesaran alguna religión, que los planes y programas correspondieran a los del Estado, y que tuvieran la autorización gubernamental, la cual podría revocar el Estado en cualquier momento. De este modo, el 1 de diciembre de 1934 entró en vigor la enseñanza socialista.

La educación socialista perseguía “identificar a los alumnos con las aspiraciones del proletariado, fortalecer los vínculos de solidaridad y crear para México, de esta manera, la posibilidad de integrarse revolucionariamente dentro de una firme unidad económica y cultural”. Por medio de la escuela socialista se llegaría al “terreno de bienestar económico y moral que ambicionamos para México”. Se imaginaba así que los maestros rurales serían los “soldados de que se vale la Revolución para realizar una campaña desfanatizadora entre las masas campesinas del país” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1934).

Con la educación socialista se quería preparar a una generación que realizara “mayores progresos en la organización económica de la sociedad”; se trataba de “buscar la posible aproximación de todos los mexicanos al bienestar”. Se imaginaba que cada alumno podría llegar a ser un “buen trabajador, capacitado para vivir a costa de su propio esfuerzo”, y que a su vez éste viviera en “armonía con el plan de realización de la justicia colectiva”. Su fin último, entonces, sería “educar a los niños y a los adultos para el trabajo productivo, desarrollado en términos de cooperación y justicia” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1934).

Al llegar Lázaro Cárdenas a la presidencia, su discurso siguió también por el camino de la enseñanza socialista. Nos encontramos con un discurso triunfalista, donde la educación socialista era la panacea que terminaría con todos nuestros

males. Se afirmaba que la “implantación de la escuela socialista significa un paso más hacia la redención material y espiritual de las clases asalariadas, dentro de un orden para liquidar el analfabetismo de las masas y destruir los privilegios de la cultura, poniendo efectiva justicia social”. Para lograr dicho propósito se mencionaba la necesidad de que la escuela estuviera “al alcance de las clases laborantes”. Se imaginaba que dicha educación se dirigía hacia las “masas campesinas y obreras”. Se proponía que la escuela socialista se convirtiera en capacitadora de “trabajadores manuales e intelectuales”. De nuevo, se destacaba la necesidad de difundir y adentrar en los espíritus dicha ideología, con objeto de que “la clase explotada se organice en sindicatos y cooperativas, que le permitan defender sus derechos...” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Dentro del programa de Educación Pública de 1935, y de acuerdo con los postulados del plan sexenal, nuevamente se volvía a tratar el tema de la cultura. Al respecto se decía que la cultura era el “esfuerzo de las generaciones pasadas y el afán de las presentes, por el mejor conocimiento y el dominio del medio para el mayor servicio de la humanidad”. Dentro de este mismo discurso se reconocía que la educación contribuía a la formación del pensamiento y la voluntad de las nuevas generaciones. Por ello, se proponía una “homogeneización ideológica de las masas populares”, con el fin de formar la “fisonomía de un pueblo” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Se insistía también en que la escuela socialista era “emancipadora, obligatoria, gratuita, científica, desfanatizadora e integral”. Por medio de ella se evitarían las “supersticiones y la injusticia social”, y se formaría la conciencia nacional. Esta escuela se consagraba, especialmente, a la “acción educativa de la niñez proletaria”, tratando de romper el “monopolio de la cultura” para que ésta llegara a todas las clases sociales, preocupándose por la formación de “trabajadores calificados” (*ibíd.*).

Gran parte de este discurso se relacionaba con el alto ausentismo escolar. Los padres no enviaban a sus hijos a la escuela porque decían que dicha educación “combate la religión y arranca a los hijos del amor de sus padres”. Constantemente el gobierno decía que eso era “mentira, que la educación socialista combate el fanatismo, capacita a los niños para una mejor concepción de sus deberes, para la lucha social, y para intervenir como factores en la producción económica”. Se hacía hincapié en que combatir el fanatismo no quería decir que se combatieran las creencias del pueblo, sino que se proponía “destruir los prejuicios que mantenían a la juventud en la ignorancia e impedían el progreso y prosperidad del país” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1936).

Entre los fines esenciales de la educación socialista se encontraban: a) la preparación integral del pueblo para que “realizara el aumento constante y la producción social, mediante el conocimiento y la aplicación de las aportacio-

nes de la ciencia contemporánea”; *b*) la preparación práctica e ideológica de las masas populares, con el fin de que organizaran la “defensa de sus intereses”, y *c*) la capacitación práctica y cultural del pueblo para que conociera y disfrutara la “vida civilizada contemporánea” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1938).

Por su parte, Cárdenas insistía en que las fuentes de la riqueza y los instrumentos de producción deberían entregarse al proletariado organizado. Dentro de esta idea, el Estado se convertiría en el regulador de los procesos económicos, pero sin monopolizar las riquezas naturales y los medios de producción, y apuntaba que su colectivización era un proceso que sólo se llevaría a cabo después de mucho tiempo (*ibíd.*).

En el periódico *El Maestro Rural*, en 1935, Lázaro Cárdenas comentaba que: “La esencia de la educación socialista consiste en subrayar más el punto de vista social que el individual”. Continuaba diciendo que a los agricultores, artesanos y obreros se les impartiría una “enseñanza práctica”, y que una de las materias “obligatorias para los maestros” sería el estudio de “los problemas locales”. En sus discursos, se refería a la necesidad de atender a los campesinos por medio de la educación socialista, a la importancia de la enseñanza tecnológica que llevaría a la producción, y al fomento del amor al trabajo como un deber social (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Con objeto de apoyar a la educación socialista, se desarrollaron diversas campañas. Entre ellas, destacó la del analfabetismo, la cual fue iniciada por Vasconcelos en 1921 y continuó durante la década de los treinta. De aquí que, hacia 1937, se insistiera en que se facilitaría a los adultos su enseñanza en las “horas desocupadas” o en el seno de los talleres o lugares de trabajo. Se pedía que tanto alumnos como maestros formaran brigadas que desarrollaran, como servicio de extensión cultural, una intensa acción de propaganda.

Relacionado con esta campaña contra el analfabetismo se publicaron libros a muy bajo costo para que, “aun los niños y adultos más pobres pudieran adquirirlos”. De este modo, en lugar de que su precio fuera de un peso o más, se vendían en siete centavos. Junto con la edición de libros se establecieron también bibliotecas ambulantes, instaladas en camiones especiales provistos de “aparatos de radio, fonográfico y cinematográfico”. Cada uno hacía el recorrido por diversos estados de la República, estacionándose por algún tiempo en “pueblos y rancherías”. Hacia 1935 se hablaba de que existían bibliotecas ambulantes en Veracruz, Michoacán, Oaxaca y Yucatán (*ibíd.*).

En el discurso de la educación socialista también encontramos una gran preocupación por la educación de los indígenas, por lo que se proponía la preparación de profesores para la difusión de la “cultura en idiomas indígenas”, al mismo tiempo que se continuaría con la fundación de Centros de Educación Indígena (*ibíd.*).

Por su parte, el profesor Rafael Ramírez hacía hincapié en la “política educativa de nuevo trato hacia los indios”; decía que ésta se basaba en la “incorporación”. Su principal fin era “enseñar la lengua española a los indígenas”, al mismo tiempo que se les impartía los conocimientos correspondientes a los cuatro primeros años de educación primaria. Esta política se definía a partir de dos ideas: “culturarizar y castellanizar a los indígenas” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1939).

Dentro de los postulados de la educación socialista se destacaba la difusión de la enseñanza en los centros rurales. Se intentaba transformarlos en “laboratorios de una nueva vida económica y social”. Su principal deber sería “acelerar constantemente su política educativa rural” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Asimismo, en el plan de acción de la escuela primaria socialista se afirmaba que se daría una amplia preferencia a la educación rural, ya que su población integraba el “contingente humano más extenso y el más importante en la economía de México”. Se consideraba que la labor educativa en el campo era trascendente, debido a que el porvenir de la nación radicaba esencialmente en la agricultura. De aquí la necesidad de intensificar la acción de la enseñanza rural, para lograr el “mejoramiento de la comunidad campesina” (*ibíd.*).

Hacia 1936 se afirmaba que debido a que nuestra condición de economía colonial, nuestra cercanía a imperialismos financieros y nuestra etapa de pueblo en formación nos hacían víctimas de una conquista pacífica que iba minando nuestra economía autónoma y nuestra fisonomía como pueblo, imponiéndonos desde el consumo de sus artículos hasta sus costumbres, su música y su idioma, era necesario enfrentarlo y salir a la defensa de la educación (AHSEP, Ref. 295, exp. 17, 1936). Entre otras medidas proponían la realización de una intensa campaña nacionalista que iría en contra de todos los medios que destruían nuestra autonomía económica y nuestra fisonomía como pueblo, empleando para ello a las cooperativas, revistas, publicaciones, fiestas, bailes, música y, sobre todo, el consumo de artículos nacionales. Para lograr este objetivo era necesario educar al pueblo inculcándole nuestros valores y nuestra cultura, por lo que se insistía en instrumentar los “sábados culturales”, las “brigadas de difusión editorial y aprovechamiento cultural” y los “programas culturales” (*ibíd.*).

En cuanto a los sábados culturales, entre otras cuestiones se esperaba que en ellos se diera instrucciones sobre el funcionamiento de las organizaciones de carácter obrero y agrario que había en las comunidades, procurando que éstas tendieran a resolver sus problemas económicos (*ibíd.*). También se pretendía que en estos sábados culturales se llevaran a cabo acciones “educativas y culturales”. Se recordaba que era importante insistir en que la escuela socialista no pretendía destruir el respeto y cariño de los hijos para sus padres; que

ésta estaba destinada a la educación de la clase trabajadora a fin de elevar las condiciones de pobreza e ignorancia en que vivían; que en ningún momento pretendía destruir la libertad espiritual, moral y material del hogar mexicano, y que trataba que las mujeres dejaran de ser “víctimas de un régimen de servidumbre doméstica” (*ibíd.*).

Sobre este último punto se hacía hincapié en que la escuela socialista tendía hacia la “emancipación de la mujer para otorgarle, dentro del hogar, iguales derechos que a su compañero en la educación de sus hijos”. Asimismo, se buscaba la “liberación de la mujer en las labores del campo y del taller”, y otorgarle oportunidades paralelas de capacitación para que pudiera desarrollarse plenamente (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Además de los sábados culturales, se fundaron también las “brigadas de difusión editorial y aprovechamiento cultural”, integradas por los maestros y gobiernos escolares (AHSEP, Ref. 295, exp. 17, 1936).

Se recomendaba que en los programas culturales, los maestros tocaran temas que se relacionaran con la vida de las comunidades. Entre otras cuestiones se mencionaba la higiene escolar, del hogar y personal, la alimentación sana, el vestido y la necesidad de construir todas aquellas obras útiles para sanear la población. Se pedía que los maestros procuraran, bajo todos los medios, que los campesinos y obreros fueran mejorando la técnica e implementos en sus diversas producciones, oficios y costumbres (*ibíd.*).

Dentro de los programas culturales, los maestros deberían luchar contra el alcoholismo, como vicio nacional, y contra el juego, así como combatir las explotaciones y prejuicios por medio de las armas de la ciencia y el arte (*ibíd.*).

En otros discursos se insistía en que los maestros deberían continuar encauzando la “campana desfanatizadora”. De aquí la necesidad urgente de formar una “conciencia revolucionaria” en el magisterio, y que éste poco a poco fuera adquiriendo, para su estudio, obras de “izquierda en consonancia con las aspiraciones del momento histórico” en que se vivía (AHSEP, Ref. 295, exp. 8, 1936).

Entre los principales fines de la educación socialista se mencionaba la adaptación del individuo a su medio social y natural, el cultivo de la vitalidad física, la formación de hábitos que favorecieran la salubridad pública, la formación de un concepto racional del universo, la preparación de elementos proletarios para que asumieran la dirección de las funciones técnicas y profesionales, y la formación de nuevos tipos de profesionales para responder a las demandas de la producción económica (AHSEP, Ref. 150, exp. 37, 1934).

En este contexto, la educación se preocupaba por conservar aquellos valores que eran muy apreciados entre la sociedad mexicana. Así, cerca del 10 de mayo, el discurso se enfocaba hacia la necesidad de celebrar el día de la madre. Se decía que era necesario para que la sociedad se diera cuenta de que la escue-

la socialista no aconsejaba al alumno “la falta de respeto y amor a los padres de familia”. Había que demostrar que esta escuela desarrollaba una “labor moralizadora” (AHSEP, Ref. 295, exp. 22, 1936).

En uno de los últimos discursos pronunciados por el presidente Cárdenas, en marzo de 1940, éste hacía hincapié en que la escuela socialista era una institución de servicio social y no de interés privado, que pugnaba por la “capacitación integral de todos los individuos en beneficios de la colectividad”, y que lo que buscaba esta educación era la “luz de la razón como norma de conductas, en lugar de la ciega obediencia al dogma”. Después de un largo discurso terminaba diciendo que la escuela socialista deseaba que la niñez y la juventud se prepararan para que pudieran “asumir la dirección y responsabilidad de las nuevas fuentes de trabajo que el Estado llegue a crear” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1940).

El discurso sobre los maestros rurales durante la educación socialista

En varios discursos, las autoridades se referían al maestro como “un puente entre las tradiciones del pasado y las formas de vida del porvenir”. Para que el maestro realizara su labor se decía que éste debería contar con “un franco apoyo para que pudiera cumplir la alta misión de encauzar a las juventudes dentro de una doctrina que realice el desenvolvimiento económico de la nación” (BLAC, SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

La idea de presentar a esta educación dentro de un discurso triunfalista hacía que se minimizaran problemas muy graves, como el asesinato de varios maestros socialistas. Se decía que, “a pesar del terreno ganado a los elementos opositores, ha habido manifestaciones aisladas de fanatismo e ignorancia, que han culminado algunas veces —pocas afortunadamente— en el sacrificio de las vidas de maestros caídos en el cumplimiento de su noble ministerio...” (*ibíd.*).

En otras ocasiones se refieren al profesor como “el arquitecto esforzado de la reforma educacional”, como aquellos que esparcían la “simiente en los surcos de las mentes, fertilizándolas para producir una nueva sociedad”, y que iban “moldeando a las futuras generaciones”. Se decía que los “maestros rurales tienen la satisfacción de luchar por la elevación de nuestro nivel cultural. Poco a poco, con su labor desanalfabetizadora, van desterrando los mitos que no permiten que nuestro pueblo crezca y madure” (*ibíd.*).

Desde el Internado Indígena de Quitillé en Querétaro, el secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez, recordaba que el presidente de la República se preocupaba constantemente por los educadores y por su mejoramiento intelectual y material. Todo esto iba encaminado a que los maestros obtuvieran

“toda la fuerza moral necesaria para la realización del máximo de consideraciones que la Revolución desea para los paladines de su programa” (*ibíd.*).

A pesar de todos estos discursos y elogios hacia el maestro “abnegado”, éste tenía necesidades físicas que no podía cubrir con los salarios que ganaba. Por esto, el 4 de diciembre de 1935, muchos profesores se unieron a la manifestación que realizaron grupos de campesinos en la capital de la República, solicitando mejores remuneraciones. La respuesta de Cárdenas fue que el gobierno no estaba en condiciones de pagarles cuatro pesos diarios a los maestros; sin embargo, se estaba tratando de que algunas “economías se derramaran en los trabajadores de la enseñanza”, por ser ellos el medio que tenía la Revolución para “poder consolidar las doctrinas sociales”. Les hacía un llamado para que siguieran laborando ya que la Revolución tenía en ellos sus esperanzas, y terminaba por decirles: “Nosotros no somos más que los vigilantes, pero ustedes son los responsables, y en ustedes están fincadas las esperanzas de la Revolución para obtener su triunfo definitivo” (*ibíd.*). Sin embargo, el maestro no se alimentaba tan sólo de bellos discursos, y por ello sabemos que muchos se lanzaron a las huelgas que se dieron durante el periodo cardenista.

De este modo nos encontramos con dos niveles: por un lado, el del discurso y, por el otro, el de la realidad representado por la vida cotidiana de maestras y maestros que prestaron sus servicios durante el periodo de la educación socialista.

Los inspectores y sus discursos: 1934-1940

En los informes de los inspectores escolares se descubre un rico material relacionado con los medios que debían aprovecharse para el perfeccionamiento del personal, ya que se consideraba que la preparación profesional del maestro constituía la base del éxito de la escuela socialista.

Se insistía en la organización de cursos para preparar a los maestros dentro de una “cultura integral”, y la formación de bibliotecas con obras que tuvieran una “doctrina definida” para los propósitos de la enseñanza socialista. Deberían contener bibliografía revolucionaria, pedagógica y de orientación obrera. Se enfatizaba también en la formación de centros de cooperación donde mensualmente se revisarían los programas de las escuelas normales rurales; además de los institutos de perfeccionamiento magisterial, donde participaban las Misiones Culturales. A lo anterior se aunaban los cursos por correspondencia de la Secretaría de Educación, Agricultura, Universidad Obrera y Salubridad Pública, los concursos de carácter literario entre los maestros para estimular la producción individual, igual que los cursos de pequeñas industrias y de agropecuaria que debían estudiar (AHSEP, Ref. 295, exp. 17, 1936).

Entre los libros que los inspectores recomendaban para las bibliotecas de los maestros se encontraban: *Historia del movimiento obrero, Derecho revolucionario, Historia de las religiones, Economía social, Geografía económica de México, Arte y literatura proletaria, Higiene de la adolescencia, e Higiene social (ibíd.)*.

Para conseguir un mayor aprovechamiento en la enseñanza, en estos discursos se hablaba de la necesidad de organizar excursiones, visitas de estudio y exposiciones escolares, ferias agrícolas, ganaderas e industriales; de formar museos con objetos de la región y bibliotecas comunales; de realizar prácticas agrícolas y de jardinería para su observación y experimentación, y la edición y sostenimiento de un periódico informativo de las diversas actividades de la zona, con la cooperación de maestros y alumnos, que serviría como estímulo y como medio para intensificar su preparación (*ibíd.*).

En lo referente a la acción cultural y social se hacía hincapié en la necesidad de organizar festivales culturales por lo menos una vez al mes. Los temas que se deberían tratar eran los relacionados con la higiene escolar y el hogar, la necesidad de tomar una alimentación completa y nutritiva, y la construcción de obras que beneficiaran a las comunidades. En dichos festivales culturales se insistía en cuestiones educativas, agrarias y sociales, con objeto de que se difundieran los ideales de progreso, cooperación y patriotismo. Se luchaba también en contra de los vicios, por medio de los deportes y juegos deportivos. Asimismo, se explicaba en los diversos actos sociales, todas las leyes que respaldaban los intereses de los trabajadores en general (*ibíd.*).

En cuanto a las escuelas, los inspectores, en sus discursos, ponían énfasis en la importancia de construir edificios adecuados y dotarlos con todos los materiales necesarios, tanto escolares como deportivos, además de que tuvieran un teatro al aire libre. Dentro del material que debía tener cada escuela se hablaba de una bandera nacional; aparatos de combustible para alumbrado; pizarrones; útiles y enseres para diversos usos de la agricultura, jardinería, oficios e industrias; útiles y aparatos para la cultura física como pelotas, *bats*, balones, redes; útiles escolares como libros, cuadernos, lápices. Otros discursos se referían a la necesidad de contar con una casa para el maestro, baños higiénicos, gabinetes de aseo, peluquería, filtros para agua potable, parcela escolar y jardín (*ibíd.*).

Para obtener todo este material se proponía la realización de representaciones teatrales, bailes públicos, kermeses, aportaciones económicas, comerciales o personales, o bien por medio del producto de las parcelas y cooperativas.

Es interesante hacer notar que en los discursos se insistía en las campañas que la educación socialista debía llevar a cabo; entre otras se mencionaba la antialcohólica, la antiimperialista, por la asistencia de la niñez, por la emancipación de la mujer proletaria, contra el analfabetismo, por la higiene, por agru-

paciones, en pro de la lengua nacional, del cálculo, de la asistencia de la niñez a las escuelas y en pro del árbol, principalmente.

Para la realización de estas campañas los inspectores proponían las siguientes actividades: fiestas culturales y deportivas, representaciones teatrales, visitas a los hogares con pláticas y consejos para las madres de familia, aseo de las comunidades evitando los focos de infección, el establecimiento de brigadas sanitarias, el desarrollo de actividades artísticas, deportivas y pláticas alusivas en las que se trataría sobre las consecuencias funestas del alcohol, impedir la tala inmoderada de árboles y sembrar nuevas plantas, lecturas selectas con marcado sello ideológico doctrinario, y campañas contra todos los centros de vicio. Por otro lado, se hablaba de la necesidad de hacer gestiones para que los médicos atendieran las necesidades tanto de los maestros como de sus familias (*ibíd.*).

En lo que se refería a las campañas pro asistencia de la niñez a las escuelas, en los discursos se destacaba que, debido a que un gran número de niños no asistía a la escuela y todavía era utópica la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, ya que las condiciones económicas de los padres de familia eran muy malas, las escuelas organizaran comedores para desayunos, tiendas escolares y concursos de puntualidad y asistencia en donde se premiaría a los alumnos con prendas de vestir.

Hacia mayo de 1935 se hablaba de que los desayunos escolares eran ya una realidad. Se reconocía que la mayoría de la población pertenecía a la “clase proletaria”, cuyos padres no contaban con lo indispensable para poder alimentarlos. Se comentaba que la escuela socialista pretendía colocar a los niños pobres y desnutridos en las mismas condiciones que los niños de otras clases sociales, de aquí la importancia de los desayunos escolares que ayudarían al mejor aprovechamiento y rendimiento escolar (BLAC SEP, *El Maestro Rural*, 1935).

Parte importante de los discursos de los inspectores se centraba en la creación de centros de orientación pedagógica, donde mensualmente se trataban asuntos de “carácter pedagógico” relacionados con las diversas temáticas de la enseñanza socialista. En estos centros, y también durante los sábados culturales, se daba instrucciones sobre el funcionamiento de las organizaciones de carácter obrero y agrario que había en las comunidades (AHSEP, exp. 15-3-5-18, 1937).

En forma constante se decía que, como la “nueva educación” aspiraba a la formación de hombres capacitados intelectualmente, así como también desde el punto de vista de su desarrollo biológico, para formar generaciones fuertes y dotadas de carácter resuelto y de una voluntad firme, para formar el “ejército del proletariado”, se procuraría que la cultura física tuviera un lugar especial, abarcando ejercicios gimnásticos y militares, así como toda clase de deportes que se pudieran poner en práctica en las diversas comunidades (*ibíd.*).

En marzo de 1937, en otro de los discursos de los inspectores de zona se enfatizaba en que el movimiento magisterial de la República debería pugnar

por la “democratización del sistema educativo”. Se decía que era necesario que se considerara la labor educativa como una obra de crítica y autocrítica para concederle el “sentido revolucionario” que marcaba el momento. Con base en estas ideas, se organizaría el Consejo de Zona (AHSEP, exp. 15-3-5-18, 1937).

Los inspectores insistían en que la escuela socialista debía mejorarse día a día, ya que competía con el clero. De aquí que se viera obligada a ofrecer más de lo que ofrecía la Iglesia católica para ganarse adeptos. Entre otras cosas, se mencionaba la necesidad de organizar comités pro-asistencia a la comunidad, fiestas escolares junto con los vecinos de las comunidades; excursiones y paseos campestres; cooperativas infantiles; comidas; competencias, ferias y exposiciones escolares; además de museos para el mejor estudio de las ciencias naturales, geografía e historia (*ibíd.*).

En el discurso se hacía hincapié en que la acción de la escuela socialista no se debería quedar únicamente en el aula, sino que era necesario hacerla llegar a toda la comunidad. De aquí que se insistiera en que la actuación de dicha escuela debería traducirse en “inmediatos beneficios para la comunidad”, debido a que se esperaba la transformación del régimen capitalista en una “organización social más humana y más justa”. Se pedía que los maestros se preocuparan por la resolución de los problemas económicos de la población mexicana, para lo cual deberían preparar la “conciencia de clase de las comunidades, despertándoles anhelos de mejoramiento social y económico” (*ibíd.*).

Para lograr lo anterior, los inspectores proponían la organización de comisariados ejidales, el impulso para la solicitud de ejidos y la dotación de parcelas, la dotación e introducción de agua, la organización de cooperativas de producción y de consumo, la organización de ligas femeniles y del comité pro-derechos de la mujer, la organización de sindicatos de campesinos y obreros en donde se luchara por aumento de salarios, el establecimiento de centros culturales para obreros y campesinos, campañas antialcohólicas, pro-higiene, pro-alimentación, de vacunación (viruela, sarampión y tosferina), de alfabetización y reforestación; organización de bibliotecas ambulantes; de servicios sanitarios, de incineración de basura, de anexos para los animales; de festivales culturales para adultos; y la construcción de carreteras y jardines.

Así, por medio de estos discursos los inspectores escolares dejaban oír su voz, destacando aquellos aspectos que consideraban más importantes para el cumplimiento de los ideales que proponía la educación socialista.

MAESTROS Y ESCUELAS: 1934-1940

Quienes se encargaron de llevar la educación socialista, tanto al campo como a las ciudades, fueron las maestras y los maestros. En lo que se refiere a los

maestros rurales, nos encontramos con la labor que realizó Vasconcelos desde la SEP, quien inició un gran movimiento en favor de la educación pública, por lo cual era necesario aumentar el número de docentes. La mayoría no tenía una preparación que le permitiera cumplir con su trabajo, por lo que se crearon las Misiones Culturales, cuya finalidad era orientar profesionalmente a estos maestros rurales. Surgen así los llamados “maestros misioneros”, creados por Vasconcelos (Galván, 1985: 93 y 94).

La educación socialista trajo un cambio importante: los maestros ya no serían los “misioneros”, sino que se les pedía que fueran “líderes sociales y políticos”. Se les instruyó dentro de una nueva ideología para lo cual se realizaron importantes cambios en los planes de estudio de las escuelas normales; asimismo, se capacitó mediante diversos cursos a quienes ya estaban trabajando en el campo. Una de las instituciones encargadas de formar a los maestros dentro de la nueva ideología fue el Instituto de Preparación del Magisterio.

En lo que se refiere a la organización del nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros (1935), encontramos que se siguió una doble pauta: por un lado, el principio que llamaron “dialéctico-económico” y, por otro, el de jerarquía de asignaturas sobre la naturaleza, las relativas al trabajo y a la sociedad. El aspecto social se destacaba mediante cursos cuyo objetivo era crear en los alumnos una “clara visión de los problemas del país”. Algunas materias se relacionaban con el arte y la literatura “al servicio del proletariado”. Otro curso importante era el de las prácticas agrícolas que se relacionaba con el “problema de la tierra”, asignatura que se llevaba durante los tres años de la carrera. Entre las nuevas cátedras se encontraban la de legislación revolucionaria, la de derecho agrario, derecho obrero y derecho educativo, además de la de teoría del cooperativismo. El cambio de materias fue muy importante, ya que los egresados de la Escuela Nacional de Maestros serían los encargados de “realizar la transformación de la escuela primaria urbana y rural” y, además, tendrían la función de “orientar ideológica y técnicamente a todas las escuelas normales del país” (AHSEP, Ref. 208, exp. 27, 1935).

Este viraje en la educación trajo muchos conflictos para los maestros rurales, quienes a menudo tuvieron que sortear diversas dificultades. Ellos eran los encargados de enseñar nuevos métodos agrícolas a los campesinos, pero las mejores tierras estaban en manos de los latifundistas; también debían fomentar las cooperativas en las comunidades, pero el cacique del pueblo era quien monopolizaba la comercialización de los productos. Una cuestión importante era la campaña contra el alcoholismo que ellos debían llevar a cabo; sin embargo, en muchas ocasiones se toparon con presidentes municipales y diputados que regalaban pulque y tequila a cambio de que votaran por ellos. En otras ocasiones, eran los propios maestros quienes empleaban tácticas tan violentas que terminaban por ser víctimas de atentados físicos (Meneses, 1988: 90).

La violencia en contra de maestros y maestras rurales que, en ocasiones terminaba en homicidios, se encuentra en la mayor parte del país. David Raby, en su estudio, nos habla de 27 casos en los estados del norte, 15 en el sureste y 97 en el centro y oeste de la República, en una vasta región que comprende desde Nayarit a Veracruz y desde Hidalgo a Guerrero. Este autor encontró diversas causas, desde las religiosas, hasta las que tenían que ver con cuestiones de política, y de pleitos por las tierras, principalmente. A manera de ejemplo, habla de los estados de Aguascalientes, Jalisco, Michoacán y Zacatecas, donde, por motivos religiosos, hubo gran oposición a la educación socialista. En Veracruz, varios maestros perdieron la vida al luchar por conseguir tierras para los campesinos. En Campeche, se encarceló a maestras y maestros que impulsaban la lucha de los peones por conseguir el salario mínimo en varias haciendas. En Guanajuato varios maestros fueron heridos debido a que realizaban una intensa labor social (Raby, 1974).

Con objeto de defenderse, diversos maestros rurales que prestaban sus servicios en ejidos, haciendas y ranchos, pidieron a la SEP una licencia para poder portar armas. Después de quejas y manifestaciones, Cárdenas giró órdenes a las jefaturas de diversas zonas militares para que les proporcionaran armas con las que pudieran defenderse los maestros socialistas (*Excélsior*, 1935). De aquí que un maestro rural comentara que “los maestros misioneros andaban armados, ya que en Juchitán, Jalisco los habían sitiado” (Galván, 1985: 214).

El lugar en donde estos maestros y maestras prestaban sus servicios eran las escuelas rurales, las cuales tuvieron un papel muy importante en la educación para el campo. De hecho, durante el porfiriato se privilegió la ciudad, por lo que al campo sólo se enviaba a los maestros de “tercera clase”. Posteriormente, José Vasconcelos inició un importante movimiento educativo hacia las zonas rurales y trató de que los maestros comprendieran que el objetivo era educar a “toda la población del México rural”. Por su parte, Calles afirmaba que las escuelas rurales eran el “centro y el origen de las actividades benéficas para la comunidad” (*ibíd.*: 76 y 77). Así, entre 1921 y 1934, se impulsó esta educación por medio de las escuelas rurales, las Misiones Culturales, las escuelas centrales agrícolas y las normales rurales, principalmente.

Con base en estos esfuerzos, Cárdenas dio un gran impulso a las escuelas rurales, a las que se les encomendaba la organización de los vecinos para que trabajaran en función de su “propio bienestar”, y así lograr una “obra de armonía en beneficio del individuo y de la sociedad”. A través de ellas se intentaba elevar el nivel intelectual y social de la niñez. La idea del gobierno cardenista no sólo era la multiplicación de este tipo de escuelas, sino la de preparar a los campesinos y a sus hijos para que pudieran recibir la tierra y trabajarla en los ejidos colectivos. De nuevo, esta responsabilidad recaía en maestras y maestros rurales.

Dentro de la ideología de la escuela rural, nos encontramos con el “Himno de la Escuela Socialista”; sus autores deseaban que éste se difundiera en toda la República Mexicana. La letra fue escrita por Baltasar Dromundo y la música era de Guillermo Rosas. Este himno decía:

Cantemos el himno de la nueva escuela, la escuela de obreros y de campesinos.

La escuela es el templo de la hoz y el martillo, donde hijos de obreros conocen los libros.

No más religiones, ya no más mentiras que tengan los hombres derecho a sus vidas.

La ciencia no es propia de privilegiados, sino el patrimonio del asalariado.

Que acabe la escuela con el fanatismo y se haga bandera para el socialismo.

La hoz y el martillo son nuestro blasón y así se hace un himno a la Revolución (Documento encontrado en el Archivo Municipal de Atlacomulco, Estado de México).

El impulso a las escuelas rurales fue muy importante, debido a la política agraria desarrollada durante el gobierno de Cárdenas y a que se dedicó para ellas buena parte del presupuesto de educación pública. En 1934 se reportaba un total de 7 063, y para 1938 había 11 248 escuelas rurales; en cuanto a los maestros rurales, aumentaron de 11 432 en 1934, a 17 047, en 1938. En lo que se refiere al número de alumnos, de 545 000 que se reportaban en 1934, se llegó a un total de 683 432 en 1938 (SEP, 1939: 64-67).

De hecho, las expectativas del gobierno en cuanto a la captación de alumnos eran mayores; sin embargo, el avance real fue significativo, ya que los padres preferían que los niños/as trabajaran en lugar de enviarlos a la escuela. Por ello se instrumentaron diversas disposiciones oficiales para solucionar el problema de la inasistencia escolar, y su aplicación recaía, por lo general, en los presidentes municipales, a quienes se les encomendaba la vigilancia de maestros y alumnos. Los presidentes municipales, a su vez, solicitaban el cumplimiento del “Bando de Policía y Buen Gobierno”.

Por medio de este Bando se imponía multas que iban desde 25 centavos hasta 5 pesos a los padres morosos. Antes de imponerlas, se solicitaba que el presidente municipal utilizara todos los medios persuasivos que estuvieran a su alcance. Por otro lado, obligaba a los comisarios a ayudar en la inscripción de los niños, a levantar el padrón correspondiente y a vigilar la asistencia regular a la escuela de la comunidad.

El discurso en favor de la asistencia escolar se estructuraba a partir de lo que se estaba invirtiendo en la educación pública. Se decía que el gobierno había gastado “grandes cantidades de dinero para que todos los pueblos tengan maestros que eduquen a los niños. La ley mandaba que todos los niños

de seis a 15 años debían asistir a la escuela para recibir la educación primaria”. Continuaban diciendo que quienes no enviaban a sus hijos a la escuela ocasionaban que “el dinero que se gasta en los maestros, no sea debidamente aprovechado”. En otras ocasiones, el tono de los discursos era de amenaza, de aquí que se advirtiera que si no se aumentaba la asistencia escolar serían removidos tanto los maestros como las maestras que prestaban sus servicios en determinadas escuelas rurales. Por otro lado, se realizaba una serie de listas con los nombres de los padres y madres que no habían inscrito a sus hijos en los planteles escolares, con objeto de advertirles que si no los “inscribían en tres días y vigilaban la regularidad de su asistencia”, se les harían efectivos los castigos que establecía el “Bando de Policía del Municipio”. Estos documentos, que se obtuvieron en el Archivo Municipal de Atlacomulco, nos permiten afirmar que el gobierno buscó por diversos medios aumentar la asistencia escolar. Sin embargo, la inasistencia no era un problema nuevo, sino que ya existía desde el siglo XIX.

En el aula, maestros y maestras no presentaban los temas de acuerdo con las disciplinas tradicionales, sino en función tanto de los problemas que en ese momento estaban viviendo los niños y las niñas, como de la problemática social en general. En cuanto al material de enseñanza, éste se agrupaba en las siguientes unidades de trabajo: 1) labores agrícolas, zootécnicas, industriales, organización social de alumnos; 2) temas de información científica; 3) actividades para conocer y crear estructuras sociales, por lo que la educación tenía que salir de los salones de clase para proyectarse hacia la comunidad; 4) actividades para adquirir medios de expresión, como la lengua nacional y el cálculo (SEP, 1939: 60-65).

En lo que se refiere a los libros de texto, éstos también se reestructuraron. En ellos se hablaba de la lucha de clases y del proletariado. En el lenguaje que utilizaban había muchas palabras nuevas como “instrumentos de producción”, “capitalistas y asalariados”, “explotados y explotadores”, “señores feudales” (al referirse a los hacendados), “oprimidos y explotados”, “pequeña burguesía”, entre otros. Los personajes que aparecían, por lo general, eran el obrero, el campesino y el capitalista (Galván, 2004: 170).

Al interior de las escuelas debería haber comités de gobierno y de trabajo infantil, por medio de los que se proponía el reconocimiento de la autoridad del niño en el autogobierno escolar. Todo esto tenía como fin recalcar que el carácter de la escuela socialista era activo y funcional, el cual se oponía a la educación tradicional en la que el alumno no podía expresarse y sólo se le permitía escuchar.

En las escuelas se difundieron diversas campañas cívicas. Una de ellas se relacionaba con la siembra de árboles en los patios de los planteles escolares, en

las casas y en la comunidad. Otra tenía que ver con la limpieza tanto del cuerpo de los alumnos como del aula, campaña que se trataba de llevar hasta el hogar.

La escuela socialista se proponía, tanto en el campo como en la ciudad, la identificación de los alumnos con la clase trabajadora para convertirlos en hombres honestos, trabajadores y comprometidos con la obra de emancipación que había iniciado el gobierno de Cárdenas. Se esperaba que alumnos y alumnas no vivieran a costa de los demás, sino por medio de su trabajo, de su propio esfuerzo y de la “explotación de la naturaleza”. De este modo, la enseñanza y el entrenamiento que proporcionaba la educación socialista iban encaminados a lograr la “justicia social” (Meneses, 1988: 67).

UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN

Entre 1920 y 1940 se pensó en una educación que no sólo abarcara el espacio del aula, sino que llegara hasta la comunidad. Así, el objetivo no sólo era educar a la niñez del campo, sino a toda la población rural. Poco a poco, se fueron introduciendo nuevos ideales como el del trabajo para lograr el progreso económico de la nación, por lo que era necesario erradicar los vicios por medio de diversas campañas, como la anti-alcohólica.

Con objeto de cumplir con el amplio programa propuesto por Vasconcelos, se pensó en la modalidad de los maestros misioneros. Su labor no fue fácil; se vio signada por la desorganización, la hostilidad, la falta de apoyo, la presencia de bandoleros; esto, entre otras causas, hizo que varios de ellos desertaran de su misión. Sin embargo, quienes se quedaron al frente de sus tareas y cumplieron con ellas lograron influir en el magisterio y cambiar ciertos hábitos de enseñanza en las escuelas rurales.

Del mismo modo era urgente construir ciertas necesidades, con objeto de que, desde las comunidades, la escuela se hiciera necesaria. Al lograrlo, ésta tendría que ser sostenida por las propias poblaciones campesinas y, en ese momento, pasaría a formar parte de su vida cotidiana y, por lo tanto, de su economía.

Es frecuente que, en el momento en que el orden impone un tiempo y un espacio, también genera determinadas necesidades sociales. De ahí que en las comunidades se crearan ciertas necesidades como la de recibir periódicos y libros, con objeto de que la lectura se convirtiera en un hábito y formara parte de su vida cotidiana.

Encontramos la preocupación por la salud de niñas y niños desde finales del siglo XIX, por lo que los discursos de 1920 a 1940 se estructuraban desde la necesidad de cuidar el cuerpo humano mediante ejercicios físicos. De aquí la importancia que se otorgaba a la construcción de áreas para el deporte. Otra nece-

sidad creada era la continua preparación del magisterio, por lo que se fundaron las Misiones Culturales y, posteriormente, un instituto para su capacitación.

Además de la creación de necesidades, la escuela debería ir más allá del aula. En ese momento ya no se trataba únicamente de civilizar y culturizar a los niños, sino a toda la comunidad. Algo importante era que la escuela tenía que ser mejor y tenía que ofrecer más que la iglesia católica.

De aquí que se tratara de imponer nuevos valores culturales, los valores de la cultura oficial. Para lograrlo había que empezar con el maestro, a quien se le tenía que educar dentro de un nuevo imaginario, por lo que era necesario convencerlo de las bondades de la nueva ideología, así como del nuevo orden nacional que imponía otro tiempo y otro espacio el cual, en muchas ocasiones, no coincidía con el tiempo y el espacio de las comunidades; incluso se llegó a atender en contra de la vida de algunos maestros.

El nuevo imaginario se apoyaba en una ideología homogeneizadora que trataba de castellanizar al indígena, emancipar a la mujer y unir a padres e hijos. Todo esto llevaba un fuerte tinte nacionalista. De aquí en adelante, el Estado ya no dejaría en libertad de escoger a las comunidades, sino que por el contrario impondría una lengua y una ideología determinadas. Entre 1920 y 1940, se utilizaron diversos medios para la difusión de la nueva ideología que empezaba a surgir; entre otros, destacaban los teatros al aire libre.

Durante la educación socialista, varios elementos empezaron a perfilarse dentro de este nuevo imaginario que imponía un nuevo espacio y una nueva ideología. Se hablaba desde el espacio económico para lograr el bienestar de todos los mexicanos. Destacaba una nueva ideología relacionada con el trabajo productivo, la cooperación y la justicia.

Todos estos discursos pertenecían a la educación socialista que se estaba construyendo a mediados de los años treinta. Para lograrlo, de nuevo se crearon necesidades, las cuales se desplegaban dentro de un doble orden. Por un lado, que la educación llegara a campesinos y obreros. Por otro, la idea de crear la necesidad de la educación para que ésta, a su vez, fuera aceptada por los grupos que habían estado marginados del sistema educativo. De aquí que nos encontremos con un discurso que se elaboraba desde las bondades de la aplicación de la ciencia y de la capacitación para la defensa de sus intereses. Todo lo anterior estaba encaminado a que estos grupos marginados también disfrutaran de lo que la civilización les podía ofrecer.

El programa de educación socialista de Cárdenas formaba parte de un gran proyecto que trataba de edificar una economía agrícola centrada en el ejido colectivo, el cual estaría apoyado por la movilización política de campesinos y obreros. De aquí que a este tipo de educación se le considerara como el corolario de estos proyectos económicos y políticos. La idea de lograr un

programa educativo que fuera activo y cívico se venía planteando ya desde la creación de la SEP; sin embargo, Cárdenas lo presentó con nuevo énfasis sobre el socialismo.

De hecho, desde 1921 la educación se orientaba hacia el campo, desde donde se intensificó durante la educación socialista. El porvenir de la nación radicaba en la agricultura, por lo que se pensaba en el mejoramiento de los campesinos. Por ello, se deseaba unir a las escuelas normales con las de agricultura, y así nos encontramos con otro espacio, el de la tierra, el cual desde hacía ya varios siglos formaba parte importante del espacio rural. El maestro, entonces, tenía que entrar en otro orden que implicaba a su vez, otro espacio.

Considero que este espacio, al cual se dio tanta importancia durante las décadas de 1920 a 1940, se ha ido perdiendo poco a poco. ¿En qué momento nos hemos olvidado del campo?, ¿por qué? Tal vez para darle paso a otro espacio, el de la industria que se construye en las ciudades y no en el área rural.

Mi propuesta es la de reconsiderar la importancia que siempre ha tenido y tiene hoy día el campo, la tierra, sus productos y sus productores. Rescatemos y recuperemos su valor mediante una fuerte y bien planeada educación rural, la cual deberá integrarse a la política educativa nacional.

ARCHIVOS CONSULTADOS

Archivo Histórico de la SEP. Citado en el texto con las siglas: AHSEP
Archivo de la Colección Nettie Lee Benson, de la Universidad de Texas, en Austin, citado en el texto con la siglas: BLAC (Benson Latin American Colection).
En esta Colección se encontraron los siguientes materiales editados por la SEP:
a) *El sistema de escuelas rurales*, 1927.
b) El periódico *El Sembrador*, 1929
c) El periódico *El Maestro Rural*, de 1932 a 1940.

BIBLIOGRAFÍA

BAR Lewaw, Mulstock Itzhac. *La educación ¿una barrera al desarrollo económico?*, México, El Colegio de México, 1963.
CÁMARA DE DIPUTADOS. *Diario de los Debates*, XXXVI Legislatura, México, Cámara de Diputados, t. I, 1934.
CÓRDOVA, Arnaldo. *La formación del poder político en México*, México, Editorial Era, 1972.
GALVÁN Lafarga, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1985.

- _____. *Soledad compartida. Una historia de maestros, 1908-1910*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1991.
- _____. “Un encuentro con los niños a través de sus lecturas en el siglo XIX”, en Ma. Esther Aguirre (coord.), *Rostros históricos de la educación*, México, FCE/CESU-UNAM, 2001, pp. 221-231.
- _____. “Arquetipos, mitos y representaciones en los libros de historia patria (1934-1939)”, en Carmen Castañeda *et al.* *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS/Universidad de Morelos/El Colegio de Michoacán, 2004, pp. 163-176.
- MARTÍNEZ Jiménez, Alejandro. “La educación elemental en las etapas de desarrollo y subdesarrollo en México”, Tesis, México, UNAM, 1974.
- MENESES Morales, Ernesto *et al.* *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*, México, CEE/UIA, 1988.
- MURILLO Reveles, José Antonio. “La escuela mexicana. Su génesis, su doctrina y su sistema”, México, spi, 1949.
- PUIG Casauranc, José María. *La educación pública en México a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*, México, SEP, 1928.
- RABY, David L. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Memoria del estado que guarda la educación pública en México*, México, SEP, 1939.
- _____. *La educación pública en México*, 1° diciembre de 1934 a noviembre 30 de 1940, México, SEP, 1941.
- TANNENBAUM, Frank *et al.* “Problemas agrícolas e industriales de México”, México, spi, 1949.
- VASCONCELOS, José. *El Desastre*, México, Editorial Botas, 1938.
- _____. *Obras completas*, México, Libreros Mexicanos Unidos, vol. IV, 1958.
- _____. “Ulises Criollo”, en Antonio Castro Leal (ed.). *La novela de la Revolución Mexicana*, México, SEP, 1965.
- _____. *La Flama. Los de arriba en la Revolución: historia y tragedia*, México, Compañía Editorial Continental, 1974.

La formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945

*Alicia Civera**

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 a 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 adquiría 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. Pero, ¿cómo se configuró el sistema de formación de maestros normalistas rurales en México?

El periodo de este estudio abarca desde 1922, momento en que se abrió la Escuela Normal Regional de Tacámbaro, la primera escuela federal encargada de la preparación de maestros para escuelas rurales, hasta 1945, cuando el gobierno decidió implantar un plan de estudios uniforme para todas las escuelas normales del país, clausurando la idea de ofrecer una formación especializada para los maestros que atenderían las escuelas en el medio rural.

A lo largo de dicho periodo, las instituciones formadoras de maestros rurales atravesaron por numerosos cambios en sus objetivos, sus atribuciones sustantivas, sus orientaciones pedagógicas, su adscripción administrativa, el tipo de población que atendieron y el número y ubicación geográfica de sus planteles. A pesar de estos cambios en los trabajos de las escuelas normales

* Doctora en Investigación Educativa por el DIE-CINVESTAV, IPN; investigadora de El Colegio Mexiquense.

regionales y normales rurales (en los años veinte), en las escuelas regionales campesinas (en los treinta) y en las normales rurales (en la década posterior) se fue configurando una *cultura escolar* particular, es decir, un conjunto de prácticas, ritos, reglas y saberes que caracterizan a este tipo de escuela como organización y las distingue de otro tipo de instituciones formadoras de profesores, a pesar de su transformación en 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 quizá 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 que se integra 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, en cambio, abordo en forma multidireccional, cómo se relacionan entre sí la política educativa, las ideas pedagógicas y las prácticas escolares, mismas que también tienen relaciones específicas con el proyecto político y económico que se busca implantar, para comprender en qué consistió la formación de maestros normalistas rurales y cómo se conformó en un subsistema con características particulares.

Las décadas de los años veinte, treinta y cuarenta fueron clave en la integración del Estado después de diez años de guerra civil, durante los cuales la participación de los campesinos fue 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 cuales formaron parte los maestros y los estudiantes normalistas rurales.

LAS PRIMERAS NORMALES REGIONALES Y NORMALES RURALES: UN EXPERIMENTO

Una de esas instituciones de masa creadas después de la Revolución 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 estadounidense —pensado desde una sociedad urbana e industrial—, así como 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. Estas ideas, sin embargo, 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 se fue construyendo 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 consumo 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 una guerra en la cual la participación de los campesinos defendiendo sus derechos había sorprendido a las clases medias que buscaban la democratización del país. Rafael Ramírez, uno de los más importantes constructores de la educación rural, rememoraba en 1938: “Fue necesario que incubara y se desarrollara una revolución cuyo proceso aún no termina, para que descubriéramos que doce millones de hermanos nuestros vivían efectivamente en el campo en condiciones extremas de miseria y de ignorancia” (1938: 96).

La escuela debía responder a las necesidades de la gente. Las autoridades educativas y los maestros, desde luego, eran quienes decidían cuáles eran éstas, e incluso hablaban de “crearles necesidades” (Bolaños, 1982: 216). En realidad, muchos de ellos estaban apenas descubriendo a los campesinos, su miseria y sus necesidades.

En un principio, la misión redentora de la escuela rural fue encomendada a misioneros culturales y maestros improvisados convertidos en “todólogos”, que lo mismo enseñaban el alfabeto a niños y adultos, que curaban enfermos, realizaban construcciones y gestiones para hacer llegar agua a los pueblos u obtener créditos para la producción agrícola en una escuela volcada hacia la comunidad. También existía desde años atrás la preocupación por capacitar maestros en escuelas normales. A principios de los años veinte hubo varias experiencias locales de escuelas que promovían una capacitación lo más rápida posible para que los jóvenes se incorporaran a trabajar en las escuelas rurales, pero la propuesta obtuvo otros alcances con la apertura, en 1922, de la Escuela Normal Regional de Tacámbaro, Michoacán, que fue la primera que dependió de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) (Castillo, 1965: 514; Miñano, 1946: 23; Luna, 2001: 3-5; Loyo, 1999: 25; Meneses, 1986: 287).

En uno de sus salones se colocó 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 servían, que nos quedaban chicas en aquella circunstancia. Por lo demás, nos parecía absurdo tratar de sujetar o de adaptar la nueva realidad a esquemas teóricos del pasado, casi siempre extranjeros. Lo acertado era incidir sobre la realidad y transformarla haciéndola pasar por ese prisma dialéctico del contraste y la contradicción, para sacar a la luz síntesis evidentes, propósitos factibles y fórmulas evidentes (Villela, 1972: 14-15).

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, 1965: 254). Los maestros iniciaron su trabajo basándose en sus inquietudes y en las circunstancias específicas que se les iban presentando. Armaron 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 SEP retomó este plan para el resto de las escuelas normales rurales, pero cada una siguió programas distintos (SEP, 1928b).

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 (Acevedo, 2000: 109-111).

Algunos directores de estas escuelas pensaban que la enseñanza debía hacerse trabajando, porque ésa 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. Moisés Sáenz era el principal promotor de esta última; sin embargo, no todos los directores estaban familiarizados con las ideas de John Dewey, pero compartían su confianza en la educación técnica impulsada desde el siglo XIX, en la vocación de los maestros y en la educación racional (SEP, 1928b).

Moisés Sáenz y Rafael Ramírez permitieron que los directores de las escuelas trabajaran con diferentes planes y programas de estudio, actividades y formas de organizar las escuelas, intentando que la enseñanza tuviese un acercamiento a las necesidades de la gente. Algunos de los planteles dependieron del Departamento de Escuelas Rurales y otros del de Primarias, hasta finales de 1926, cuando comenzaron a ser coordinados por el Departamento de Misiones Culturales. Recogiendo la experiencia de los primeros años, la SEP las llamó escuelas normales rurales (ya no regionales) para enfatizar su carácter rural, y marcó un plan de estudios que siguió vigente hasta 1931 (SEP, 1928a: 131). La misión primordial de estas escuelas, decía el secretario de educación José María Puig Casauranc, “es preparar una nueva generación de maestros rurales debidamente capacitados para actuar como mentores y líderes sociales desinteresados de las pequeñas comunidades, y cuyas miras accesorias son: procurar el mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales en ser-

vicio de la región, e integrar a la gente adulta de la comarca al progreso cultural medio deseable para la nación” (*ibíd.*: 123).

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. En 1928, Moisés Sáenz declaraba, orgulloso, que al fin las escuelas contaban con una planta completa de maestros. 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, algunos de los cuales estaban asustados por sus discursos en contra de la Iglesia o por la inclusión de estudiantes de ambos sexos en los internados (SEP, 1928a; 1928b; Loyo, 1999).

Las diez escuelas que existían hacia 1928 se habían establecido en casas o granjas rentadas o prestadas y no en instalaciones hechas *ex profeso* para funcionar como tales. Trabajaron como internados mixtos con 50 o 60 estudiantes, la mayoría de los cuales había ingresado sin haber terminado la escuela primaria. Ellos ayudaban a sus maestros a construir salones y mesa-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. En algunos lugares, las relaciones con los vecinos eran difíciles por la postura del gobierno en contra de la Iglesia, independientemente de que ésta fuera compartida o no por los maestros. Por falta de recursos y de docentes 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” (SEP, 1928a: 124-127 y XXVII-XXIX, 1928b, 1930: 585-586; Acevedo, 2000).

Retomar la escuela de la acción implicaba reproducir la subordinación de los trabajadores manuales, en el sentido de proporcionarles una enseñanza práctica para poder desarrollar mejor el trabajo que socialmente se les tenía asignado. Pero las herramientas que los maestros de las normales rurales querían ofrecer a los campesinos iban acompañadas de un anhelo de cambio que se basaba en una enorme fe en la Revolución. Ellos enseñaban a sus alumnos y a los adultos de las comunidades cercanas los artículos de la Constitución de 1917, que amparaban los derechos de los trabajadores y compartían la idea de que los campesinos tenían derecho a poseer la tierra y obtener créditos del gobierno y que, para lograrlo, debían unirse en cooperativas. Luchar por estos derechos

hizo que muchos de los maestros, al igual que los maestros rurales, se involucraran en la política a pesar de las advertencias de la SEP de no hacerlo. La relación directa de los profesores con los campesinos, así como la crisis económica de 1929 fueron factores que influyeron en una creciente radicalización de los maestros (SEP, 1928a, Vaughan, 1997: 76-91; Sáenz y Ramírez, 1929).

LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS: UN PROYECTO DE DESARROLLO INTEGRAL DEL CAMPO

Al iniciar la década de los treinta, las escuelas normales rurales vivieron una gran transformación. La SEP 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, orientada sobre todo a la transformación económica.

Las escuelas normales rurales, que para 1933 eran ya 17 (SEP, 1933: 213) 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 estadounidense que en los ejidos. Pretendía elevar la productividad creando comunicaciones e infraestructura, utilizando técnicas modernas de producción y un sistema de créditos y capacitación, a través de la organización de cooperativas dirigidas desde arriba. Las escuelas centrales, dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento, ofrecían la preparación de técnicos agrícolas, representaban al Banco Nacional de Crédito Agrícola y daban capacitación a los campesinos de las comunidades cercanas. Se pretendía que sus egresados difundieran un sistema de producción del tipo de las granjas estadounidenses y, para ello, incluso se propuso otorgarles tierras y créditos para formar colonias agrícolas.

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 2 000 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.

A finales de los años veinte, el funcionamiento de las ocho escuelas centrales agrícolas era muy criticado por varios motivos. Uno de ellos fue la corrupción. 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. Por otro lado, algunos de sus directores aprovechaban los recursos de las escuelas y el trabajo de los estudiantes en beneficio propio (Reynaga, 1991: 35-55; Loyo, 1999: 318-326; Civera, 1997; Torres, 2003).

Otro problema era el reclutamiento de alumnos. Las prácticas de las escuelas centrales estaban enredadas en una ambigüedad entre otorgar una capacitación agrícola a los propietarios de tierra o favorecer a los ejidatarios y campesinos más pobres. El Partido Comunista, por ejemplo, declaraba en 1928 que “en lugar de entregar tierras a los campesinos, se construyen escuelas agrícolas... para los hijos de los terratenientes” (Peláez, 1980: 33). Tratando de alcanzar esta última opción, en 1929 se dispuso que para poder ingresar a la Escuela Nacional de Agricultura en Chapingo, los aspirantes debían haber realizado sus estudios previos en las centrales agrícolas. Sin embargo, la disposición tuvo un efecto perverso: a las escuelas ingresaron cantidad de jóvenes provenientes de las ciudades. A ello coadyuvaba, desde luego, la polarización en el campo, en esos años exacerbada por el enfrentamiento del gobierno de Calles con la Iglesia y la oposición al gobierno por el movimiento cristero (SEP, 1933).

Ambos problemas motivaron una gran desertión. Como se pretendía que las escuelas centrales agrícolas fueran autofinanciables, el trabajo para los alumnos era muy intensivo. Los estudiantes campesinos estaban más dispuestos a realizarlo que sus compañeros de origen urbano, pero no si ello era en beneficio de los directores y no de las escuelas.

Narciso Bassols, quien había redactado la Ley Agraria de 1927, quiso rescatar el proyecto cooperativista original de las escuelas centrales agrícolas y enlazarlo al trabajo de las escuelas normales rurales, que en su mayoría contaba con pésimas instalaciones. Las nuevas instituciones creadas a partir de 1931 se llamaron escuelas regionales campesinas y dependieron del recientemente creado Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Reunieron, no sin conflictos, 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 agrícolas, quienes depositaban en la técnica la capacidad de elevar la productividad.

Las escuelas regionales campesinas, aunque con variaciones, funcionaron con un plan de estudios de tres años, los dos primeros dedicados a la forma-

ción de técnicos agrícolas. Al terminar dicha formación, los estudiantes podían cursar un año más para graduarse como maestros rurales. En este plan, la preparación de maestros ya no era vista sólo como una capacitación rápida, como a principios de los años veinte, sino como una formación más completa. A las materias que se cursaban antes en las normales rurales se agregaron otras pocas de conocimientos generales y formación pedagógica, pero sobre todo materias y prácticas de ganadería, agricultura, oficios e industrias rurales. Se estipuló que los estudiantes debían ser campesinos, de preferencia ejidatarios, pues a éstos debían beneficiar las acciones de la escuela y ellos, como campesinos, entenderían los problemas del medio rural. En vista de que la mayor parte de los estudiantes que ingresaba había estudiado sólo tres años de primaria, antes de los cursos regulares las escuelas ofrecían un curso complementario de un año, con el que se pretendía cubrir la educación primaria.

El proyecto de Bassols era muy ambicioso. Contó por un tiempo con la representación del Banco Nacional de Crédito Agrícola, y en algunos planteles con la inclusión de las Misiones Culturales y de Institutos de Investigación Social. La idea central era crear un desarrollo integral: el trabajo hacia los campesinos tendría como base la experimentación agrícola que se desarrollara en las escuelas y contaría con el respaldo de los créditos aportados por el banco y la formación de los campesinos en las escuelas rurales, que estarían bajo el control de las regionales. A su vez, la experimentación agrícola y la formación de los estudiantes se retroalimentaría con su participación en el trabajo directo con los campesinos y todas las actividades al interior de la escuela. Sin embargo, las metas de crear una “educación superior campesina” (como llamaba Bassols a las regionales) se fue limitando poco a poco (Bassols, 1979: 191; SEP, 1933).

El sistema creció. Al final de la década de los treinta existían 35 planteles, algunos con más de 300 alumnos. Pero las condiciones de las escuelas eran muy variables. Sólo en 1936 se logró que todas las normales rurales se transformaran en regionales campesinas, pero muchas de éstas, al igual que las de nueva creación, en realidad estaban en las mismas condiciones que las primeras normales rurales de los años veinte, pero ahora con mayores retos. El desarrollo de cada plantel fue distinto, tanto por estas condiciones como por la creciente incapacidad de la SEP, por falta de recursos, para supervisar el trabajo de las escuelas (SEP, 1941: 119-121).

A pesar de ello, el desarrollo de las escuelas tuvo algunos 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 tenían que rotarse para participar 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.

En las escuelas chicas se necesitaba conseguir la cooperación de los vecinos para construir las instalaciones, pero en las grandes, 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 recreación eran consideradas como fundamentales para ganarse la confianza de la gente, propiciar su sociabilidad y alejarla del alcohol. En español, la escritura se practicaba en la redacción de recibos o en 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 béisbol 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 las 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 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 que los campesinos se pusieran de acuerdo para solicitar tierra, evitar conflictos entre comunidades, comercializar los productos o almacenarlos evitando así 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. Trabajan también auxiliando 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 las 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 docentes enseñaban historia y geografía dictando notas o poniendo a los estudiantes a copiar textos como las biografías de hombres ilustres o los materiales impresos que enviaba la SEP. No faltaron quienes, 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. A veces, los trabajos agrícolas no se vinculaban con las enseñanzas en clase.¹ Entre la escasa preparación de los alumnos al ingresar, la falta de preparación de muchos de los profesores y el tiempo dedicado a los trabajos agrícolas y de oficios, el hincapié puesto en la educación práctica implicó un antiintelectualismo que, al combinarse con el entusiasmo por el discurso socialista, propició posturas dogmáticas.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS

Después de fuertes debates, en 1934 el artículo 3o. 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 cuales algunos 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 algunos de los internados y con las rancharías y pueblos vecinos desde tiempo atrás.

Con la educación socialista se acentuó el sentido de servicio de los estudiantes-maestros quienes, por su origen campesino y por conocer 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, susti-

¹ AHSEP, DEANR, *Tenería Informes, 1934-1935, 1997*; Reynaga, 1991; Sepúlveda, 1976, 1991; Civera, 1997; AHSEP, DGSIC, *Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940*; Cárdenas, 1965.

tuyendo 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.²

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, no sin conflictos, 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, del cual hablaré más adelante. Hacía tiempo que el término “enseñanza práctica” había sustituido al de la “escuela de la acción”, y el paso del pragmatismo estadounidense al materialismo histórico era visto por muchos de los maestros, e incluso los estudiantes, 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 está muy clara en un texto llamado *Curso de Educación Rural escrito para las Escuelas Regionales Campesinas*, del profesor Rafael Ramírez y 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 educador ruso” sin decir su nombre. Aunque en términos teóricos plantea la educación proletaria como opuesta a la democrática, cuando se expone acerca de las actividades que los maestros rurales deben realizar en las comunidades detalla el mismo tipo de trabajos y argumentos que en los años veinte. Por ejemplo, en 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

² Civera, 1997; Sepúlveda, 1976; Cárdenas, 1965; SEP, DEANR, Subsecretaría, 1937, caja 3081, exp. 16-3-8-171. “Plan de trabajo que realizará en 1937 el Cuerpo de Consejeros Técnicos del DEANR”, 13 de enero de 1937; *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939. El número cuatro de esta revista contiene informaciones y mensajes de funcionarios de la SEP, así como de maestros de las escuelas regionales campesinas.

recursos naturales; trabajar por la elevación de los salarios agrícolas, etcétera (Ramírez, 1938: 31).

Las definiciones que presenta este libro acerca de la misión de la escuela rural eran repetidas por los alumnos de las escuelas de Ayotzinapa, Guerrero y Tenerife, Estado de México, 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.³

Planteada de esta manera la educación socialista, la formación de maestros no requería grandes cambios en la metodología de enseñanza, aunque sí de ideología. Era necesario incrementar el conocimiento científico de las formas de explotación del hombre por 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 permeó todas las actividades de las escuelas (SEP, 1940; Civera, 1997). La “verdad” proporcionada por el materialismo histórico desplazó, en buena medida, a las “inspiraciones de la vida” que buscaban los maestros en los años veinte. En sus salidas de observación a las rancherías, los estudiantes apuntaban cosas como “no hay organización social, son profundamente individualistas, visitándose sólo por necesidad”.⁴

Sin embargo, la formación de los estudiantes en la segunda mitad de los años treinta fue diferente de la que vivieron sus compañeros de generaciones anteriores en varios sentidos. Uno de ellos fue la dificultad para impartir una enseñanza agropecuaria adecuada, misma que se consideraba primordial en la formación de maestros rurales. Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, la SEP intentó cumplir el compromiso establecido en el Plan Sexenal de incrementar el número de escuelas regionales campesinas. Aunque la meta se cumplió, pues en 1939 funcionaban 36 planteles, el crecimiento del sistema no fue acompañado de la contratación de personal suficiente y bien preparado, lo que empeoró la tendencia, iniciada desde principios de los años treinta, a que los ingenieros agrónomos buscaran otras opciones de trabajo. En 1937, la mayoría de las escuelas no contaban con un agrónomo que guiara los trabajos agrícolas y ganaderos ni dentro ni hacia fuera de las escuelas. Los directores, los maestros de taller y empleados hacían lo que podían para cumplir con los planes de estudio, hacer producir las tierras de las escuelas y asesorar a los campesinos.

³ AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos.

⁴ AHSEP, DEANR, Informe de la visita del jefe interino del DEANR, Tenerife, marzo, 1935.

A finales de la década, la SEP intentó capacitarlos, pero sus esfuerzos fueron insuficientes. En las escuelas grandes, muchos de los directores tenían una amplia experiencia dentro de las regionales y habían trabajado como misioneros, maestros rurales o incluso como inspectores educativos, pero las escuelas pequeñas, las desprendidas de las antes normales rurales o las de nueva creación, fueron guiadas por maestros jóvenes egresados de las normales urbanas que no contaban con gran experiencia en el medio rural.⁵

Ése no fue el único obstáculo para desarrollar una mejor formación agropecuaria; otro fue la ubicación de los planteles, decidida muchas veces por intereses políticos, lo que ocasionó que algunos de ellos no contaran con muchas tierras o agua para trabajarlas, o quedaran ubicados en poblados grandes. Pero un factor de gran importancia sería la resistencia de los propios estudiantes. Ésta era mayor en aquellos planteles que, por diferentes razones, aceptaron estudiantes que no eran hijos de ejidatarios, pero existió también entre los hijos de éstos, de peones, pequeños propietarios, artesanos o maestros rurales. Con cada vez más fuerza durante la década, los maestros y directores apuntaban que uno de los problemas en las escuelas eran los alumnos, sobre todo los de los grados superiores, que no querían realizar tantas prácticas agropecuarias y, de hecho, la mayoría de ellos elegía seguir la carrera de maestro rural al concluir los dos primeros años de estudios, en vez de egresar como técnicos agrícolas.

Ello se debía, en parte, a que no estaba muy claro a qué podrían dedicarse dichos técnicos, pues la idea de dar tierras y créditos a los egresados ya rara vez se pudo cumplir, mientras que la SEP garantizaba, por lo menos hasta 1939, que los egresados de las regionales, al completar los cuatro años de estudios, obtendrían plazas como maestros rurales, lo cual representaba un ascenso de estatus, tanto económico como de prestigio.

Por otro lado, los mismos maestros, probablemente sin darse cuenta, propiciaron esa inquietud. Dentro de las escuelas, el discurso que enaltecía al campesino e incluso generaba una actitud de rechazo a los *catrines* o a los burgueses 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, contando con el apoyo de los propios maestros. Por último, la SEP cometió un error al tratar de reglamentar las cooperativas de producción de las escuelas: decidió que éstas debían depositar las ganancias a la Secretaría de Hacienda, provocando el enojo tanto de los estudiantes como de los maestros y directores.⁶

⁵AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940; SEP, DEANR, Documentos relacionados con el personal, 1937, caja 3074, exp. 16-3-5-160; Santos, 1989, t. III: 123.

⁶AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1941; Santos, 1989, t. III: 123.

Los maestros, sin embargo, no cedieron frente a las resistencias de los estudiantes. Si éstos no tenían buenas calificaciones en las materias académicas, ello no era considerado una falta grave y los docentes se esforzaban por ayudarlos a superarse y darles nuevas oportunidades, pero si los alumnos se negaban a realizar alguna comisión o no mostraban una actitud de compromiso, solidaridad y cooperación con los intereses de la comunidad escolar, eran sancionados fuertemente, los primeros años por sus maestros, y después por sus propios compañeros.⁷ En las escuelas regionales campesinas, al igual que antes en las escuelas normales rurales, se daba una mayor importancia a los principios, los valores y las actitudes que debían aprender los futuros maestros rurales, que a los conocimientos específicos que poseerían al egresar. Por eso se daba un gran peso a la forma de organizar el gobierno escolar y la vida de los internados. Ésta sufrió cambios de gran trascendencia a mediados de los años treinta, junto con el proceso de organización gremial de los maestros y la lucha estudiantil.

EL GOBIERNO ESCOLAR Y EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

Una parte novedosa de las primeras escuelas normales regionales y normales rurales en la década de los veinte fue el intento de que la vida en los internados fuese similar a la de un hogar. Esta idea del internado como familia provino de las ideas pedagógicas que estaban en boga, pero también de necesidades prácticas. La idea central era que todos los integrantes de la escuela cooperaran con los demás, en un ambiente natural en el que se pudiera vivir en libertad pero en orden, permitiendo la expresión de los intereses y necesidades de los estudiantes y fomentando en ellos un sentido de responsabilidad. Para lograrlo, se consideraba imprescindible evitar una reglamentación rígida y formal. Los estudiantes debían aprender sus responsabilidades por convicción y no por temor a una autoridad externa.

Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y muchos de los directores de estos planteles intentaron crear un ambiente en el cual el rol tradicional del director de escuela fuera sustituido por una figura paterna que serviría de guía al estar en constante convivencia con los estudiantes en los trabajos agrícolas, en las reuniones culturales o en el comedor. La persuasión, la argumentación y el ejemplo de los directores, los maestros y los propios estudiantes debían suplir los castigos y las reglamentaciones.

Hacia 1927, ya todos los planteles funcionaban como internados mixtos, probablemente más que por un interés en la coeducación (aunque éste también

⁷ AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940; 1941; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos.

existió), por las mínimas posibilidades de abrir más planteles. La convivencia de hombres y mujeres en un mismo internado también era una experiencia inédita en México y suscitaba la desconfianza de mucha gente. Ello explica, en buena parte, el papel tan importante que se otorgó a las esposas de los directores, quienes organizaban la vida doméstica de los internados, en la cual, a falta de servidumbre, todos debían participar activamente.

En todas las escuelas se intentó crear un ambiente de confianza, cariño y solidaridad que fomentara la costumbre de trabajar y velar por el bien colectivo y no sólo el individual. Se acordaban horarios y los alumnos se distribuían en comisiones para atender el aseo, la comida, los jardines, el cuidado de los animales y la vigilancia del orden, pero hubo diferencias en las formas de designar y distribuir los trabajos, de marcar reglamentaciones y vigilar la disciplina. En la mayor parte no se estipularon reglas estrictas. En algunos planteles éstas fueron elaboradas por el director, pero en otras fueron decididas por común acuerdo entre los estudiantes, los maestros y el director, o por medio de representantes de éstos. En unas escuelas el director distribuía los grupos de trabajo, mientras que en otras se permitió a los estudiantes organizar la distribución de comisiones, sobre todo en aquellas en las que los directores pensaban que el civismo debía enseñarse en la práctica de la vida diaria, y que ésta debía ser democrática. Al parecer, en general los estudiantes colaboraban con gusto y formaban sociedades de tipo cultural dirigidas por alguno de los maestros.

Si bien se evitaban los castigos, en algunas escuelas los directores tuvieron que expulsar a ciertos alumnos rebeldes y en otras, como ha documentado Ariadna Acevedo (2000), se formaron consejos técnicos en los que participaban los maestros y a veces representantes estudiantiles quienes, en casos extremos, funcionaban como tribunales. Esta práctica era criticada por los defensores de la escuela nueva, porque una moralidad efectiva y duradera no podía provenir de una autoridad externa sino de la reflexión y el autocontrol.

La SEP permitió las iniciativas y las variaciones en las formas en que los directores organizaban la vida interna de los planteles. A pesar de los distintos alcances en cada uno de ellos, el internado como familia, que fue un planteamiento intermedio entre las tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la escuela nueva, implicó un cambio significativo en la cultura escolar en la cual, en vez de hacer hincapié en el orden y la obediencia, se alentaba la responsabilidad, el trabajo colectivo y, en varios casos, la democracia y la libertad de los estudiantes (SEP, 1928b; Rockwell, 1996; Loyo, 1999).

Este tipo de gobierno escolar era muy contrastante con el planteado para las escuelas centrales agrícolas. En éstas, el reglamento interno emitido por la Secretaría de Agricultura y Fomento vigente en 1932 (no sabemos desde cuándo), disponía que el director y los maestros eran las autoridades y, por lo

tanto, debían ser atendidas sus órdenes dentro y fuera del plantel. El gobierno interno estaba a cargo de un Consejo Consultivo constituido por el director, un secretario y el personal docente, en el cual las decisiones debían tomarse por mayoría de votos. Si bien el director tenía voto de calidad, éste tenía también la competencia exclusiva de nombrar y remover al personal. Por otro lado, él distribuía las comisiones de los alumnos, y un prefecto se encargaba de la vigilancia del orden en el plantel.

El reglamento incluía también a las sociedades de alumnos, mismas que se constituirían exclusivamente con fines mutualistas, económicos, deportivos y culturales, siempre en colaboración con las autoridades de la escuela. Sus estatutos debían someterse a la aprobación del Consejo Consultivo.⁸ Sin embargo, los estudiantes se fueron asociando incluso con sus pares de otros planteles, para solicitar mejores condiciones en las escuelas, para quejarse de los directores que cometían abusos, o para hacer cumplir las promesas del gobierno de entregar tierras a los egresados (Serna, 1984: 75; Loyo, 1998: 251-252).

En realidad, no sabemos si en la práctica diaria de las centrales agrícolas este gobierno vertical planteado en el reglamento tuvo como contrapeso al cooperativismo, ya que el proyecto inicial de este tipo de escuelas había sido redactado por el ingeniero Gonzalo Robles, quien pensaba que la formación de cooperativas no tenía sólo una intención de apoyo económico, sino una ambición educativa. Si bien, como ha destacado Engracia Loyo (1999), existieron abusos por parte de algunos directores, también tenemos indicios de que algunos de ellos y de los maestros hicieron honor a esa idea de cooperativismo.⁹

A partir de la creación de las escuelas regionales campesinas, pero sobre todo a partir de 1936, se fueron generando formas de gobierno escolar que favorecieron una mayor participación de los estudiantes y de los maestros, tanto en la vigilancia de la disciplina como en la toma de decisiones y en la organización de las actividades de las escuelas. Esta creciente participación partió de las iniciativas, al interior de las escuelas, de directores, agrónomos y maestros, algunos de ellos defensores del proyecto educativo de los años veinte, otros del cooperativismo y, otros más, activistas o simpatizantes del Partido Comunista. Desde luego, los estudiantes también pugnaron por una mayor participación en el gobierno escolar. A partir de 1936, sus propuestas fueron avaladas por las autoridades de la SEP, ya que el presidente Lázaro Cárdenas, en su intento de unificar al movimiento magisterial, colocó en la Secretaría a

⁸ Véase AHSEP, DEANR, exp. 969/31; AHSEP, DEANR, EM exp. 164.9 Informe del director de Tenerife, dic. 1932, enero, febrero y marzo de 1933; Informe del Director de Roque, 4 de agosto de 1933 en Reynaga, 1991.

⁹ Véase AHSEP, DEANR, exp. 969/31; AHSEP, DEANR, EM exp. 164.9 Informe del director de Tenerife, dic. 1932, enero, febrero y marzo del 1933; Santos, 1989, t. III: 123; AHSEP, DEANR, 969/10, Tamatán, Reglamento interior, febrero de 1934; Torres, 2003.

líderes de varias agrupaciones magisteriales pero que, según algunos testimonios, eran comunistas.¹⁰

Aunque con variantes, las escuelas se rigieron por consejos administrativos que cada vez fueron tomando más atribuciones ejecutivas y no sólo consultivas. En ellos, los maestros y los alumnos fueron ganando una mayor representación.¹¹

En un principio el autogobierno, visto también como un experimento, fue muy tímido: el director y los maestros decidían y los alumnos organizaban. Posteriormente, se dio una mayor voz a los estudiantes en la toma de decisiones, mismas que, como deberían ser democráticas, tendrían que basarse en la argumentación y persuasión. Sin embargo, se fue afianzando la costumbre de realizar tribunales escolares que eran sumamente autoritarios, aunque los consejos escolares se presentaran como representantes de la comunidad escolar, como en un sistema democrático.

Cabe aclarar que, a diferencia de lo sucedido en otras instituciones educativas como la Escuela Nacional de Maestros, las bases del gobierno escolar emitidas en 1936 para las escuelas regionales campesinas, que fueron las que sancionaron el autogobierno, se basaban más en los ideales liberales de las primeras escuelas normales rurales, que en los postulados de los pedagogos soviéticos. En dichas bases se reforzaron los anhelos de solidaridad, confraternidad, libertad y, sobre todo, democracia, que los directores de las primeras normales regionales buscaban implantar en los internados familiares; fueron más allá, pero sin recurrir a una retórica radical:

La escuela —decían las bases— se organiza como una comunidad escolar; dentro de ella nadie pierde el carácter propio que tiene, desprendido ese carácter de la posición especial o particular que guarde o de la investidura especial que tenga; pero el sentido que une y relaciona a todos los elementos de la escuela no es la autoridad de unos ni la subordinación de otros, sino el sentido de comunidad en la vida, en los trabajos, en los estudios y propósitos de la escuela. Dentro de la escuela debe perderse todo sentido de jerarquía oficial o social para que surja vigorosamente el sentimiento de solidaridad y de responsabilidad de todos, frente al trabajo de todos. La escuela no debe organizarse con sentido de explotación de los alumnos ni de explotación de la comunidad social que la rodea: la escuela debe ser una organización de ayuda y de apoyo para el alumno, como debe serlo

¹⁰ Véase SEP, 1933 y 1934; AHSEP, EM, caja 410 exp. 4-9-5-28, Informes de actividades de la Escuela Regional Campesina de Tenería, 1935; Santos, 1989, t. III: 123; AHSEP, DEANR, 969/10, Tamatán, Reglamento interior, febrero de 1934; AHSEP, DEANR caja 3015 exp. 16-1-2-100, Informe sintético que se rinde a la Comisión Técnica Consultiva de los trabajos desarrollados por el DEANR diciembre 1934-febrero 1936; Arnaut, 1998: 88; Sepúlveda, 1976: 213; Bonfil, 1992: 242-247.

¹¹ Véase SEP, 1933: 122-188, 1934; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos.

para la comunidad humana de los alrededores, y si les es posible, de otras zonas apartadas.¹²

Esta idea de la escuela como comunidad no era más que la expresión de lo que en muchas escuelas regionales campesinas se realizaba ya en la práctica, y hacía hincapié en el derecho de los miembros de la comunidad a conocer y administrar los recursos, seguramente por la dificultad de vigilar de cerca los trabajos de las escuelas.

Sin embargo, la idea de un gobierno con base en una reglamentación mínima y en la colaboración solidaria de estudiantes y maestros resultaba un tanto utópica dentro de la ola corporativista del régimen cardenista y la proliferación del materialismo histórico como eje de la enseñanza real y exacta del universo.

En julio de 1935, los misioneros y directores de las escuelas normales rurales y regionales campesinas realizaron una convención y formaron la Unión de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina, misma que se transformaría en el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), una organización magisterial que, según varios autores, fue la más radical en esta época. Por su vinculación con los maestros rurales y organizaciones campesinas, así como por su lejanía de los centros de dirección administrativa y técnica, estos maestros fueron los que más disputaron el poder a los directores e inspectores federales de educación que mantuvieron una posición gobiernista en la Confederación Mexicana de Maestros. El SUTESC se convertiría, posteriormente, en la Rama Nacional de Educación Superior Campesina, dentro del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM).¹³

Los estudiantes no fueron ajenos a estos procesos y siguieron los pasos de sus maestros, sobre todo de los más radicales, quienes no sólo apoyaron sino que, al parecer, fomentaron la organización estudiantil. En junio de 1935 (unos días antes de la formación del SUTESC) se formó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM). Desde la aprobación del Plan Sexenal pulularon por todo el país organizaciones —muchas de ellas a instancias gubernamentales— para apoyar la educación socialista. Pero éste no fue el caso ni del SUTESC ni de la FECSM, que se manejaron con un tipo de discurso más ligado al del Partido Comunista (Ortiz, 1991: 206-210).

¹² Véase AHSEP, DEANR, caja 3015 exp. 16-1-2-97, "Bases para la organización y funcionamiento del gobierno escolar en las escuelas regionales campesinas".

¹³ Véase AHSEP, DEANR caja 3015 exp. 16-1-2-100, Informe sintético que se rinde a la Comisión Técnica Consultiva de los trabajos desarrollados por el DEANR, diciembre de 1934-febrero de 1936; Raby, 1974: 73; Arnaut, 1998: 88; Sepúlveda, 1976: 213; Bonfil, 1992: 242-247.

En los resolutivos del primer congreso de la FECSM celebrado el 5 de mayo de 1935, en Roque, Guanajuato, los estudiantes se manifestaron en favor de la educación socialista y la coeducación; se declaraban “en franca actitud de combate contra el capitalismo, la burguesía, el clero y la demagogia política”, y además de otras solicitudes relacionadas con los campesinos y los maestros rurales, pugnaban por el cumplimiento del Plan Sexenal en cuanto a que las escuelas normales rurales y centrales agrícolas se convirtieran en regionales campesinas, que los alumnos distinguidos pasaran a la Escuela Nacional de Maestros y a la Nacional de Agricultura, que el monto de sus becas se determinara según las condiciones en cada región, que se señalara por conducto de la Federación a los maestros, agrónomos y normalistas “faltos de responsabilidad e ideología revolucionaria para su eliminación”, que en una de las regionales se estableciera un Instituto de Educación Rural Superior para formar a los maestros de estas escuelas, porque la mayoría se había formado en normales urbanas; que la base de la enseñanza fuera regional, práctica, objetiva, demostrativa, experimental, de observación y productiva bajo el sistema cooperativo, y que para abolir la disciplina “de machete” los propios alumnos organizaran el gobierno escolar.¹⁴

Cuando los estudiantes pugnaban por un Instituto de Educación Rural Superior se referían a hacer efectiva la propuesta de Narciso Bassols de crear una escuela superior, en donde se formaran los profesores de las escuelas normales y los estudiantes normalistas rurales pudieran proseguir sus estudios. De hecho, Bassols consideró la posibilidad de quitar a la Escuela Nacional de Maestros su carácter de nacional para favorecer el establecimiento de instituciones regionales. Por otro lado, cuando los estudiantes exigían la depuración de maestros que no eran considerados “revolucionarios”, se referían a varias cosas distintas: a los maestros irresponsables o con poca experiencia en el medio rural, a los que no les daban mucha libertad dentro de los internados o, en otro nivel, a los que eran catalogados como reaccionarios por apoyar a grupos políticos antagónicos en los movimientos agrarios, el gremio magisterial o en las tiendas electorales.

Los líderes de la FECSM y de la Rama Nacional de Educación Superior Campesina buscaron una participación más corporativa y decidida por el socialismo, como se apuntaba en la Escuela Nacional de Maestros. En 1939 la SEP emitió una serie de reformas a las escuelas regionales campesinas, mismas que fueron decididas ya no sólo por las autoridades, sino también por la representación sindical y estudiantil. Entre esas reformas se hicieron nuevas modifi-

caciones al gobierno escolar. A partir de ellas, en los consejos escolares ya no simplemente hubo representantes estudiantiles por cada grado escolar, sino también uno de la FECSM y uno del sector femenino; además de los representantes de los distintos tipos de maestros en cada escuela, participaba un delegado sindical (aunque esto no estaba estipulado reglamentariamente); por último, se incorporó también un representante de las autoridades agrarias de las zonas donde se ubicaban las regionales campesinas (que en muchas escuelas estuvieron más bien ausentes).¹⁵

La presencia de este tipo de representantes daba al gobierno escolar un carácter muy distinto del ideal liberal de los años veinte. El consejo representaba a la comunidad escolar, sin embargo, ésta no era uniforme: había maestros con una gran experiencia y maestros jóvenes recién egresados de normales urbanas; en las escuelas grandes, el personal más estable estaba constituido por los maestros de taller, ayudantes y empleados, muchos de ellos originarios de los lugares donde se establecían los planteles, a diferencia de muchos de los profesores que provenían de otras partes; había maestros defensores de la educación socialista y otros que, como decían, se “apartaban de la política”; había estudiantes hombres y mujeres de diferentes regiones urbanas y rurales y algunos de distintos grupos indígenas; unos estaban muy ligados a los movimientos campesinos locales o la FECSM, otros se mantenían al margen de la política estudiantil; algunos veían las regionales campesinas como una opción para salir del campo mientras que, para otros, los internados eran un refugio que les impedía morir de hambre.

Por otra parte, el autogobierno, tal y como funcionó en muchas escuelas, propiciaba que todos los miembros de la comunidad siguieran reglamentaciones que eran válidas en cuanto que habían sido acordadas por los miembros de la comunidad, y que éstos estaban representados en los órganos de gobierno. Sin embargo, esto no siempre fue considerado así.

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 (para ser recomendados y poder ingresar y obtener una beca, una plaza o tierras, o la oportunidad de seguir estudiando). En la polarización del campo mexicano en esa época, su ingreso a estas instituciones los colocaba del lado de los campesinos progresistas, agraristas, aliados a la Revolución, que aceptaron que el gobierno se convirtiera en un actor capaz de sancionar la

¹⁵ Véase SEP, 1940; AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos de las ENR. Reglamentos; AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1941.

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” (recuérdese que muchas de las escuelas se alojaron en exhaciendas) (Reynaga, 1991: 36). Pero ellos no eran los patrones. Colocarse en esta posición implicaba muchas contradicciones,¹⁶ 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 distribuía 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 estudiantes, apoyados por muchos de sus maestros, realizaron huelgas para exigir un mayor presupuesto para las escuelas y más maestros, quienes debían estar mejor preparados y, sobre todo, poseer una ideología revolucionaria. En 1938, 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 escuelas regionales recibieron menos recursos aún, lo cual podría explicarse por el recorte debido a la deuda petrolera; sin embargo, José Santos Valdés, representante de la Rama en el STERM, reclamaba que las regionales campesinas recibían un trato discriminatorio en comparación con instituciones urbanas como las escuelas para obreros, militares, las técnicas y vocacionales y la Nacional de Agricultura. Tras la desaparición de las Misiones Culturales por presiones políticas, los maestros y estudiantes de las regionales se sentían amenazados de correr con la misma suerte.

Las variables condiciones de los planteles empeoraron notoriamente. En muchos de ellos, 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. Varias de las escuelas pequeñas tenían condiciones similares a la de Tecomán, Colima, donde

¹⁶ Muchas escuelas tenían disputas con grupos locales por los terrenos que ocupaban y el agua que usaban. También, en algunas, la contratación de peones y medieros para trabajar las tierras que los maestros y los estudiantes ya no podían abarcar resultaba contradictoria con el espíritu agrarista que se pretendía fomentar en las regionales.

varios estudiantes murieron por paludismo. El gobierno no hizo nada, más que clausurar la escuela cuando todos los estudiantes habían desertado.¹⁷

Las condiciones de trabajo de los maestros eran aún peores que antes; en muchas escuelas hacía falta personal incluso para cubrir las materias del plan de estudios y, sobre todo, en las escuelas pequeñas se carecía de maestros y directores que tuvieran una buena preparación y experiencia en el medio rural.¹⁸

En dichas circunstancias, el autogobierno tenía problemas para funcionar adecuadamente, en buena parte porque los maestros no asesoraban como se debía a los comités de trabajo de los estudiantes o incluso las clases dentro de las aulas. Si bien en algunas escuelas la disciplina encargada a los estudiantes seguía siendo bastante estricta, en otras no se llevaba un buen control de las cooperativas de alimentación y consumo o, por el contrario, éstas eran dirigidas por los directores y los maestros, sin dar un mayor espacio de participación a los estudiantes. Para entonces, la reducción del presupuesto tampoco permitía que la SEP supervisara el trabajo que se realizaba en las escuelas o que pudiera ofrecer una mejor preparación a sus profesores.

La escasez de recursos dentro de un ambiente cada vez más hostil hacia la educación socialista y a los comunistas hizo que las posiciones se fueran polarizando y el descontento fuera creciendo. Hasta 1939, los maestros de las escuelas regionales campesinas se habían mantenido unidos, sin embargo, tomaron caminos distintos ante la campaña para suceder a Lázaro Cárdenas en la Presidencia de la República y frente a la filiación del gremio magisterial y de las organizaciones campesinas que intentaban apoyar o impulsar a la Confederación de Trabajadores de México (CTM), la Confederación Nacional Campesina (CNC) o la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) dentro del Partido de la Revolución Mexicana.

Una vez pasadas las elecciones presidenciales, la Federación de Estudiantes, con apoyo de muchos de los maestros y directores, organizó una huelga general que comenzó el 20 de julio de 1940. Todas las escuelas cerraron por 12 días. Los estudiantes solicitaban lo mismo de siempre: un mayor presupuesto para las escuelas y dejar de ser tratados como estudiantes de segunda. Su fe en la Revolución seguía en pie, pero no era tan claro que el gobierno fuera su representante y velara por los intereses de los campesinos. Los estudiantes fueron apoyados por el STERM, la FSTSE y la Confederación Nacional de Estudiantes. Tras negociaciones y amenazas, levantaron la huelga con la promesa de la SEP

¹⁷ Véase AHSEP, DGESEIC, exp. 5190/49, Memorando, 3 de octubre de 1941.

¹⁸ Véase AHSEP, DEANR y DGEN, Informes de los directores de las ENR, 1940-1941; Sepúlveda, 1976; *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, núm. 4, septiembre de 1939, pp. 11-15; AHSEP, DEANR, caja 3074 exp. 16-3-5-160, Documentos relacionados con el personal, 1937.

de ir cubriendo, a lo largo del año, la mayor parte de las solicitudes. Sin embargo, esa promesa no se cumplió ni durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, ni del de Manuel Ávila Camacho y las condiciones de las escuelas regionales campesinas empeoraron aún más. Afloraron muchos conflictos provocados por la escasez de recursos y los enfrentamientos entre los propios maestros, ya que dentro del STERM se formó un grupo, el Frente Revolucionario de Maestros que, apoyado por la CNC, buscaba desplazar a los comunistas, tanto del sindicato como de la SEP.

Los conflictos fueron aprovechados por la prensa y los grupos políticos que luchaban para modificar el artículo 3o. para terminar con la educación socialista. Si en otras épocas el ejército entraba a las escuelas para protegerlas de los cristeros, en 1941 lo hizo para reprimir a los estudiantes.¹⁹

LA TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS EN NORMALES RURALES

La lucha contra la educación socialista en el campo educativo y el desplazamiento de los comunistas en el ámbito político fueron factores de gran peso para que las escuelas regionales campesinas dejaran de existir. Es cierto que las regionales atravesaron por una etapa difícil a finales de los años treinta: tenían dificultad para impartir una enseñanza agropecuaria de manera exitosa; problemas para elevar el nivel académico al aceptar el ingreso de estudiantes cuya preparación previa era insuficiente; los profesores estaban descontentos por sus condiciones laborales, lo cual se tradujo en la falta de compromiso por parte de algunos de ellos hacia las escuelas, mientras la corporativización del gobierno escolar provocaba una mayor politización de la vida de los internados. Pero el principal problema fue la escasez de recursos que no permitió una mayor supervisión, una mejor capacitación de los profesores y mejores condiciones de funcionamiento. Desde 1937 y sobre todo durante 1939, la SEP dispuso varias reformas para evitar estos problemas. A partir de 1940, por ejemplo, se puso en marcha un nuevo plan de estudios que mantenía los objetivos y materias anteriores, pero añadía un año más para incorporar nuevas materias: geografía e historia generales, biología, anatomía, fisiología e higiene, economía e historia del movimiento obrero, sociología rural aplicada a la educación, técnica de la enseñanza, historia de la educación, técnicas de la investigación y mejoramiento comunal (SEP, 1940: 26). Sin embargo, no se dio tiempo a que estas medidas probaran sus posibles virtudes.

El gobierno moderado de Manuel Ávila Camacho logró cambiar la educación socialista por una escuela democrática y de unidad, pero dicho cambio requirió un largo proceso de conflictos y negociaciones dentro de los cuales las escuelas regionales campesinas ocuparon un lugar de importancia. En 1941, la SEP fue transformada. El Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural desapareció y las regionales campesinas quedaron bajo la coordinación del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio, cuyo objetivo sería coordinar y unificar todas las modalidades de formación de maestros en el país. Este cambio implicaba no sólo la separación de la formación de los profesores rurales de la enseñanza agrícola, sino también su vinculación a otras normales y su separación de las propias escuelas rurales. En vez de otorgar más recursos para mejorar las regionales, la SEP optó por cerrar las que peores condiciones tenían. En 1941, los 35 planteles fueron transformados: nueve quedaron como escuelas prácticas agrícolas y 26 siguieron funcionando como normales rurales (SEP, 1946: 209). En éstas se limitó el autogobierno y el cooperativismo, se quitó a las escuelas la responsabilidad de ofrecer cursos de mejoramiento a maestros en servicio, se redujeron sus tierras y personal y se limitó el control que sostenían sobre las escuelas primarias de su zona de influencia. Aunque discursivamente se justificaba la reforma argumentando que la vinculación de la formación de maestros rurales con la formación de peritos agrícolas había demostrado ser demasiado compleja, en realidad lo que se buscaba era aislar la fuerza de la Rama, que como se ha mencionado, era una de las secciones más radicales del STERM.²⁰

En mayo de 1941, los periódicos hicieron alarde de que en la escuela de Ayotzinapa, Guerrero, se había quemado la enseña nacional. Los estudiantes se fueron a la huelga en contra de varias medidas que había tomado el profesor Pérez Guerrero, quien recientemente había sido nombrado director. En el conflicto intervenían problemas de diferente índole: la falta de personal y de recursos, la oposición de los comerciantes de Tixtla a los trabajos de la escuela, el enfrentamiento entre la Rama y el Frente Revolucionario de Maestros de México y las disputas entre dos grupos políticos distintos por la gubernatura del estado. Autoridades de la SEP y del gobierno estatal respaldaron al director y varios maestros y dirigentes estudiantiles fueron encarcelados. Sin embargo, la prensa nacional, que casi nunca se había ocupado de las escuelas regionales campesinas, aprovechó el conflicto para atacar la educación socialista y un grupo de diputados acusó a Luis Sánchez Pontón, secretario de Educación Pública, de ser comunista. Debilitado, tuvo que presentar su renuncia. Su sucesor, Octavio Véjar Vázquez, optó por tomar medidas drásticas: hacer una limpieza de

²⁰ Véase AHSEP, DGESIC, Informes de los directores, maestros e inspectores de las ENR, 1940-1944; Miñano, 1945.

comunistas en la SEP para, por un lado, cambiar la educación socialista por una escuela del amor que elevara la espiritualidad e implicara una reconstrucción moral y, por el otro, unificar al magisterio en un sindicato nacional. En vez de modificar el artículo 3o., en 1942 se emitió la Ley Orgánica de Educación Pública, que matizaba el carácter socialista de la educación y, sobre todo, la intención de que la escuela fuese coeducativa. El secretario de Educación no logró tampoco unificar al magisterio pero sí, en cambio, fracturar al STERM y fortalecer a otras organizaciones magisteriales: en 1943, cuatro sindicatos magisteriales se disputaban el poder.

De 1941 a 1944 las normales rurales vivieron una etapa de franca crisis. Los escasos recursos que se les otorgaba solían retrasarse, tanto como el pago de las becas de los estudiantes. Los recortes de personal y frecuentes cambios de directores y maestros provocaban que muchas materias no se impartieran o que las clases comenzaran con retraso. El nuevo plan de estudios introdujo otras necesidades que no fueron cubiertas, como los laboratorios y bibliotecas. El descuento de maestros y estudiantes fue en aumento. Dentro de las escuelas, la caza de comunistas se convirtió en un ataque en contra de los “quemadores” y de la inmoralidad. Inspectores especiales se dedicaron a registrar e inventar casos de desagravio a la enseña nacional y de embarazos y abortos causados por los internados coeducativos. A partir de 1943, al igual que en la Escuela Nacional de Maestros, se separó a mujeres y hombres en planteles distintos.²¹

Los estudiantes, con el apoyo de organizaciones campesinas, magisteriales, de comerciantes y trabajadores escribieron al presidente de la República, algunos solicitando y otros exigiendo que las normales rurales siguieran siendo mixtas y defendiendo la coeducación, amparándose en el artículo 3o. de la Constitución. Puesto que la orden del gobierno se dio muy poco tiempo después del cierre de la mitad de los planteles, la respuesta de estos sectores en parte se debía al temor de que los estudiantes no fueran trasladados de una escuela a otra, sino que fueran expulsados o que los planteles se clausuraran. La medida era vista como un ataque a las instituciones populares de la Revolución y, de hecho, a los campesinos mismos. El argumento central que manejaron estas cartas, al igual que las de los padres de familia, era que si las hijas eran trasladadas lejos de sus familias tendrían que abandonar los estudios. Pero la SEP no dio marcha atrás.²²

Con el cambio de alumnos y maestros de unos planteles a otros cuando se abandonó la idea de que fueran mixtos, se modificaron por completo no

²¹ Véase Memorando de Luis H. Monroy, jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, dirigido al secretario de Educación Pública, 9 de septiembre de 1942; AHSEP, Subsecretaría, caja 9, expediente 1. Comillas nuestras.

²² Véase AHSEP-Subsecretaría, “Estudios para que las Escuelas Normales Rurales sean unisexuales”, 1942-1944.

sólo las relaciones de género, sino toda la experiencia formativa de las y los estudiantes. El movimiento estudiantil fue desarticulado y se trastornaron las formas de organización, de trabajar y gobernar las escuelas. La “indisciplina” y la “agitación política”, decían los directores, fue más difícil de manejar en los planteles varoniles que en los femeniles (Serna Leal, 1984: 72).

Al separarse las escuelas de varones y señoritas, en todas ellas disminuyeron las labores realizadas hacia la comunidad, así como el trabajo agropecuario, al modificarse el currículo, reducir la extensión de tierras y disminuir el presupuesto por orden de las autoridades educativas. Por último, la SEP también limitó el espíritu cooperativista que antes fuera central.²³ Pero algunos cambios fueron diferentes si comparamos los planteles para hombres con los de las mujeres. En estos últimos, las estudiantes siguieron haciendo sus actividades de economía doméstica (comida, lavandería, etc.), rotándose turnos y compartiéndolas con sus maestras. Las labores agropecuarias eran guiadas por los maestros de taller y por aquéllos de las materias correspondientes, si los había, pero su alcance era mínimo. A falta de presupuesto, los arreglos de las instalaciones de las escuelas eran muy pocos o se postergaban. En cambio, en los planteles de los varones se realizaban más actividades agropecuarias (aunque muchas tierras quedaron sin trabajar) y se llevaban a cabo más obras materiales, tanto en las escuelas como en las comunidades. Pero la ausencia de las mujeres afectó otras áreas. En una escuela, por ejemplo, el director informaba que ya no hacían el periódico mural, pues eso lo hacían antes las maestras y las alumnas. En varias, los directores decían que el número de fiestas y festivales que hacían, así como su éxito, había decaído porque no estaban las mujeres para poder hacer los vestuarios, decorar los escenarios y preparar la comida. Las prácticas pedagógicas tenían que hacerse en lugares cercanos porque, ir más lejos, implicaba gastar en alimentos (que antes elaboraban las muchachas). Incluso se vieron afectadas las becas de alimentación de los estudiantes, pues de ellas se obtenían recursos para pagar cocineras y lavanderas.

Al ser separados, las actividades que antes realizaban los estudiantes del otro género no fueron cubiertas por los mismos alumnos, sino por personal contratado, pero la falta de éste y de maestros por el escaso presupuesto que recibían, ocasionó una caída importante en las actividades generales de las escuelas, además de las estipuladas por la SEP.²⁴ Hubo muchos cambios, pero también continuidades: los estudiantes siguieron leyendo a Rafael Ramírez, participando en el gobierno escolar, y en algunos planteles vinculándose con agrupaciones campesi-

²³ Véase AHSEP-DGESIC, Inspecciones especiales; Reglamentos y Circulares, 1941-1944.

²⁴ Véase AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, 1940-1944; Informes de los inspectores administrativos, 1940-1944.

nas e intentando mejorar las condiciones de los campesinos y de las escuelas con apoyo de muchos de sus maestros como años atrás.²⁵

En 1944, el profesor Luis Hidalgo Monroy —quien había sido jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos— afirmaba que las normales rurales estaban en las mismas condiciones que en los primeros años de la década de los veinte. Ello era cierto pero sólo en el sentido de la pobreza de las instituciones. En las primeras normales rurales, los directores y maestros en cada plantel armaban sus proyectos de trabajo. En la década de 1940, el trabajo de las nuevas normales rurales se regía por gobiernos escolares en los que no sólo participaban los estudiantes y maestros de cada plantel, sino las representaciones de los estudiantes de las otras escuelas a través de la FECSM y de los sindicatos magisteriales. El gobierno interno, además, debía rendir cuentas a una Secretaría de Educación mucho más fortalecida y que, ya sin titubeos —aunque no sin problemas—, se planteaba como la encargada de orientar, dirigir y administrar todas las escuelas en el país, lo que propiciaría que todos los mexicanos recibieran una educación uniforme. En 1945, la SEP decidió uniformar los planes de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas.

HACIA UN PLAN DE ESTUDIOS ÚNICO EN LA EDUCACIÓN NORMAL

La federalización de la educación, la uniformidad de la escuela y la constitución del magisterio como una profesión de Estado fueron un mismo proceso. En sus primeros años de existencia, la SEP intervenía en las escuelas dependientes de los estados sólo a través de convenios de colaboración. A la par que se incrementaba el número de escuelas federales a lo largo del país, los pedagogos discutían si el gobierno federal tenía derecho de orientar todas las escuelas, y a principios de los años treinta se fue afianzando la idea de que éste, como garante de los intereses del pueblo, debía responsabilizarse de proporcionar educación a todas las capas sociales, a la vez que se discutía que la enseñanza, además de ser laica como estipulaba la Constitución de 1917, debía tener un sentido más afirmativo y definido. El primer Plan Sexenal y la modificación del artículo 3o. en 1934 estipularon que dicho sentido sería dado por la educación socialista y el “Grito de Guadalajara”, de Plutarco Elías Calles, fue la expresión más firme de la intención de “arrebatar las conciencias” de los niños y de la juventud.

La educación socialista fue un impulso a la federalización de la enseñanza en dos sentidos: al procurar que una orientación ideológica y pedagógica permeara a todas las escuelas y al colocar al maestro como un líder, que además de agente cultural y promotor económico, fungiría como una guía política del

pueblo. El gobierno de Cárdenas aprovechó los vínculos de los maestros con las capas campesinas y las autoridades locales para fortalecer el gobierno federal. La creciente organización gremial de los profesores, al igual que la de los campesinos en la CNC y los obreros en la CTM habría de ser incorporada al aparato del Partido de la Revolución Mexicana y al gobierno. A principios de los años cuarenta, la idea del magisterio como una profesión de estado había ganado la batalla a los defensores del maestro en cuanto profesional libre y los docentes abogaban por la federalización de la enseñanza porque ello implicaba la posibilidad de obtener mejores condiciones de trabajo (Santos, 1989; Quintanilla y Vaughan, 1997).

Pero la educación socialista y su énfasis en la lucha de clases resultaba una política demasiado polémica en un clima de guerra mundial, y no era sostenible cuando, después de la formación del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y la expropiación petrolera, era necesario el apoyo de la creciente clase media, y sobre todo de los propietarios y empresarios (nacionales y extranjeros) para convertir a México en un país moderno, industrial y urbano. El nuevo proyecto de país, alejándose de los derechos de las capas populares, ya no necesitaba que los maestros fueran líderes políticos de las comunidades. La orientación de la enseñanza debía modificarse para procurar la unidad nacional y no la lucha entre las clases sociales, pero se mantenía en pie la intención de que el gobierno federal marcara los derroteros de la educación que recibirían los mexicanos en las escuelas. Octavio Véjar Vázquez anunció, en diciembre de 1942, que se proponía federalizar los sistemas estatales de enseñanza y, a principios de 1943, se celebró en el Distrito Federal el Congreso Nacional de Educación, en cuyas conclusiones se establecía la necesidad de que la educación nacional formara un todo para poder lograr la unificación mexicana, forjando hombres libres y democráticos, que con una “concepción científica, moral y estética del Universo y de la vida” pudieran afrontar los problemas sociales de la posguerra (Medina, 1978: 365; Meneses, 1988: 255-256).

En el Congreso los maestros estaban más preocupados por las cuestiones sindicales y gremiales que por las orientaciones educativas. Lograr la unificación de los profesores resultaba esencial para alcanzar el nuevo tipo de formación espiritual que promovía el secretario, el Partido Acción Nacional (PAN) y la Unión Nacional de Padres de Familia. Pero los ataques de Octavio Véjar Vázquez a los maestros resultaron excesivos y ni izquierdas ni derechas estaban conformes. Su renuncia a la Secretaría de Educación fue condición para que se realizara, en diciembre de 1943, el Congreso de Unificación Magisterial, en el cual se formó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Durante los dos años siguientes, dentro del nuevo sindicato las divisiones entre diferentes grupos de maestros siguieron vivas, pero lo importante es que el SNTE

era el único sindicato magisterial que contaba con reconocimiento oficial (Medina, 1978).

Jaime Torres Bodet, nuevo secretario de Educación, encabezaría una política educativa orientada hacia la democracia, la paz, la libertad, la equidad, la justicia social, la solidaridad internacional y, sobre todo, la unidad nacional. Para él, todos los niños mexicanos tenían igual derecho a recibir una misma educación. Si la escuela primaria debía otorgar una formación uniforme para todos los mexicanos, las escuelas normales también debían formar un tipo único de profesor capaz de enseñar en cualquier escuela.²⁶ La política educativa de Torres Bodet fue en cierta forma conciliadora. Al igual que Véjar Vázquez, daba un peso importante al aspecto humano sin ceder a las presiones de los defensores de la educación técnica para impulsar la industrialización, y hacía hincapié en la necesidad de una formación más completa y científica para los ciudadanos, alejándose de los excesos pragmáticos. Continuó el camino hacia la modificación del artículo 3o., pero utilizando estrategias que evitaran la confrontación. Una de ellas fue la instalación de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares, así como la modificación de los planes de estudio de primaria en 1944, en los cuales prácticamente se dejaba atrás la educación socialista (Meneses, 1988; Solana *et al.*, 1981).

La reestructuración de la SEP realizada por Luis Sánchez Pontón en 1941 ya apuntaba hacia la homogeneización de los estudios de primaria, secundaria y normal. Según la Ley Orgánica de Educación Pública, promulgada en diciembre de ese mismo año, todas las escuelas normales tenían el carácter común de formadoras de maestros, lo cual exigía lograr una unidad de orientación que sólo sería posible mediante la concentración de sus servicios, regidos por una sola oficina con atribuciones técnicas y administrativas (SEP, 1946: 207). Con Torres Bodet el empeño siguió adelante: si se pretendía que todos los niños pasaran por un mismo tipo de formación en la primaria, la educación normal también debía uniformarse.

Una de las determinaciones del Congreso Nacional de Educación de 1943 había sido elevar los estudios de normal al nivel de cualquier otra profesión, es decir, que los estudiantes ingresaran teniendo como antecedente el bachillerato. Un año más tarde se celebró el Congreso de Enseñanza Normal en Saltillo, Coahuila, en el cual se volvía a aseverar que la conciencia nacional no podría existir mientras la educación en México no tuviera una dirección uniforme (SEP, 1944b: 302). El secretario de Educación planteó la necesidad de extender

²⁶ Discurso del Sr. Jaime Torres Bodet, secretario de Educación Pública, el 23 de abril de 1944, al inaugurar el Congreso de Educación Normal, en SEP, 1944b: 296. Este número de la revista reúne los estudios y conclusiones del Congreso de Educación Normal.

los planteles de formación de maestros pero, sobre todo, de examinar sus planes de estudio y sus condiciones de trabajo, y prestó una importancia especial a la “renovación total” de las normales rurales, que eran las que estaban en peores condiciones. Decía que:

[...] es apremiante darles una atención mayor que la que hasta ahora han obtenido de la Secretaría, pues el profesor que se forma en un ambiente de incuria, de mentira, de menosprecio no podrá sino exagerar el resentimiento que invade el alma de los desheredados y, al comparar los ofrecimientos de las autoridades con la miseria de la instrucción, tendrá a la postre que acumular un rencor oscuro, el cual —transmitido después a las poblaciones— concluirá por representar un fenómeno trágico de discordia (*ibíd.*: 294).

El secretario explicaba que los egresados de las normales rurales debían llevar a las comunidades agrícolas “un resumen de civilización fecundante y un estímulo franco para vivir” y por ello debían dominar “aquellas asignaturas que figuran en sus programas por un justo deseo de unificación nacional de los planes educativos y no por un vano prurito de simetría con los programas vigentes en las ciudades” (*ibíd.*: 293) La renovación total significaba, para algunas autoridades de la SEP como José María Bonilla, la desaparición de las escuelas. Sin embargo, muchos de los congresistas en Saltillo aún defendían el artículo 3o., y amparándose en él defendían la labor especializada de los profesores rurales y, por lo tanto, de las normales rurales. A pesar de que se presentaron pocas ponencias respecto a las normales rurales, éstas fueron motivo de una atención especial. El profesor Roberto Moreno y García hizo una difícil síntesis de las diferentes posturas presentadas en las cinco ponencias, bajo la revisión de Celerino Cano. Siguiendo su relato, se aprecia que una sugerencia extrema era dejar las normales rurales con un plan de estudios breve y establecerlas cerca de poblados grandes para que tuvieran la influencia de la civilización y pudieran formar maestros para escuelas suburbanas e incluso urbanas, mientras que otras, la mayoría, proponían su extensión para intensificar la formación de los estudiantes, pero manteniendo su orientación específica a la atención de población campesina e incluso indígena y su establecimiento en zonas rurales. En la síntesis, la SEP aseveraba que la formación de maestros rurales no podía ser más breve que la de otros tipos de maestros, y haciendo a un lado los objetivos específicos de las normales rurales explicados en las ponencias, concluía: “en el entrenamiento de los maestros rurales, deben buscarse los mismos objetivos, aplicados a la vida del agro, y análoga estructuración del plan de estudios, como si se tratara de maestros urbanos” (*ibíd.*: 322-331); es decir, si en las escuelas se iba a enseñar oficios o conocimientos agrícolas, ello se debía al tipo de pobla-

ción que atenderían los egresados, pero no porque la educación urbana y rural tuviera que ser diferente.

En general, las conclusiones del Congreso de Saltillo eran ambiguas e incluso contradictorias, delatando la falta de consenso hacia el programa educativo del gobierno de Manuel Ávila Camacho. En las cuestiones de índole general, se estableció como requisito para iniciar los estudios de normal (sin considerar los diferentes tipos de escuelas) que los estudiantes hubieran concluido la secundaria, para comenzar una formación en tres etapas. En la primera, de dos años, se otorgaría una cultura general; en la segunda, también de dos años, se dedicaría a la formación profesional y al terminar se podría obtener el título de maestro de primaria, de educación preescolar y, por último, de educación física; en la tercera, se capacitaría en dos o tres años para la docencia en educación secundaria o en el tratamiento de niños anormales y menores infractores. Se aclaraba que también la educación secundaria sería reformada para otorgar un plan uniforme y se recomendaba a la Secretaría ocuparse del mejoramiento material y técnico de todas las escuelas (*ibíd.*: 361-368).

El gobierno estaba preocupado por la falta de profesores titulados y mejor preparados. La intención de aumentar el número de años de estudios obedecía a ello, pero también a la búsqueda de anteponer la preparación de los maestros como requisito para el aumento de salarios, que era una petición del sindicato.

Sin embargo, en las conclusiones parciales se perciben diferencias. Mientras en el caso de las normales urbanas el tipo de orientaciones estaba acorde con el discurso del secretario de Educación, en el caso de las normales rurales se comienza por declarar su carácter socialista, coeducativo, integral, de carácter específico y regional, agropecuario e industrial, para luego insistir con vehemencia que aunque los planes y programas de estudio tendrían “como base un cuerpo de conocimientos y de habilidades igual a los relativos a las Normales urbanas”, contendrían también “otro núcleo de conocimientos y actividades específicamente dirigidos hacia la capacitación del maestro que ejercerá en el medio rural”, refiriéndose a la enseñanza agropecuaria e industrial, que debía considerarse como una de las bases de la preparación profesional de los normalistas rurales (*ibíd.*: 363-364).

En la crónica se indica que, cuando se presentaron las resoluciones sobre las escuelas normales rurales, se recibieron con muchos aplausos (*ibíd.*: 379). Ello no es de extrañarse. El Congreso de Coahuila no sólo garantizaba que las normales rurales siguieran existiendo, sino que también, bajo el amparo del artículo 3o., se defendía su carácter específico frente a otro tipo de escuelas, pero ahora con una ventaja: lograr la equivalencia de los estudios. Desde la fundación de la FECSM, los estudiantes plantearon reiteradamente al gobierno que se estudiara la equivalencia de sus estudios con los otorgados en la Escuela Nacional de Maestros, para que, si ellos lo deseaban, pudieran seguir estudian-

do (aunque tuvieran que revalidar algunas materias).²⁷ Esta petición, al igual que la de crear una Escuela Superior de Educación Campesina, no había sido escuchada, lo cual era visto por los estudiantes como una postura discriminatoria de los ciudadanos hacia los alumnos campesinos. En 1940, en una reunión de los directores de las escuelas regionales campesinas, se había insistido en la necesidad de no marginar a los estudiantes de las regionales campesinas, quienes debían tener la posibilidad de equiparar sus estudios con los otorgados por la Escuela Nacional de Maestros. Según el director de esta última, todos los estudiantes tenían derecho a recibir la misma preparación y encontrar acomodo en el medio citadino (Arnaut, 1998: 94; Miñano, 1945: 40).

El Congreso de Saltillo planteó la realización de un segundo congreso al año siguiente, mismo que se llevó a cabo en Monterrey, Nuevo León, en diciembre de 1945. Al igual que en el primero, en el de Monterrey se sostenía la necesidad de uniformar o federalizar los estudios de normal, pero en muchas ponencias el énfasis se puso en uniformar los sistemas de educación normal federal y los de los estados, y en impedir que la iniciativa privada sostuviera escuelas normales, lo cual haría imposible que el magisterio fuera realmente una profesión de Estado. Por otro lado, salía a la luz la defensa de la necesidad de abrir más escuelas normales, acondicionarlas bien y de que, si se exigía más años de estudio a los profesores, esto debía reflejarse en el salario y el escalafón. Aunque aún se hizo muy presente la defensa de la educación socialista, se dedicó un espacio especial a la reflexión acerca de “la educación normal y la posguerra”, afianzando el discurso gubernamental sobre la unidad nacional y la solidaridad internacional. Pese a que el Congreso de Monterrey declaraba que abrigaba las resoluciones de Coahuila, en el segundo es más evidente que la uniformidad se daba con base en el modelo de las instituciones urbanas y no de las rurales. Las palabras del director general de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios resume el tono del general del congreso: “... la rama normal urbana es muy importante por el aumento demográfico en las ciudades, el cual tendrá un ritmo más acelerado en el incremento industrial que se avecina” (Gobierno del Estado de Nuevo León, 1945: 353).

LA FORMACIÓN DE MAESTROS ENTRE EL CAMPO Y LA CIUDAD

La prioridad que se daba a la educación normal urbana sobre la rural fue clara también en el recuento de las acciones realizadas del profesor Eliseo Bandala, pre-

²⁷“Manifiesto a los camaradas estudiantes de las Escuelas Centrales Agrícolas, Normales Rurales y Regionales Campesinas de la República, Salud”, Sociedad de Alumnos de la Escuela Regional Campesina, Tamatán, Tamps., agosto de 1934. Transcripción de Calderón, 1982: 170-173. Ortiz (1991) cita el mismo manifiesto. “Trayectoria histórica y política de la FECSM”, boletín informativo de la FECSM, Tenerife, Estado de México, mimeo; “Conclusiones del Primer Congreso de Estudiantes Campesinos de la República”, exp, 509: 4-8-8-30, citado en Ortiz, 1991: 210-11; Sepúlveda, 1976: 211.

sidente de la Comisión Permanente del Primer Congreso Nacional de Educación Normal. Los principales hechos que ejemplifican la labor de mejoramiento de las normales, decía, eran: el inicio de la construcción del “suntuoso” edificio que albergaría a las normales para señoritas y varones, así como la Normal Superior, en la ciudad de México; el traslado de la Normal de Maestros a un local dentro de la ciudad; la creación de las carreras de maestros especialistas en la educación y cuidado de los ciegos y los sordomudos en la Normal de Especialización; la adopción en las normales primarias del ciclo secundario de estudios y la reforma del ciclo profesional; la reforma del plan de estudios de la Escuela Normal Superior. Además, tres normales particulares fueron incorporadas al sistema federal; se reforzó considerablemente el personal, se dotó de material didáctico a las escuelas normales rurales y se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (*ibíd.*: 105-109).

Salvo las últimas, estas acciones se referían a las escuelas normales de la ciudad de México. Pero Jaime Torres Bodet, en el discurso inaugural, había explicado que si bien tanto la Comisión Revisora y Coordinadora como él pensaban que era fundamental aumentar el número de años de la educación normal, se decidió completar el ciclo de las normales rurales y crear el Instituto Federal de Capacitación, en virtud de que “más de 17,000 maestros federales primarios no tienen título y que, antes de hacer de los elementos salidos de esas escuelas de nueve grados una burocrática aristocracia capaz de desquiciar los escalafones, urge unificar la preparación de la mayoría” (*ibíd.*: 116).

Quizá Torres Bodet buscaba honestamente implantar una medida que propiciara la equidad; quizá actuó por una presión política o por el problema del escalafón, pero es muy probable que lo hizo pensando también en el fortalecimiento de la SEP en los estados. En 1944, la SEP contaba con 30 819 maestros de primaria, de los cuales la mitad, 14 908, se habían titulado. De éstos, 11 358 eran normalistas y de los normalistas, 7 996 vivían en el Distrito Federal (*ibíd.*: 148). Según los cálculos de la SEP, el promedio anual de graduados en todas las normales del país era aproximadamente de 1 200, de los cuales 564 se titulaban de las normales rurales. Para ese año, quedaban ya sólo 19 escuelas normales rurales después de cerrar las que estaban en peores condiciones y 29 escuelas normales urbanas ubicadas en las capitales de las entidades federativas (*ibíd.*: 292). Muchos de los egresados de estas últimas se ubicaban en los sistemas educativos estatales y en escuelas urbanas.²⁸

Incrementar el número de años en las escuelas normales favorecería la formación de una “burocrática aristocracia” que aún no tenía la suficiente in-

²⁸ No tenemos datos exactos sobre el número de escuelas y estudiantes en las normales urbanas y privadas en ese año, pero en 1947 las normales rurales tenían 4 026 estudiantes, las particulares incorporadas 1 089, las normales federalizadas 1 308 y las normales para varones y señoritas en el D.F., tenían 3 212 (SEP, 1947: 257-264).

fluencia de la SEP. Por ello, era importante lograr el control de la orientación de las escuelas normales urbanas y privadas, y a la vez mejorar la situación de las normales rurales tanto como la de los maestros rurales en servicio.

Torres Bodet decidió dedicar parte del escaso presupuesto educativo a la formación de maestros rurales, fuese en las normales o en el Instituto. En 1943, último año de la administración de Véjar Vázquez, el presupuesto de la Secretaría de Educación había alcanzado apenas 97 millones de pesos y Torres Bodet logró ampliarlo, paulatinamente, hasta llegar a 207 millones en el último año del sexenio (Medina, 1978: 381). En 1944, la SEP logró que el Ejecutivo otorgara 800 000 pesos adicionales a las partidas del presupuesto destinado al mantenimiento de las escuelas normales rurales. Dicha cantidad fue invertida en diversos gastos como refacciones, combustibles, ropa, herramientas y otras cosas, en especial en el aumento de las becas de los estudiantes, material para escuelas, vestuario y equipo. Ello representaba un alivio para las escuelas, que prácticamente carecían de todo, pero era una cantidad muy baja si se le compara con los cuatro y medio millones de pesos que se pensaba invertir en la construcción de la Normal en el Distrito Federal (SEP, 1944: 226-227).

El 56.14% del presupuesto para sueldos se destinó a las 416 plazas correspondientes a las escuelas normales para señoritas y para varones en el Distrito Federal (no se incluye el presupuesto de la Normal Superior, de Educación Física, etc.), mientras que el 37.09% fue para las 403 plazas de las normales rurales. Las primeras contaban con 1 690 estudiantes, mientras que las 19 segundas tenían 2 781. La desproporción es evidente (*ibíd.*: 235-236).

A partir de 1945 (y durante 15 años), las normales rurales adoptaron el nuevo plan de estudios de seis años: tres correspondientes a la secundaria y tres a los estudios profesionales, al igual que en las escuelas normales para varones y para señoritas en el Distrito Federal. En comparación con los planes anteriores que se habían usado en la Escuela Nacional de Maestros y, sobre todo, en las normales rurales, se buscaba una formación más completa tanto científica como cultural, y se restaba peso a las actividades prácticas y, desde luego, a la enseñanza agropecuaria (Miñano, 1945: 53-58; Solana *et al.*, 1981: 451; Meneses, 1988: 287-292).

Sin embargo, la unificación de los planes de estudio no fue acompañada de suficientes medidas compensatorias para colocar a las normales rurales en el mismo nivel que las escuelas urbanas. En muchos de los planteles se seguía impartiendo el curso complementario con el que se pretendía completar la formación de los estudiantes que ingresaban sin haber terminado la primaria. Además, el personal de las normales seguía siendo insuficiente, pocos maestros atendían más materias que en el pasado y sin haber recibido una formación para ello. Por último, la unificación de los planes de estudio no fue acompañada de una equiva-

lencia en el escalafón para maestros normales y urbanos. Todo ello influyó para que los estudiantes, cada vez más, buscaran emigrar a las ciudades para hallar mejores oportunidades y las normales rurales se colocaran en una posición de desventaja frente a la creciente jerarquización del sistema educativo (Gobierno del Estado de Nuevo León, 1945; SEP, 1946; Arnaut, 1988).

Con el plan de estudios de 1945 se clausuraba el intento de proporcionar una formación especializada a los maestros que atenderían las escuelas rurales, a pesar de que, aun en 1950, 58.32% de la población se dedicaba a la agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y caza (INEGI, 1999: 944). Desde sus inicios, las normales rurales se habían planteado como un puente que ayudaría a dirimir la distancia entre el campo y la ciudad, pero ellas mismas resultaron víctimas de esa distancia.

REFERENCIAS

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Fondos:

Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR); Tenería, Informes, 1934-1935; Subsecretaría, 1937; Documentos relacionados con el personal, 1937; Informes de los directores, maestros e inspectores de las Escuelas Normales Rurales (ENR), 1940-1941.

Dirección General de Educación Normal (DGEN). Expedientes de alumnos de las Escuelas Normales Rurales. 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. "Time and Discipline in Mexico Rural Schools, 1921-1934", Tesis, Universidad de Warwick, Gran Bretaña, 2000.

ARNAUT Salgado, Alberto. *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México*, México, SEP, 1998.

BASSOLS, Narciso. *Obras*, México, FCE, 1979.

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

BONFIL, Ramón G. *La revolución agraria y la educación en México*, México, CONACULTA/INI, 1992.

- CALDERÓN López-Velarde, Jaime Rogelio. "La escuela normal rural. Crisis y papel político (1940-1980)", Tesis para optar por la licenciatura en Antropología Social, México, ENAH, 1982.
- CÁRDENAS, Hipólito. *El caso de Ayotzinapa o la gran calumnia*, México, Talleres Gráficos de México, 1965.
- CASTILLO, Isidro. *México y su revolución educativa*, México, PAX, 1965.
- CIVERA, Alicia. *Entre surcos y letras. Educación para Campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN. *Memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Normal*, celebrado del 30 de noviembre al 7 de diciembre en la Escuela Normal "Miguel F. Martínez", México, GENL, 1945.
- INEGI. *Estadísticas históricas de México*, México, INEGI, t. II, 1999.
- KNIGHT, Alan. "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*, California, UCLA, 1990, pp. 227-265.
- LOYO Bravo, Engracia. "Los gobiernos del maximato y la educación rural en México, 1929-1934", Tesis de doctorado en Educación, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México, 1999.
- _____. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- LUNA Flores, Adrián. "Las escuelas normales regionales en la Universidad Michoacana: 1921-1930", en *Memoria del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, septiembre, 2001.
- MEDINA, Luis. *Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, 1978.
- MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, CEE/UIA, 1988.
- _____. *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, CEE, 1986.
- MIÑANO, Max. *La educación rural en México*, México, Ediciones de la SEP, 1945.
- ORTIZ Jiménez, Maximino. "La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940", Tesis de maestría, Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas", Estado de México, México, 1991.
- PELÁEZ, Gerardo. *Partido comunista mexicano. 60 años de historia*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1980.

- QUINTANILLA, Susana y Mary Kay Vaughan (coords.). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997.
- RABY, David L. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP-Setentas, núm. 141, 1974.
- RAMÍREZ, Rafael. *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, México, DAPP, 1938.
- REYNAGA, Sonia. "Aproximaciones a una institución escolar: el Instituto Superior de Educación Tecnológica Agropecuaria de Roque, Celaya, Guanajuato", México, Tesis DIE, 1991.
- ROCKWELL, Elsie. "Hacer escuela: transformaciones en la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940", México, Tesis DIE, 1996.
- SÁENZ, Moisés e Ignacio Ramírez. *El libro del campesino. Lecturas y sugerencias para alumnos adultos*, México, Sociedad de Edición/Librería Franco-Americana, S. A., 1929.
- SANTOS, Valdés José. *Obras completas*, México, Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, Zacatecas, A. C., 1989.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *El esfuerzo educativo en México*, México, SEP, t. I, 1928a.
- _____. *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México, SEP, 1928b.
- _____. *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930.
- _____. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, México, SEP, t. II, 1933.
- _____. *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1934*, México, SEP, 1934.
- _____. *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, México, SEP, núm. 4, septiembre de 1939.
- _____. *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, septiembre 1940-agosto 1941, México, SEP, 1941.
- _____. "Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1943-1944", mimeo, t. I, 1944a.
- _____. *Educación Normal. Revista Mensual de la Secretaría de Educación Pública*, México, año 1, núm. 4, mayo, 1944b.
- _____. *La obra educativa del sexenio 1940-1946*, México, SEP, 1946.
- _____. *Anuario de Estadística Educativa*, México, Dirección General de Estadística Educativa, 1947.
- SEPÚLVEDA, Manuela. "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, 1976.

- _____. “Notas para la historia del normalismo rural: la Escuela Regional Campesina de Galeana, N. L. en los años treinta”, en *Deslinde*. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, UANL, vols. 9-10, núms. 30-31, Nuevo León, México, 1991.
- SERNA Leal, Donacio. “Nura Mexe”, en *Los maestros y la cultura nacional*, México, SEP-Museo de Culturas Populares, vol. 2, 1984.
- SOLANA, F., R. Cardiel y R. Bolaños (coords.). *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981.
- TORRES Hernández, Rosa María. “La escuela central agrícola. Momento fundante de la Escuela Normal Rural ‘Luis Villarreal’”, en *Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*, México, Panel Cultura Magisterial, El Colegio de San Luis, 2003.
- VAUGHAN, Mary Kay. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940”, en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997.
- VILLELA, Othón. “La primera Normal Rural. Cincuentenario de Tacámbaro, 1922-1972”, México, s/e, 1972.

Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940

*Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos**

Este trabajo tiene dos propósitos básicos. El primero es de carácter disciplinario, y trata de ensayar un acercamiento a los objetos de estudio explorados por los historiadores de la educación nacional, en relación con la escolarización rural, destacando sus temáticas dominantes y apuntando algunos aspectos de interés historiográfico que han sido, a mi modo ver, insuficientemente tratados. Este propósito apunta a ejercer algún influjo positivo en la profundización del trabajo historiográfico sobre la educación rural mexicana, campo sobre el que caben todavía nuevas reflexiones, cuyo interés no sólo es disciplinario, en cuanto a que pueden aportar algo a las discusiones del presente acerca del sentido que cabría dar hoy a la educación rural, problema de cardinal importancia sobre el que se extienden los distintos capítulos de este libro.

El segundo propósito consiste en documentar, a partir de hallazgos de investigación derivados de un estudio histórico regional sobre la escolarización rural federal de los años 1920-1940, los procesos sociales por los cuales atravesó el desarrollo de uno de los dispositivos básicos del currículo en la historia de la educación rural mexicana: la parcela agrícola y los anexos de producción pecuaria. El análisis de esas historias de parcelas y anexos de la región de Texcoco y Chalco durante los años treinta y cuarenta del siglo pasado, puede nutrir nuestras reflexiones acerca de las alternativas del presente, particularmente en experiencias recientes donde se trata de recuperar esos espacios como base para proyectos de educación ambiental, tema sobre el que se desarrollan algunas ideas a lo largo del escrito.

* Candidato a Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

LA CONFIGURACIÓN HISTÓRICA DE UN CURRÍCULO PARA LA VIDA RURAL DE MÉXICO

La incorporación educativa del mundo rural constituyó siempre una tarea central en la historia del sistema educativo mexicano, en particular a partir del momento en que aquél se configuró como estructura burocrática de alcance nacional, con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921.

Un variado abanico de iniciativas sobre el sentido, las estrategias y los alcances de la escolarización en el medio rural se extiende desde los días de las primeras *escuelas rudimentarias*, entre los años 1911 y 1913, a los de los programas compensatorios de educación comunitaria del presente, configurando la historia de los esfuerzos del Estado nacional por llevar sus servicios educativos a la población campesina e indígena.

El campesinado fue el sujeto al que se dirigieron principalmente las políticas de escolarización de masas que siguieron al derrocamiento del régimen porfiriano. Las escuelas rudimentarias establecidas durante los inicios del conflicto armado, bajo los gobiernos de León de la Barra, Madero y Huerta, expresan el carácter central que jugó la población rural en las políticas educativas que siguieron a la caída del régimen dictatorial. Concebidas desde finales de la dictadura misma, las escuelas rudimentarias trataron de dar respuesta a las demandas liberales de justicia social y a ellas se dedicó lo principal del esfuerzo educativo del gobierno federal en esos primeros años (Meneses, 1986: 113). Interrumpida por la generalización del conflicto bélico, la política de creación de escuelas rudimentarias se continuaría después de la creación de la SEP, con el establecimiento de las *Casas del Pueblo*, instituciones que dieron paso a un periodo de intensa y compleja actividad estatal hacia la educación rural, que se concreta en la experiencia de la Escuela Rural Mexicana de los años 1920-1940, lapso en el que las políticas, instituciones y programas de acción educacional alcanzan su más compleja configuración institucional y el mayor grado de movilización sociocultural.

Aunque el lapso entre 1920 y 1940 constituyó una suerte de época de oro en la historia de la educación rural mexicana, la importancia de campesinos e indígenas dentro de las consideraciones educacionales del Estado nacional nunca dejó de ser central. Si bien las reformas curriculares de 1942 restaron a la escuela muchos de los sentidos que se había trazado hasta entonces, en relación con la sociedad rural en la recta final del siglo XX, ésta reaparece como el espacio en el cual el desarrollo de la escuela nacional hace manifiestas sus más conspicuas inequidades, revelándose como el territorio donde tienden a concentrarse los bajos perfiles del sistema educativo nacional.

Lo rural, en este tiempo, se ha vuelto ámbito donde los temas de equidad, calidad y pertinencia cultural exhiben la naturaleza problemática del

desarrollo de la escuela en contextos campesinos e indígenas. Lo rural se ha constituido en el espacio social de la compensación educativa, así como del intento de acortar brechas que manifiestamente lo distancian de la escuela nacional urbana.

Lo rural educacional reaparece hoy bajo el signo de la alarma nacional. Lejos de los épicos y promisorios senderos que dibujaban los balances educativos oficiales hasta hace algunas décadas, la problemática educativa de la ruralidad se concentra hoy en escenarios como los del México indígena, atravesados por profundas carencias de orden lingüístico, cultural y material. O bien los de los campamentos agrícolas de trabajadores migrantes, donde el sistema trata de suscribir, a la cobertura educativa, a extenuados niños y jóvenes indígenas, enfrentándose con complejos problemas de secuenciación y acreditamiento. O los del México rural y suburbano de pequeños poblados sometidos a coberturas educativas de segunda calidad, sustentadas mediante peculiares procesos de reclutamiento y formación docente, y apenas dotadas de equipamiento material. Son también los de las escuelas unitarias de los campos, sometidas a procesos estructurales de intermitencia, servidas generalmente por docentes que, a partir de ellas, iniciarán una trayectoria de movilidad cuya tendencia será acercarlos al ideal de inserción en la vida urbana.

Escolarizar a migrantes, educar a indígenas, hacer equitativos los accesos al sistema de enseñanza constituyen temas dentro de una nueva agenda de problemas que, percibidos desde la óptica estatal como realidades atinentes a valores como la equidad, la justicia y el respeto intercultural, podrían ser también considerados desde perspectivas que aborden las relaciones entre escuela y sociedad en el marco de territorios y estructuras de producción social de base rural.

Esto es lo que hacen algunos programas escolares de carácter civil que apuestan por procesos de escolarización anclados en la acción sobre el medio vital, como los que sustenta el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), la Unión para la Nueva Educación de México (UNEM) y otros más que vuelven sobre el tema de los currículos y sus conexiones con el territorio, con el conocimiento local, con la formación para el desarrollo de las estructuras productivas locales, etcétera.

Algunos autores registran todas estas iniciativas como los eslabones de una genérica *historia de la educación rural*, operación conceptualmente objetable ya que se equiparan, en no pocas ocasiones, programas y políticas que dotaron a lo rural de una especificidad curricular, con otros que simplemente fueron expresión de la actividad educacional del Estado en el medio rural, con lo cual se creó cierta ambivalencia en el concepto mismo de educación rural, pues éste ha aludido tanto a proyectos educativos curricularmente referidos a las condiciones de la vida rural, como a procesos escolares situados espacialmente en el

medio rural.¹ En otras palabras, no se ha distinguido siempre entre educación rural y educación en el campo (o para la población rural).

En México, las escuelas que sirvieron a campesinos e indígenas se hallaron organizadas bajo el diseño de un currículo para la vida rural, básicamente durante entre 1920 y 1940, cuando una serie de procesos de política educacional, social y cultural dieron forma a lo que se ha dado en llamar Escuela Rural Mexicana, que constituye la experiencia que se reflejará en este escrito.

A lo largo de esos años, en el sistema educativo nacional se produjo un proceso definido de diferenciación interna, con el propósito de adecuar sus funciones según el carácter rural o urbano de la población. Mediante ese proceso, que derivó en la constitución de un currículo, de un sistema de formación para su transmisión y de una trama de instituciones y organizaciones sociales que debían sustentarlo, lo rural dejó de ser, en la percepción de quienes debatían y diseñaban en aquel entonces la enseñanza nacional, el espacio de la “rudimentarización” curricular, para convertirse en el objeto de una agenda integral de preocupaciones en torno al cambio social y al papel que en él debía jugar a la educación.

En la génesis de esas preocupaciones encontramos el programa en relación con la enseñanza rudimentaria ideado, en las postrimerías del régimen de Díaz, por Jorge Vera Estañol, política que inspiró la acción educativa del poder central durante los años revolucionarios y que suscitó importantes debates en relación con el perfil de la enseñanza rural. Las conocidas críticas de Alberto Pani sobre las deficiencias y la impracticabilidad del programa en cuanto a poder satisfacer, incluso, la transmisión de esos “rudimentos” del currículo nacional practicado en las urbes, movilaron una serie de preguntas sobre el sentido que debía tener la educación que se impartiese a campesinos e indígenas.

Distintas voces sugirieron, en el curso de los siete años durante los que tuvo vigencia la política de las escuelas rudimentarias, la necesidad de que la escuela rural tuviese por base, además de los rudimentos del currículo nacional, la agricultura y el trabajo manual, llegando a concebirlas como Escuelas

¹ En una breve reseña publicada por la SEP, a finales de los años ochenta, Héctor Aguilar Padilla describe el derrotero histórico de la educación rural en el país utilizando el ya tradicional método descriptivo basado en las clásicas etapas de la Colonia, la Independencia, la Reforma, el Porfiriato, etc., lo que constituye un desatino pues, por dar contenido a cada una, se confunde la educación rural con la escuela en el campo. Sin duda que nada cercano a un currículo para la vida rural puede hallarse en la historia del campo mexicano durante todo el lapso de escolarización de primeras letras que corre entre 1821 y 1870. Tampoco durante el Porfiriato, a pesar de la fundación de una que otra escuela de agricultura, pues tampoco tenía una relación explícita con el medio social en que se insertaba el currículo de las escuelas de tercera y segunda clase a las que acudían los hijos del campesinado, transmitiéndose en ellas un conocimiento rudimentarizado de base cultural urbana. Semejante proceder, frecuente en la literatura de divulgación contemporánea, extraña, sin embargo, en obras eruditas, como la del profesor Ernesto Meneses, quien trata como educación rural desarrollos que, en esencia, no lo fueron, como algunos de los que siguieron a las reformas de 1942, que tan prolijamente documenta el mismo autor (Aguilar, 1988; Meneses, 1988).

Granja. El problema de dar a lo rural un tratamiento curricular específico que rebasase el carácter de mero rudimento, emerge en varias de las reuniones pedagógicas nacionales de la época. El Congreso Nacional de Educación Primaria, celebrado en Jalapa, en octubre de 1912, concluye, por ejemplo, con la idea de que debía existir “un programa para las escuelas rurales y otro para las escuelas urbanas, iguales en cuanto a la enumeración de las materias, pero diferentes en cuanto a la intensidad y extensión de cada una. En las escuelas rurales el programa se desarrollará en tres años; en las urbanas en cuatro” (Meneses, 1986: 108-111). En 1916, el Congreso Pedagógico de Hidalgo se proponía ya la discusión de una agenda donde se examinase la importancia de la enseñanza agrícola y la pertinencia de fundar un escuela normal para maestros rurales. En 1918, la idea de una enseñanza rural que integrase elementos del currículo nacional inspirado en las condiciones de la vida urbana con elementos del contexto vital es refrendada en las conclusiones que redacta Ezequiel A. Chávez para la edición de la obra de Pani, *Una encuesta sobre educación popular* (*ibíd.*: 256-257).

El proceso de especificación de lo rural como objeto educacional adquirió un sentido definitivo a partir de 1921, con la creación de la SEP bajo la influencia del pensamiento de su primer secretario, el licenciado José Vasconcelos, quien impulsó el diseño de modalidades de acción educativa sobre el medio rural que resultaron fundamentales, pues proporcionarían el sentido de la educación rural. Casas del Pueblo, Misiones Culturales, Maestros Misioneros ambulantes, los tres emblemáticos dispositivos culturales del periodo definirían la lógica primigenia de acción del sistema nacional de enseñanza, en pos de la conquista y la transformación cultural de la ruralidad mexicana.

La Casa del Pueblo, que bajo el influjo conceptual del pragmatismo sería transformada en Escuela Rural Federal —nombre que conservó durante mucho tiempo— definía, desde su mismo nombre, uno de los rasgos centrales del modelo de educación rural que sembró el vasconcelismo en la historia escolar nacional: su carácter *comunitario*. Educar lo rural requería, en la percepción de los pedagogos de la nación, una institución que fuese capaz de generar una revolución cultural en el orden vital de las comunidades, impulsando la transformación y la modernización de estructuras sociales que eran percibidas como subdesarrolladas, premodernas y políticamente maleables. La tarea de construir bases sociales para la nueva alianza, llevarlas a transitar por senderos de civilización que se estimaba superiores, etc., era tarea para un espacio pedagógico que impulsase un vínculo dinamizador del cambio comunitario, reuniendo en sus muros a niños y adultos como uno de los mecanismos culturales de difusión del cambio, a la vez que saliendo de sus fronteras para llevar el saber que debía conducir la modernización.

La escuela federal no dejará de tener, desde entonces, la vocación comunitaria. A pesar de que el periodo pragmatista entre 1924 y 1933 le agregará innovaciones en materia de prácticas en torno al ocio, el conocimiento agrícola, la higiene, etc., y de que durante el cardenismo se tratase de convertir a la escuela en agencia de la movilización social, la institución escolar federal mantendría siempre propósitos de apertura y acción sobre el espacio social comunitario, o lo hará con fuerza, al menos hasta 1942, cuando el sistema modificó sus políticas escolares, reformando sus currículos y movilizandolos hacia las aulas parte del trabajo comunitario que realizaban sus docentes.²

El comunitarismo supuso un amplio espectro de procesos curriculares de carácter tanto formal como informal. De modo explícito, el programa federal se proponía la introducción de modernos saberes en torno a lo agrícola, lo pecuario, lo artesanal, la salubridad pública, la higiene, etc., concibiéndose para ello el despliegue de actividades prácticas con niños y adultos en parcelas, anexos pecuarios y talleres de las escuelas de enseñanza primaria rural. La misma escuela rural debía convertirse en aula de adultos que aprovecharían sus tareas de alfabetización para poner a su auditorio en la escucha de programas radiales, de alocuciones de docentes y misioneros que intentaban instruir en nuevas técnicas para el incremento de la producción y de la calidad de la vida.

Del tiempo de Vasconcelos al de la cúspide pragmatista de los primeros años de la década de los treinta, la estructura y el contenido de ese currículo explícito fueron haciéndose más extensos. A las parcelas siguieron los anexos de producción pecuaria y artesanal, el brigadismo social, el asociacionismo, etc. Aunque muchos de esos proyectos tuvieron un pobre nivel de desempeño —parcialmente debido a la capacidad del magisterio en cuanto a conducir al campesinado en una agenda de modernización productiva—, la Secretaría puso siempre un empeño creciente porque fluyese a la escuela rural el mayor acervo de saber técnico, social y político, poniendo para ello en juego cuerpos especializados de enseñantes y otros medios y actores alternativos al muchas veces pobre nivel de transmisión de sus docentes. Impresos y otros folletos informativos, almanaques agropecuarios, transmisiones radiofónicas, etc., pugnarón por transmitir fragmentos de un currículo para la producción agropecuaria. La paulatina profundización del sistema de formación para la

² De la Peña sintetiza muy bien el carácter de dichas reformas: "Se trataba de volcar la escuela hacia una política de unidad nacional... El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, sino que se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas... La reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural y profesionalizar al magisterio. Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron a construir escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas, como en el Porfiriato... Las Escuelas Regionales Campesinas dieron lugar a escuelas normales rurales, modeladas conforme a la Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México. Las Misiones Culturales se reorganizaron... pero desarticuladas de las escuelas..." (1998: 76-79).

enseñanza básica rural iría proporcionando nuevas posibilidades mediante el extensionismo, las misiones y los maestros ambulantes, que trataron de llevar a los campos, a las parcelas y anexos escolares ocasionales nuevos elementos de modernización tecnológica.

El sistema de formación para la enseñanza rural ejemplifica, mejor y de un modo más amplio que la escuela de enseñanza primaria rural, los sentidos y las apuestas hechas en torno al influjo cultural que debían producir los procesos socioeducativos en el cambio social rural. La expansión súbita y masiva del proceso de escolarización federal y los compromisos crecientes que demandaba el curso centralizador del proceso de federalización de la enseñanza (cuya base fue esencialmente rural), requirieron profundas reformas en los sistemas de formación y capacitación del magisterio en servicio.

Al trabajo cultural inicialmente desarrollado por las misiones culturales —mecanismos itinerantes en estos primeros años, dotados de un equipo capacitado para la extensión rural dirigida a la capacitación de docentes en servicio, a la difusión técnica en el campesinado y a la observación etnográfica que informase el sentido de la acción educativa en el México rural— siguió el establecimiento de escuelas normales rurales, que sumarían un total de 30 hacia 1932.

Junto con las Misiones, las normales debían proporcionar procesos de continuo mejoramiento de la calidad docente en el sistema. Sin embargo, sus capacidades no alcanzaban a cubrir las demandas del sistema de escuelas rurales, razón que trató de atenuarse estableciendo nuevas modalidades como los Circuitos Rurales, el incremento de los cuerpos de Inspección escolar, etc. Creados durante el gobierno de Portes Gil, los circuitos escolares consistían en un maestro rural que ambulaba por las escuelas de los campos circundantes haciendo tareas de instrucción y capacitación para la mejora docente de sus maestros rurales. En 1929 se habían establecido 582 Circuitos que irradiaban su acción en unas 2 099 escuelas rurales, que representaban cerca de un 36% de los planteles escolares rurales del país (Meneses, 1988: 563). Un tercio de la capacitación docente en el currículo de la enseñanza por la acción dependía, así, de los circuitos escolares. También el crecimiento gradual de los cuerpos de inspección técnica de la Secretaría tendió a la mejora de la acción docente y al control de los procesos de transmisión curricular.

Siempre a la zaga de la demanda de docentes que producía la paralela expansión de la política de escolarización primaria de masas, el sistema enfrentó procesos de estructuración complejos que desembocaron, en 1933, en el esquema de integración de políticas sectoriales representado por las Escuelas Regionales Campesinas, instituciones establecidas bajo la Secretaría de Bassols, en las que se hacían confluir las antiguas Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Centrales Agrícolas (dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento) y las

Misiones Culturales, con el objetivo de coordinar y maximizar la profundidad, así como los alcances del currículo para la modernización de la vida rural.

Reunidos saber técnico y pedagógico, y dada una correa de difusión cultural en las misiones culturales, el currículo para la vida rural alcanzó su máximo desarrollo durante la vigencia de esas escuelas regionales campesinas, que generaron expectativas muy amplias en cuanto al impacto que cabría esperar de la modernización de la producción nacional en el mediano y el largo plazos.

Las Regionales Campesinas se propusieron incidir en el desarrollo regional mediante una estrategia basada, por una parte, en el reclutamiento local para la formación de los docentes que servirían en un futuro en sus escuelas rurales y, por la otra, mediante las actividades de extensión de sus misiones culturales y las demostraciones agrotecnológicas proporcionadas a los pobladores del medio en sus propias instalaciones. Formar a los futuros docentes rurales extrayéndolos del entorno al que luego deberían volver, capacitar a los docentes en servicio sobre el currículo de la enseñanza por la acción y hacer al campesinado local participe de sus programas de extensión, serían las tres estrategias mediante las cuales las escuelas sumarían su esfuerzo a la elevación sociocultural de la vida del México rural.

El plan de estudios de las Regionales Campesinas incorporaba al currículo hasta entonces seguido en las Normales Rurales un buen número de nuevas dimensiones a la formación para el conocimiento de lo agrícola y lo rural. Las materias de Agricultura elemental, Industrias rurales, Oficios rurales, Economía y legislación rural, Mecánica elemental, Aprovechamiento recursos naturales de la región, Salubridad rural, Principios de educación rural y Estudio y mejoramiento de la vida rural agregaban muchos contenidos nuevos a los que antes contemplaban los cursos de Pequeñas industrias y de Prácticas agrícolas que integraban los estudios de Normal Rural.

El nuevo acento curricular estaba puesto en la formación de maestros de escuela mejor capacitados en el conocimiento del medio social y productivo del México agrario. En conexión con el papel dinamizador de la vida comunitaria que asignaba al maestro el Estado nacional, se ofrecieron en las Escuelas Regionales especializaciones intermedias como la de Agente de organización rural y la de Técnico agrícola e industrial. Como parte de los propósitos de modernización y fomento agropecuario también se dio a las regionales el carácter de representantes del Banco Nacional de Crédito Agrícola (Civera, 1997).

El esquema de articulación de las escuelas regionales campesinas se desarrolló durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, fundándose un total de 33 entre 1934 y 1940, años en los que actuaron como un engranaje más del proceso de implantación de la enseñanza socialista, que decretó en 1934 la reforma al artículo 3o. de la Constitución.

Adicionalmente, la propia reforma conllevó una ampliación de la agenda cultural comunitaria que se pedía al maestro desarrollar en las escuelas del sistema de educación rural. A los objetivos de desarrollo comunitario y productivo, los docentes debían agregar ahora labores de movilización de la conciencia y la acción social dentro de la compleja dinámica de la coyuntura política y cultural en que se enmarcó la escuela socialista. El ascenso de los movimientos sociales en torno al reparto agrario, la reacción conservadora a las medidas educativas, la política internacional y las medidas nacionalistas y populares del régimen de Cárdenas, reclamaron la movilización del aparato escolar en tareas de obtención de legitimidad y de rearticulación de alianzas sociales.

En el terreno social, la nueva agenda cultural del maestro federal lo impulsaba a proponerse el establecimiento de nuevas formas de asociación y participación local como cooperativas, sindicatos, ligas juveniles y femeniles, brigadas, etc. Anexo en la trama institucional de las escuelas, muchas veces gestor de sus propias bases materiales, el asociacionismo de los días de Cárdenas apareció, además, investido de objetivos de educación ideológica y organización social.

Por tanto, había un nuevo currículo acerca de lo rural para ser transmitido. De nuevo, los mecanismos de formación de agentes que implantasen la reforma se vieron rebasados por las circunstancias, cobrando forma un núcleo de organismos *ad hoc*, como el Instituto de Orientación Socialista creado en 1935, cuyo objetivo era mejorar las condiciones de la transmisión del nuevo acervo de conocimiento social en relación con lo rural, sus problemas y posibles soluciones (Loyo, 2001).

Así, durante todo el lapso de 1920 a 1940 asistimos al debut y al desarrollo de una política hacia la educación rural que, de modo creciente, fue desplegando y diversificando las estructuras sociales y organizacionales que podrían, presumiblemente, dar sustancia a la agenda de cambio social que el Estado nacional quería impulsar en el campo.

La política de educación rural se propuso operar una redefinición imaginaria de la vida campesina e indígena, de la naturaleza de sus sujetos, de sus problemáticas y las vías para su resolución. En cuanto proceso curricular, los márgenes del espectro que pretendía cubrir la agenda escolar llevan a captarla en sus verdaderas dimensiones de política cultural, pues la escuela se propuso la introducción del cambio social.

No era sólo socializar a las nuevas generaciones para la realización futura de proyectos de carácter, por ejemplo, productivo, sino transformar el universo conceptual con que las propias generaciones adultas actuaban sobre su realidad; transformar integralmente la comunidad: rediseñar sus imaginarios de trabajo útil, utilidad, ocio, buen comportamiento y civilizado, higiene, atraso, modernidad, etc. Se trataba también de resocializar, de implantar nuevos con-

ceptos y pautas sociales en torno al poder, la legitimidad, la lealtad, la nación, la ciudadanía, etc., y no sólo en la órbita de las conciencias rurales, sino al calor de la fragua de nuevas articulaciones sociales y políticas en que operaron la escuela y la educación rural de entonces, cuando el poder centralizador de la federación irrumpía en la escena comunitaria como actor político en lo agrario, lo religioso, lo jurisdiccional, concitando la emergencia de nuevas alianzas basadas en el faccionalismo local: la escuela como agencia del proceso corporativista posrevolucionario. El Estado nacional construyendo su soberanía sobre el territorio, combatiendo desde el destacamento escolar viejos órdenes de legitimidad, como el eclesiástico; el Estado hegemónico recomponiendo y negociando nuevos equilibrios de poder.

Ésas eran las dimensiones del proceso histórico en que se enmarcaba la educación rural durante los años veinte y treinta.

EL RECONOCIMIENTO HISTORIOGRÁFICO DE LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN RURAL MEXICANAS³

Como objetos de conocimiento histórico, la educación y la escuela rurales comenzaron a tratarse con el rigor metodológico de las ciencias humanas desde hace no muchos años, hacia mediados de los setenta podría decirse, cuando se generaron en el país corrientes académicas que sometieron a *revisión* muchos de los juicios de verdad en materia de representación colectiva del pasado reciente de la vida nacional. Las interpretaciones *oficiosas* de aspectos torales en la identidad colectiva, como el problema de la Revolución, su naturaleza, proyecto y representantes legítimos; y de su relación *siempre* justiciera con la nación, la ciudadanía, el bienestar social, comenzaron entonces a cuestionarse desde un amplio haz de disciplinas y perspectivas analíticas, dentro de las cuales cupo a los historiadores controvertir, desde bases definidamente científicas y académicas, la hondamente ideológica y justificadora historia oficial.⁴

La historia de la educación se vio también influida por el naciente *revisio-*
nismo. Orbitando, de uno u otro modo, sobre las grandes imágenes explicativas acerca de la nación y la educación posrevolucionarias, comenzaron a emerger nuevos temas como campos de conocimiento: la educación porfiriana, la escuela posrevolucionaria y sus arbitrarios culturales y salvacionistas de la nación, el Estado corporativo y las políticas educacionales, etcétera.

³ Segmentos de este inciso aparecieron en el escrito "La historia de la educación rural en México, 1911-1970" (Alfonseca, 2003).

⁴ *El nuevo pasado mexicano*, de Enrique Florescano, brinda un análisis cabal de las corrientes temáticas que configuraban las discusiones de teoría política e histórica del Estado, la nación y la cultura posrevolucionaria de finales de la década de los ochenta, particularmente en el capítulo "La Revolución Mexicana bajo la mira del revisionismo histórico" (1991: 69-152).

Lo rural educacional constituyó uno de los temas centrales en la emergente refundación historiográfica de los años ochenta y noventa, lapso en el que varios historiadores volvieron nuevamente sobre el itinerario de la educación posrevolucionaria de las décadas 1920-1940 construyendo, desde sus mismas bases documentales e inspirados por nuevas perspectivas historiográficas, nuevos objetos de conocimiento.

El papel de la educación rural en el radicalismo social y político de los primeros gobiernos posrevolucionarios constituyó uno de los primeros objetos de análisis de la nueva historiografía, que produjo, a partir de esos años, un buen número de trabajos dedicados al estudio del papel que tuvieron los procesos escolares regionales en relación con la institucionalización del poder político nacional. El papel del magisterio en la movilización político-corporativa, las relaciones entre escuela y comunidades rurales durante la reforma educativa socialista, la reorganización del poder a partir de la recomposición burocrática de los aparatos escolares, el contenido ideológico en las políticas escolares del poder federal, fueron temas que ocuparon durante un buen tiempo el trabajo de los historiadores.

Enmarcado en el ambiente de revisión conceptual en torno a la revolución y al Estado posrevolucionario, el giro historiográfico sobre la escuela y la educación rural tendió a privilegiar el análisis político de los procesos de la escolarización, originándose un campo de actividad académica que ocuparía a los historiadores durante las décadas siguientes.

Una historiografía política de la educación rural comenzó, desde entonces, a investigar distintas facetas dentro del problema general de las relaciones entre el Estado, la política educativa y la sociedad nacional en el periodo 1920-1940, dando paso a una nutrida reflexión sobre la implementación y el nivel político de las políticas educativas desplegadas por el gobierno federal en esos años. Interesadas en analizar el tránsito al nuevo orden social posrevolucionario, las vertientes más politológicas de esta línea de estudios incursionan en el rol que cupo jugar a los aparatos escolares en los procesos de concentración del poder y en la configuración de territorios sociales de adhesión a la nueva alianza social que construiría la hegemonía del Estado nacional. La escolarización rural como cristalización de la pugna institucional entre gobiernos estatales y poder presidencial, su expresión en la emergencia de territorios escolares controlados por los gobiernos estatales y/o por la federación, el uso político de dicho control, etc., constituyen ejes de análisis en un núcleo de los trabajos que se desarrollan en este periodo y que tienen como marco las discusiones dominantes en el país en relación con la teoría política del Estado nacional, la política educacional, la corporatización y sus bases en la distribución de poder, representaciones e imaginarios.

Esos estudios nos permiten la reconstrucción de una *ruralidad política* que cobró expresión en derredor de la escuela, tanto mediante la discusión del papel juga-

do por los aparatos escolares en las nacientes alianzas, mapas y territorios sociales (la federalización, la movilización clasista, etc.), como mediante la reconstrucción analítica del cambio asociado localmente a la escuela, haciéndonos posible revivificar no sólo ese orden político del pequeño pueblo campesino en sus relaciones con la escuela, sino la reconstrucción factual de los procesos mediante los cuales las políticas de escolarización crearon bases para la nueva hegemonía social.

Existe, por otra parte, el desarrollo de una reflexión politológica sobre el campesinado y las comunidades rurales en proceso de escolarización, para la cual el nivel de análisis se sitúa en los procesos locales de circulación del poder, en las relaciones micropolíticas sostenidas por la escuela en el orden comunitario y en las estrategias campesinas de articulación con la sociedad nacional. El campesinado y sus formas de acción emergen en ellos lo mismo como estrategias y actores políticos en pugnas y movimientos por el poder local, por la búsqueda de alianzas sociales de mayor alcance, que como usuarios de la cultura que imponen sus representaciones a la agencia escolar. En esta dimensión se ha producido también un diálogo con la antropología mexicana y mexicanista, con la antropología política del campesinado de James Scott y con los estudios culturalistas sobre la sociedad campesina de Eklof, Katz, Boyer, Van Young y Mallon.⁵

La escuela, y no sólo su currículo, sino sus espacios, tiempos y relaciones sociales es deconstruida como objeto y espacio de negociación entre el mundo rural y el orden estadual y nacional. Como resultado de los diferentes propósitos de la negociación (alianzas políticas, usufructo del poder local, conflicto de representaciones pedagógicas, fallos en la implementación burocrática de las políticas, etc.), la escolarización rural devino en desiguales procesos de institucionalización, tema sobre el que han incursionado estos estudios históricos. El orden local, ámbito de los procesos que ellos iluminan, reveló hallazgos que resultaron en consideraciones conceptuales de interés no sólo para la comprensión del modo en que la ruralidad había incorporado, en su horizonte de acción, a la institución escolar, sino para la propia concepción histórico-teórica que había venido sosteniéndose sobre la integración del moderno orden nacional.⁶

⁵ En este sentido, una interesante presentación de los campos conceptuales en discusión en materia de la cultura política del campesinado la brinda Vaughan (1999) en su trabajo *Cultural approaches to peasants politics in the Mexican Revolution*.

⁶ En cuanto análisis referidos a la institución sobre la que centralmente recayeron los procesos de modernización del viejo régimen social, dicha producción deja ver las verdaderas dimensiones del proceso de constitución de la sociedad nacional bajo la égida del Estado posrevolucionario, proceso que revela la vitalidad que tuvieron las sociedades locales para resistir, rehusar e imponer al naciente Estado sus propios intereses sociales. Sus hallazgos interesan a la construcción histórica más general sobre el Estado nacional del siglo XX en la medida en que, desde posiciones societalistas, derivadas del examen del papel que cupo jugar a la institución escolar en los planos local y regional, confrontan la visión de una constitución institucional de la nación, ahondando en los procesos de construcción hegemónica "desde abajo" y el nacimiento de la nueva alianza impulsada por el Estado nacional que rigió el siglo XX mexicano.

El análisis histórico de la política educacional rural como proceso que tuvo, de manera definida, el carácter de política cultural cuyas dimensiones rebasaron ampliamente su carácter de currículo *instruccional*, ha sido abordado por autores como Guillermo Palacios, en sus análisis sobre la producción de nuevas representaciones y marcos de adscripción sociocultural a partir del discurso acerca de lo rural, la cuestión agraria y el campesinado emitido por los intelectuales pedagogos en las páginas de la revista *El Maestro Rural*, publicada por la SEP durante 1932 a 1934, en los días en que más alto nivel registra la actividad estatal en relación con la constitución de un currículo para lo rural del periodo posrevolucionario (Palacios, 1999).

La revista, editada para ser leída por maestros y campesinos, acercaba a las escuelas rurales textos informativos de diversa naturaleza: desde los que contenían aspectos de carácter técnico agropecuario, hasta los que establecían posicionamientos ideológicos y políticos del gobierno federal frente a los asuntos campesinos, pasando por reflexiones, semblanzas y testimonios sobre la vida rural, así como sobre las épicas labores de las escuelas, entre otras cosas más. Palacios analiza la forma en que el diálogo cultural que en uno y otro sentido sostuvieron intelectuales, pedagogos, maestros y campesinos, condujo a la constitución de un nuevo imaginario discursivo acerca de lo rural, lo campesino, los amigos y enemigos de su redención social, del papel justiciero que tienen las políticas del bloque de poder *verdaderamente revolucionario* en la satisfacción de las *demandas históricas* de la clase campesina, etc. La apuesta estratégica por la transformación del orden comunitario contuvo no sólo un currículo integrado por el saber y la racionalidad tecnológica, sino otro que paralelamente operaba bajo el modelo sembrado desde los días de las casas del pueblo, revelador de una voluntad hegemónica interesada en la difusión de una versión sobre la naturaleza del proceso revolucionario, sus perspectivas futuras y el rol que debería cumplir el campesino en la labor constructiva de la nación.⁷

Pero la educación y la escuela rurales son también reflexionadas como espacios de producción y circulación de procesos de carácter cultural. En algunos de estos estudios, la cultura rural aparece como mundo-de-vida que negocia con la institución sus tiempos, sus espacios y bienes, atendiendo tanto a sus propias lógicas de reproducción social como a sus lealtades rituales, confesionales y comunitarias. La ruralidad se plasma a veces como ética sobre los géneros, otras como legitimidad del orden consuetudinario y otras más como

⁷ Palacios señala que "La definición de *campesino posrevolucionario* por parte de los intelectuales pedagogos implicó la delimitación de una nueva *campesinidad*; esto es, del contenido semántico, las prácticas y las representaciones que se combinaban para significar a ese nuevo grupo social. El proceso de su constitución era central a la consolidación política del Estado, pues se trataba de definir una clase cuyo control sería crecientemente fundamental para el poder durante esos años iniciales" (1999: 236).

sedimentación de representaciones sociales en torno a la escuela y a sus funciones mismas (Acevedo, 2000; Rockwell, 1996).

Esa historiografía hizo emerger un territorio cultural de posicionamientos rurales hacia la implantación de la agencia escolar, ayudándonos a comprender el carácter asumido por la *modernización/modificación* del mundo cotidiano, que implicó la inserción del orden escolar en las sociedades campesinas de 1920 a 1940. La conquista del pensamiento y del orden temporal de la ruralidad; el conflicto del currículo con otras instituciones y prácticas culturales del campesinado; la fiesta patronal, la escuela y la fiesta cívica; la escuela y la *extensión de la ciudadanía*; las formas de la *apropiación local* del conocimiento y la institución escolar, así como el desarrollo de procesos sociales de *resistencia y negociación* en la recepción cultural del nuevo sentido civilizatorio que trató de imprimirse mediante la educación rural durante la posrevolución, constituyen temáticas importantes en el cuerpo histórico e intelectual que nutren algunos de esos trabajos.

Ésa es la ruralidad reflejada por los historiadores de la escuela y la educación rurales; parcialmente, es la ruralidad vivida por los programas curriculares, y aun lo es, también, la del municipio, la de los pueblos y barrios en su gestión de la escuela por la obtención de estatus, de saberes, y de adhesiones faccionales. Es, también, la resistencia rural a la modernización y el conflicto de modelos de acción social: la pugna por la domesticación del orden temporal. Es la comunidad, el pueblo, que participa en el orden escolar en función del gusto por estilos educacionales previamente testificados; ruralidades con/sin experiencia escolar, el papel de la fiesta y el ritual, los jurados escolares. Es la ruralidad, en fin, de las lógicas del poder local, los comisarios civiles pueblerinos, las presidencias municipales, los ejidos y del poder en ese nivel microhistórico, pero aparentemente generalizable en el nivel regional y nacional.

Sin embargo, los historiadores no han incursionado en las muchas dimensiones de interés que pudo tener la experiencia de la escuela y la educación rural en el país. El énfasis politológico concentró en esa sola dimensión el trabajo de quienes han estudiado los procesos escolares del periodo 1920-1940, dejando de lado el análisis de aspectos de, también, presumible interés.

Podría esbozarse una agenda de problemas de conocimiento en relación con la historia de la educación rural en el país durante 1920 a 1940. Aunque el tema logró un cierto auge en el despuntar del giro historiográfico, decayó luego por una serie de posibles motivos: el movimiento de algunos de sus autores hacia otros campos temáticos, por el anticlima cultural que pareció sacar el tema campesino de la vida pública, porque la propia historiografía cambió de temas dominantes. Sin embargo, la agenda permanece inconclusa, según creo, en los propios términos, incluso, de la que entonces siguieron los estudios políticos sobre la escolarización rural durante las décadas de los veinte y treinta.

Los temas vinculados con la enseñanza y sus impactos, por ejemplo, apenas han recibido atención.

Con argumentos de peso, se afirma que la *escuela rural de la acción* ejerció, ante todo, un influjo cívico, ciudadano, ideológico, identitario, etc., sobre un campesinado indígena al que pretendía integrar, modernizar y socializar en los nacientes esquemas de acción social del nuevo orden social dominante. Según esta perspectiva, la escuela arraigó en las comunidades más en función del desarrollo de una agenda de actividades de intermediación política y social entre el entorno campesino y la sociedad nacional, así como por su capacidad de negociar e insertarse en las estrategias comunitarias acerca de lo cívico, lo ritual, lo deportivo, lo patrimonial, etc., que por el arraigo real de su agenda *instruccional*, aquella relacionada con el aprendizaje del currículo nacional (lengua, letra, cálculo, historia) y técnico (agropecuaria, pequeñas industrias). El arraigo y la participación local en los asuntos de la escuela rural habrían operado bajo los rasgos tendenciales de un intenso y variado proceso de negociación entre agendas culturales campesinas y político-burocráticas. En muchas situaciones, el campesinado rehusó incluir en su agenda cultural los aspectos de modernización productiva, interesándose más bien por sostener su participación en la escuela y en la obtención de bienes de otra naturaleza vinculados, por ejemplo, con el estatus y la política locales, con el carácter mediador de la escuela en cuanto agencia del poder federal (Bertely, 1998), o con aquellos segmentos del currículo federal que resultaban pertinentes a sus tradicionales representaciones sobre la cultura escolar (Vaughan, 2000).

Pocos historiadores han incursionado en la tarea de valorar el impacto social y económico de las actividades de enseñanza relacionadas específicamente con el segmento técnico y productivo del currículo rural.

¿Impactaron esas enseñanzas las estructuras de la producción rural de un modo definido?, ¿incidieron de una manera perceptible en el modo de vida de las comunidades rurales?, ¿se convirtió la escuela rural, como se esperaba, en una agencia dinamizadora del cambio social, a través de la modernización de las prácticas, de las representaciones y de los tipos de acción sociales en relación con la producción, la distribución, el consumo, la organización, etcétera?

¿Qué cambio social gestó aquel segmento del currículo rural que apuntaba a la modernización productiva de las unidades domésticas y comunitarias del campesinado?, ¿qué cambios técnicos indujo en el agro, en la pecuaria, en la artesanía y, en suma, en los múltiples ámbitos de la producción social que la escuela pedía transformar en aras de la construcción de un nuevo concepto de racionalidad campesina?

¿Cuánto cambiaron los pueblos de la campiña nacional por efecto del currículo higienista que intentaba, en acto, transmitir la escuela y del cual fue un

vehículo por el que drenaron al campesinado nacional cientos de textos, pasquines y programas radiales instructivos?

¿En qué derivó el nuevo asociacionismo rural por el que pugnó y acerca del cual enseñó la escuela; aquél no directamente vinculado con el corporativismo de Estado, como el brigadismo de mejoramiento social, el movimiento cooperativo por el consumo, el mercadeo, la producción?

A pesar de existir un extenso acervo de descripciones históricas, carecemos de una historiografía que haya intentado dar cuenta, seriamente, de semejantes procesos.⁸ Una historiografía dedicada a captar, por ejemplo, las transformaciones del paisaje rural inducidas por la escuela y por los procesos de extensionismo comunitario que ella desplegó —cuando lo hizo—. Alamedas, jardines públicos, huertos frutícolas constituyeron proyectos de fomento comunitario con los que regularmente se involucró la escuela rural federal durante 1920 a 1940, cuya impronta en el paisaje de pueblos y secciones rurales marcó transformaciones de cierta relevancia en el *hábitat* local.

O una historiografía que persiguiese comprender el sustrato y la dinámica del cambio histórico verificado en esos años en la vida de los pueblos campesinos en ámbitos como la higiene doméstica, la salud y la salubridad públicas, espacios hacia los que la escuela desarrolló igualmente una labor de extensión de nuevo conocimiento y prácticas sociales. Se conoce la evolución histórica de grandes indicadores estadísticos vinculados con la salubridad pública nacional; se está de acuerdo con que hacia esos años comenzaron a producirse en el espacio rural transformaciones cualitativas en el campo de la morbilidad, la natalidad, etc., admitiéndose que mucho tuvo que ver en ellas la escuela en su carácter de agencia local encargada de la operación de las políticas sectoriales que el Estado nacional implementaba tanto en educación como en rubros como la salud. Sin embargo, más allá de las percepciones y los indicadores macrosociales, pocos historiadores han hecho suyo el conocimiento del modo en que la escuela libró esas campañas por el cambio social y los obstáculos que en ellas enfrentó. Queda pendiente una suerte de historia cultural de la relación entre escuela y salubridad pública rural.

Cosa similar puede decirse en torno al impacto que pudo definir la escuela rural sobre la producción y la productividad agrícola y pecuaria nacional. Historiográficamente, el asunto dista de ser dimensionado mediante relaciones de tan alto nivel de generalización como las que establece, por ejemplo, Padua, en un artículo dedicado al tema de la escuela y las transformaciones sociales durante el siglo XX. Analizando el incremento creciente del rendimiento por

⁸ Gran parte de la literatura existente radica en fuentes de época, que en pocas ocasiones rebasaron la crónica exegética sobre el resultado de la actividad modernizadora del Estado nacional.

área sembrada en ciertos cultivos durante el lapso 1940-1990, Padua sugiere que algunos “de los procesos de cambio cultural en que la educación puede haber actuado como facilitador, a través de la difusión de innovaciones en el sistema productivo, parecen tener sus efectos midiendo, por ejemplo, los rendimientos diferenciales promedio por hectárea de diferentes productos agrícolas e industriales”, apreciación que puede cuestionarse seriamente tanto por dejar de lado el hecho de que en el promedio nacional de productividad por cultivo intervienen muy diversas condiciones de producción, como por el hecho de que en el periodo en que Padua trata de analizar el problema, la escuela rural ha dejado de ser una institución que se propusiese la transmisión de un currículo productivista (1998: 119-120). El impacto que puede, presumiblemente, imputársele a la difusión del currículo modernizador de las prácticas productivas del campesinado, requiere un acercamiento historiográfico más riguroso, circunscrito, sin duda, al análisis de espacios sociales en los que sea posible discriminar los muchos factores que pueden influir en un incremento de la productividad agrícola y en los que la memoria de la acción escolar pueda ser verdaderamente captada.

No es preciso insinuar otros aspectos sobre los que nuestro conocimiento histórico de la experiencia educacional rural de los años 1920-1940 revela sus límites. Otra(s) historia(s) de la educación rural podría(n) tener sentido hoy, desde la mirada, quizá, de perspectivas distintas de las que fructificaron en los primeros momentos. ¿Qué podría decir la historia de la educación rural a la historia de la economía agrícola, por ejemplo?, ¿cuánto pudo modificarse esta última por la persistente labor de introducción de nuevas especies que sustentaba la noción modernizadora de la vida rural?

La documentación de aquellas escuelas rurales depositada en el Archivo Histórico de la SEP deja ver los múltiples aspectos socioculturales en que la agencia escolar tocó el orden cotidiano de los pueblos campesinos de México, vivificándonos la verdadera dimensión de los cambios que pareció desencadenar. Esa documentación, que ha recibido contadas incursiones historiográficas, yace plena de relatos relativos a la institucionalización de las políticas educacionales impulsadas localmente por la escuela rural federal. En ellos figuran, como actores centrales, el interés modernizador, corporativo e iluminista del actor burocrático, embarcado en distintas iniciativas de fomento social y en continua interacción con las bases y sujetos sociales de nuevo y viejo cuño, que articularon su participación dentro del nuevo orden nacional posrevolucionario.

Como lo mostraron años atrás los estudios políticos sobre la implantación de la escuela rural federal, el análisis local, imbuido de perspectivas microhistóricas, constituye la vía de reconstrucción que mayores frutos puede tener

en cuanto a generar relaciones observables sobre el impacto sociocultural del currículo rural. Es preciso seguir, en ese nivel de observación sociológica y cultural, el curso local de las iniciativas y los aprendizajes impulsados por inspectores, maestros y extensionistas; es necesario aunar búsquedas en acervos vinculados con la acción de grupos y núcleos de interés local que secundaron esos procesos para poder arribar a consideraciones más precisas sobre el cambio social asociado a ese ciclo de escolarización rural.⁹

Pero incluso es posible preguntarse si en el desarrollo de las propias hipótesis y demostraciones la historiografía política arribó a un punto de llegada en el que se agotasen sus propios objetos heurísticos.

Esa historiografía avanzó por un sendero intelectual que partiendo, *grosso modo*, de posiciones emparentadas con las teorías de la reproducción y de los aparatos ideológicos de Estado, arribó luego a perspectivas más socialistas, identificadas, directa o indirectamente, con el problema y la teoría gramsciana de la hegemonía. En secuencia, sus planteos fueron desde la noción de una sociedad rural constituida a partir del aparato y los intereses del Estado,¹⁰ hacia una lectura regionalmente diferenciada del problema del poder político nacional en su uso de los aparatos escolares,¹¹ que luego arribó a una visión “desde abajo” de los procesos históricos de la construcción de la nueva hegemonía posrevolucionaria a través del aparato y la política cultural de la escuela.¹²

Moviéndose, así, desde el orden del discurso y el proyecto estatal, los historiadores de la escuela rural aterrizaron en el orden de la comunidad rural, espacio que emergió como ámbito decisivo y final de desempeño de los procesos

⁹ Un ejemplo de las hipótesis y análisis politológicos que cabría profundizar para dar continuidad al estudio de esas dimensiones lo constituye el trabajo de María Bertely (1998), quien analiza la forma en que las dinastías políticas del pueblo zapoteco de Villa Hidalgo (o Yalalag), hicieron del control de la escuela parte esencial de las estrategias hegemónicas con las que pudieron dominar la vida social de la villa durante el turbulento proceso de recomposición del poder político que vivió la nación mexicana a lo largo del régimen gubernamental del general Lázaro Cárdenas.

¹⁰ Una visión del poder estatal de este tipo es la que prevalece en los primeros trabajos representativos del giro historiográfico sobre la historia escolar posrevolucionaria (Córdova, 1974; Raby, 1976; Britton, 1979; Vaughan, 1982).

¹¹ El énfasis regional que impregnó los estudios dedicados a la historia de la escuela socialista del periodo de Lázaro Cárdenas probó, de un modo suficiente, el carácter diferenciado y contradictorio que asumió en ese nivel el proceso de implementación de las políticas educativas nacionales (Yankelevich, 1985; Valdés, 1989; Camacho, 1991; Lewis, 1997; Alfonso, 1999).

¹² Presente en los estudios regionales, esta visión “desde abajo”, de reconstrucción de las políticas en el nivel local es reseñada práctica y conceptualmente por Mary Kay Vaughan cuando afirma: “Y sin embargo, los estudios posrevisionistas aún están en la infancia. Todavía no ha sido plenamente comprendido el poder relativo de Estado y sociedad en la construcción de la nación y de la modernidad. Los historiadores empiezan a enfrentarse a los procesos socioculturales que interactúan en la formación del Estado y de la nación. El actual desafío intelectual consiste en llegar más allá de la estrecha interpretación política de una organización clientelista, impuesta desde arriba por los dirigentes del Estado, que absorbió a un crédulo campesinado al vértice de una modernidad implacable. En relación con las escuelas primarias de la Revolución, la tarea consiste en llegar a un entendimiento mejor matizado que los que han asociado la escuela federal con una benigna mejora o con una represiva dominación... En primer lugar, el concepto de negociación pone en duda la idea de construcción de una nación como una ingeniería social desde arriba y desafía teorías que consideran la modernización como un proceso invulnerable a toda contestación en el libro sobre la política cultural” (Vaughan, 2000: 23).

de hegemonía. El espacio comunitario redescubierto comenzó luego a pensarse como objeto de análisis sociocultural. El hallazgo de un nuevo territorio heurístico en el estudio de las dinámicas de implantación del poder político nacional, pareció representar, al mismo tiempo, un motivo para el encuentro concomitante con las teorías de la historia cultural, lanzando a los historiadores hacia el tiempo porfiriano precedente a través de discusiones sobre la cultura escolar, las representaciones y los procesos de apropiación.

En ese derrotero, puede decirse, hasta cierto punto, que una mudanza conceptual detuvo el propio desarrollo de las hipótesis politológicas; el hallazgo de la dimensión comunitaria pareció constituir un punto de llegada en la producción de una teoría menos reproduccionista y más resistentista y estratégica de los procesos de implementación de las políticas del poder central. La dimensión comunitaria fue poco, o al menos poco sistemáticamente, pensada.

Una comunidad rural, muchas veces genérica e indiferenciada, emerge en algunos análisis constituyendo, a mi modo de ver, un campo para futuras exploraciones conceptuales. Una tarea, dentro de las no pocas pendientes en torno a la historia de la educación rural durante el periodo 1920-1940, plantearía la necesidad de profundizar el análisis político de los procesos de la escolarización asumiendo el carácter contradictorio, internamente diferenciado del orden comunitario, para reelaborar, en ese nivel social, nuestros análisis sobre la construcción social del poder político y sobre las formas en que esos procesos dieron paso a la consolidación del naciente orden hegemónico nacional.

Ése es el terreno conceptual por el que transitan las realidades que se discuten a continuación.

EL NUEVO ORDEN JURISDICCIONAL: LA MICROPOLÍTICA EN TORNO AL DISPOSITIVO PRODUCTIVO DE LA ESCUELA FEDERAL¹³

En otros trabajos he sostenido la idea de que el carácter conflictivo que frecuentemente asumió la relación entre la escuela rural federal y las comunidades de 1920 a 1940, derivó no sólo de los postulados ideológicos y políticos impulsados por la SEP sino, en un modo significativo, de las resistencias locales y regionales que enfrentó el nuevo orden *jurisdiccional* que ella pretendía instaurar.¹⁴ La nueva *jurisdicción*, mediante la cual la Secretaría anulaba el poder

¹³ Una versión sucinta de este inciso apareció en la revista *América a Debate* (Alfonseca, 2002b).

¹⁴ Como es conocido, la escolarización federal asumió objetivos de movilización política y social durante las coyunturas de 1924-1928 y 1934-1940, cuando el Estado posrevolucionario desplegó a través de ella políticas desfanatizadoras y socializantes. Particularmente durante la segunda coyuntura, la de la llamada Escuela Socialista, la escolarización federal generó violencia política e ideológica. Mi idea, empero, es que el propio diseño pedagógico e institucional de la escuela federal generaba en las localidades procesos de cambio y recomposición del poder político (véase Alfonseca, 1999, 2002a, 2002b).

de decisión local subordinándolo al principio abstracto de nación, de la cual, en cuanto órgano del Poder Ejecutivo Federal, se erigía como representante, atravesaba materialmente a la escuela rural, constituyéndola, más allá de las coyunturas políticas e ideológicas, como un nuevo espacio de poder y de relaciones micropolíticas.¹⁵

Debido a ello existió, según creo, una *micropolítica*¹⁶ inherente al *dispositivo institucional* federal que produjo conflicto y nuevas relaciones de poder en tres dimensiones fundamentales: la de la gestión escolar; la de la propiedad y el usufructo sobre el espacio y los bienes de la escuela; la de la obediencia, los derechos y los deberes de las asociaciones locales de apoyo. En esas dimensiones, la escolarización federal irrumpió en el orden social comunitario como un importante proceso de desplazamiento y descalificación del derecho consuetudinario de los actores que, en función de éste, obtenían poder y estatus de la cultura local en torno a la escuela.

De fuera federal se revestían, por ejemplo, el espacio escolar y sus bienes, como amenazadoramente proclamaban los inspectores de la SEP cada vez que tuvieron que revertir iniciativas comunitarias de *apropiación* de terrenos, cosechas, llaves, lámparas de gas, etc. (y de todo aquello que la comunidad había entregado a la escuela con el producto de lo que, al fin y al cabo, era su trabajo), advirtiendo a los vecinos que lo adjudicado a la Secretaría se convertía, por ello, en *Bien de la Nación*, noción jurisdiccional que rompía con el tradicional con-

¹⁵ Aunque el estatus jurisdiccional federal existiese antes de la Constitución de 1917, las realidades de su interacción con otros ordenamientos jurídicos que, como los de los estados de la república, le quedaban subordinados sólo comenzaría a realizarse práctica y generalizadamente con la acción del Estado posrevolucionario produciéndose, a partir de entonces, un extendido y conflictivo proceso de adecuación y delimitación de la esferas de jurisdicción entre los distintos órdenes legales que regían la vida social en el territorio nacional. Ciertamente, como señala Córdova, la acción del Ejecutivo federal posterior a 1917, se produciría sobre las nuevas bases de una "doctrina que ve a la nación, con su propiedad originaria, como la auténtica legitimadora de la propiedad privada", precepto que dotó a la acción del poder Ejecutivo de una ilimitada capacidad para reclamar jurisdicción sobre otras formas de derecho, públicas y privadas. Esto hizo que la acción de sus distintas dependencias, entre otras la SEP, contase con una enorme capacidad de restar potestad al derecho de los estados federados y los particulares en aquellas esferas prácticas en las que éste se interponía con sus intereses. Esta veta de análisis jurisdiccional de las políticas del poder ejecutivo federal posrevolucionario es muy importante. Aunque se ha desarrollado escasamente en el análisis de la política educacional en sus relaciones con los estados y los municipios, muestra su interés explicativo en el caso de otras políticas, como la agraria y la hidráulica (Córdova, 1989: 10, 81-102; Aboites y Morales, 1999: 55-93).

¹⁶ El concepto deriva de Stephen Ball, quien define la *micropolítica* de la escuela como un proceso de relaciones políticas conectadas "con tres esferas esenciales... 1) los intereses de los actores... 2) el mantenimiento del control de la organización... 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo definición de la escuela". Sin embargo, es importante destacar que si bien el concepto de Ball es el que inspira la definición que aquí se toma, aquél se origina y opera sobre configuraciones escolares que difieren históricamente de las que analizamos. En su concepto de micropolítica, el peso de ciertos actores institucionales (como los docentes y los directivos) es esencial, siendo menor el que tienen actores situados fuera de la institución como pueden serlo la comunidad y las autoridades relacionadas con la escuela. Por el contrario, en nuestro concepto los segundos son actores tan centrales como los primeros, hecho que simplemente deriva del menor desarrollo y complejidad de las escuelas rurales de ese entonces (Ball, 1989: 35).

trol local sobre la escuela que frecuentemente trataron de refrendar los actos populares de *restitución del fuero* que enfrentó la Secretaría durante esos años.

Citaré uno de esos actos de restitución de fuero en el que se expresa de modo claro el problema jurisdiccional al que hago alusión. Éste ocurrió en el pueblo de La Resurrección, en febrero de 1935, cuando el inspector trataba de solucionar allí los problemas que acarrearba a la escuela federal la oposición de la grey católica del lugar. Decía el inspector:

[...] con fecha 13 del actual pasé a practicar una visita al Pueblo de La Resurrección... tratando de resolver problemas creados por un grupo de fanáticos en contra de la escuela, al llegar al lugar el sacristán... tocó las campanas... con lo que se reunió la gente formándose un motín que logré dominar; los vecinos influenciados por dicho sacristán... rechazan francamente la escuela y se habían apoderado de la lámpara de gasolina propiedad de la misma que logré recuperar y depositar en esta Inspección. En vista de lo manifestado creo pertinente clausurar la escuela... y pasar la lámpara a otra... pues los que se apoderaron de ella la llevaron a la iglesia y tratan de recogerla para el mismo objeto *cuando es propiedad de la Nación puesto que fue comprada para la escuela federal... y no para servicio de fanáticos...* (cursivas nuestras).¹⁷

Entre quienes compraron la lámpara para la escuela se hallaban, sin duda, algunos de los propios amotinados.¹⁸

El fuero federal anulaba también el poder de decisión sobre la vida de las escuelas de que había gozado tradicionalmente la autoridad local. Sus agentes, los maestros e inspectores de la SEP, no les debían obediencia en materia de aquellos aspectos de gestión escolar en los que usualmente habían tenido prerrogativa, como la adjudicación del puesto y las decisiones de cambio docente en función de juicios sobre desempeño, la decisión de feriados, la fiscalización del producto de la actividad escolar, etc., haciéndolo jugar cada vez que los agentes del poder local manifestaron ese tipo de pretensiones.

De fuero se hallaban también investidos los vecinos organizados en asociaciones de apoyo a la escuela como las *Juntas* y los *Comités de Educación*. Aunque éstos no operasen en su auxilio a la hora de enfrentar la reacción local, debían asentir a los regaños de inspectores y maestros que les exigían hacer avanzar los proyectos de la escuela federal, si bien ello les implicase entrar en

¹⁷ A. S. López, inspector federal a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales; Texcoco, México, 16 de febrero de 1935, AHSEP, DERPFI, exp. 11/11903.

¹⁸ Procesos de esta naturaleza son los que analiza Elsie Rockwell en su artículo "Keys to appropriation: rural schooling in Mexico" (1996), dando a esta problemática del control local sobre la escuela un acercamiento que enfatiza más en la historia de las prácticas culturales que en los procesos de cambio en los sistemas de jurisdicción.

conflicto con el orden comunitario de obediencia y lealtad previo, muchas veces opuesto a los propósitos de la federación.

Ése era el nuevo orden jurisdiccional sobre el que avanzaba la escuela federal, un principio que modificó los términos en que los actores locales habían efectuado previamente las políticas de escolarización, creando nuevas bases para el uso del poder legítimo y, por tanto, para la negociación.

En este segmento del escrito me propongo analizar rasgos de la micro-política que pautó la participación y la gestión de los espacios productivos en muchas escuelas federales de los distritos de Texcoco y Chalco entre 1922 y 1936. El desarrollo de esos espacios constituía no sólo un elemento central en la estrategia pedagógica con que se pretendía modernizar las relaciones sociales; las parcelas y los anexos también debían ayudar al sostenimiento financiero de la escuela.

Al menos hasta 1936, la implantación de esos núcleos productivos en la región se manifestó como un proceso de carácter restringido y contradictorio ya que no todas las escuelas federales los poseían y su fomento registraba frecuentes retrocesos.

Un panorama general del desarrollo de esos espacios figura en los cuadros y gráficas que se presentan a continuación, basados en diagnósticos cuya realización impulsó la SEP a partir de 1933.

<i>Distrito</i>	<i>Número escuelas federales</i>	<i>Cultivadas regularmente</i>	<i>Regularmente sin cultivar</i>	<i>Sin parcela</i>	<i>Tamaño promedio de las parcelas</i>
Chalco	30	16		14	2.6 has.
Texcoco	38	15	8	15	2.2 has.

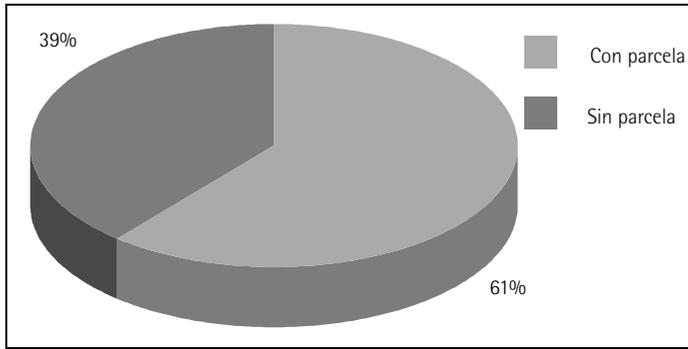
CUADRO 1 Distritos de Texcoco y Chalco
Parcelas escolares 1933-1936

Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares AHSEP.

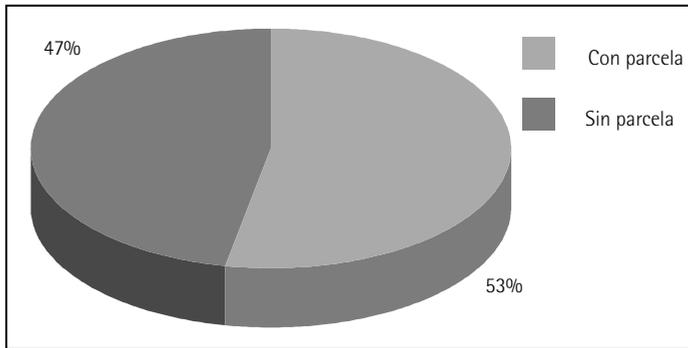
<i>Distrito</i>	<i>Número escuelas federales</i>	<i>Con anexos productivos</i>	<i>Sin anexos productivos</i>
Chalco	30	7	23
Texcoco	38	18	20

CUADRO 2 Distritos de Texcoco y Chalco
Anexos productivos 1933-1936

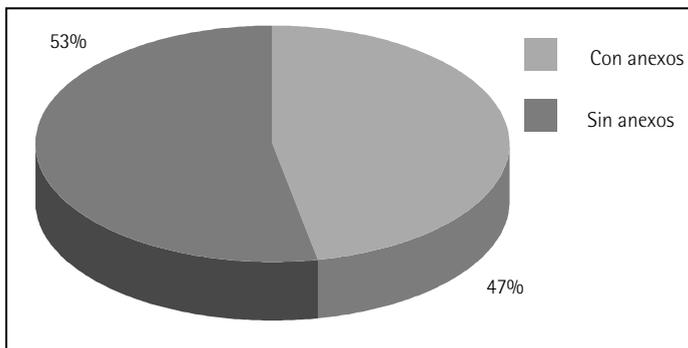
Fuente: Elaborado a partir de expedientes escolares AHSEP.



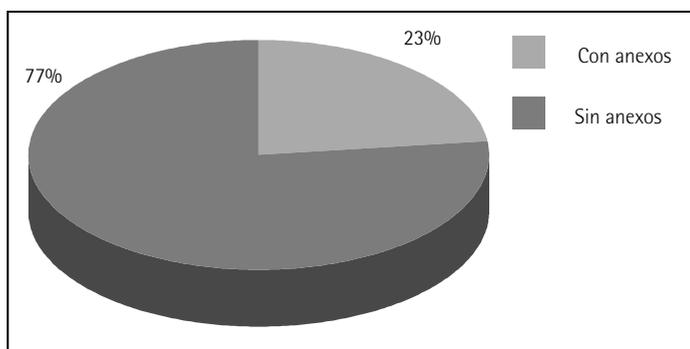
GRÁFICA 1 Distrito de Texcoco
Escuelas con parcela escolar 1933-1936



GRÁFICA 2 Distrito de Chalco
Escuelas con parcela escolar 1933-1936



GRÁFICA 3 Distrito de Texcoco
Escuelas con anexos productivos 1933-1936



GRÁFICA 4 Distrito de Chalco
Escuelas con anexos productivos 1933-1936

Como puede verse, hacia mediados de la década de los treinta, aproximadamente 60% de las escuelas federales que operaban en la región poseía parcela escolar. De éstas, una proporción importante (20%) se había mantenido regularmente sin cultivar durante los diez años de vida que promediaban las escuelas. Los anexos productivos constituían un rubro menos difundido aún, ya que poco más de 40% de las escuelas los poseía, existiendo notables diferencias entre un Distrito y otro.

Cierto orden objetivo de restricciones materiales y sociales estableció límites a la expansión de estos dispositivos. La documentación disponible evidencia el modo en el que el problema regional de distribución de la tierra, por ejemplo, se erigió en una restricción material importante para la expansión de las parcelas escolares durante el periodo 1923-1936. La escasez de tierras determinó que en esos años muchas escuelas carecieran de parcela y, en los hechos, indirectamente incidió en las formas en que la comunidad decidía dar uso a la parcela escolar y a sus productos. La pobreza del campesinado era, igualmente, un orden material al que, con frecuencia, se aduce en la documentación como factor explicativo del débil desarrollo de las actividades productivas escolares.

La región comprendida por los Distritos de Texcoco y Chalco había seguido, durante el siglo XIX, un modelo de desarrollo del capitalismo agrario que tuvo como correlato un acentuado proceso de descomposición del campesinado. Estudios como los de Tuttino, Pedrero, Mora y otros más destacan el modo en que la expansión territorial de las haciendas y la ruptura del equilibrio ecológico regional implicaron la pauperización y la proletarianización de las comunidades rurales (Pedrero, 1977; García, 1981; Tuttino, 1993).

Ese proceso de concentración de la tierra y de proletarianización del campesinado constituyó las bases sociales del movimiento campesino que se sumó al

zapatismo durante la Revolución (y que ya antes se había expresado en luchas por la defensa territorial de los pueblos como la de Julio López) configurando, según creemos, no sólo un amplio sector de campesinos sin tierra y con la expectativa de obtenerla de manos de la Reforma Agraria posrevolucionaria, sino un fuerte sentido de constitución de la identidad local basado en la preservación y el control del territorio.¹⁹

La presión demográfica sobre el suelo y la resistencia local a entregarlo a fuereños marcaron, según puede pensarse, límites a la expansión de las parcelas escolares. Es posible reconocer en las diferentes historias escolares la presencia de una problemática de esa naturaleza, poniendo en consideración un conjunto relativamente amplio de hechos que definieron, por una parte, la ausencia de actos de cesión efectiva de la parcela a la escuela o la solicitud de que la parcela escolar fuese distribuida entre vecinos y, por la otra, la presencia de formas de aparcería como mecanismo relativamente difundido de explotación de las parcelas escolares.

Como vimos a propósito del cuadro 1, hacia 1936, fecha en la cual ya se había realizado buena parte del reparto agrario posrevolucionario regional, casi un 50% de las escuelas carecía de parcela. Esta situación ocasionalmente fue explicada por los inspectores con la afirmación genérica “no existe ejido”. Sin embargo, no es claro que pueda fundarse en la ausencia de ejido una explicación válida para todas las escuelas que carecían de parcela en ese año, ya que existen casos como el del pueblo de Nepantla, municipio de Tepetlixpa, en el que la escuela no la tenía “a pesar de existir ejido”, o como los de Huitzilcingo, municipio de Chalco, y La Magdalena Atlipac, municipio de Los Reyes, en los que la comunidad ejidal se negaba a entregar terreno para la parcela.

Sin embargo, la implantación de parcelas y anexos también se vio frenada por procesos relacionados con el orden social y cultural de las comunidades. Una presumiblemente compleja micropolítica en torno a las parcelas se hace

¹⁹ La región del Distrito de Chalco es particularmente abigarrada en cuanto a procesos de identificación social fundados en el territorio, hecho que guarda estrecha relación con las luchas que desde el periodo colonial sostuvieron sus pueblos por preservarse de la expansión de las haciendas. Este carácter, todavía perceptible en actitudes sociales como las que actualmente sostienen pueblos de Milpa Alta y Xochimilco en cuanto a impedir el ingreso de foráneos, es manifiesto en algunos movimientos agrarios que vivió la región durante el siglo XIX, como el de Julio López, que en el *Manifiesto a todos los oprimidos y pobres de México y del Universo* (1869) destacaba: “Si los curas son malos, también lo son todos los hombres que mandan. ¿Qué diremos de eso que hemos dado en llamar gobierno, y es tiranía? ¿Dónde está el gobierno bueno? Juárez, a pesar de llamarse republicano y enemigo de la iglesia, es un mocho y un déspota: es que todos los gobiernos son malos. Por eso, ahora, nos pronunciamos contra todas las formas de gobierno: queremos la paz y el orden”. Los pueblos cuya relación con el dispositivo federal describo fueron los mismos que nutrieron el movimiento de López y su ideario anarquista. No sólo los del municipio de Chalco, epicentro de la rebelión, sino los de la región de Texcoco que se fueron sumando en su derrotero. Son los mismos pueblos que colindan con la peculiar *Confederación de los 9 Pueblos de Milpa Alta*, movimiento por el control local del territorio nacido allí hacia los años cincuenta de este siglo, cuyos orígenes pueden remontarse a la Colonia (véase, al respecto, Eguiluz, 1972; Saldaña, 1996).

patente a través de iniciativas locales que objetaron la cesión de tierra a la escuela, fuese con el propósito de preservar el control jurídico del territorio en la comunidad o con el de entregar ese recurso a vecinos que carecían de él. Esa política de los intereses locales generó, también, iniciativas que cuestionaron las dimensiones y la calidad de los terrenos que debía entregarse a la escuela para establecer la parcela escolar o que objetaron, finalmente, la jurisdicción escolar en materia de decisión y uso de sus productos.

Por ejemplo, en Huitzilcingo, municipio de Chalco, poblado en el que el asunto de la parcela escolar produjo repetidos incidentes entre 1925 y 1936, se suscitó en 1926 una disputa entre la Inspección Federal de Educación y el Comité Particular Administrativo del ejido, en relación con la entrega formal de las cinco hectáreas que consignaba el reglamento agrario para la parcela escolar. Según informaba el inspector de la zona al delegado estatal de la Comisión Nacional Agraria (CNA):

En cumplimiento a lo que la ley dispone, el pueblo de Huitzilcingo... remite a esta Inspección... el acta de entrega de cinco hectáreas de los terrenos ejidales del mencionado lugar *y que se destinan* para campo de prácticas agrícolas de los alumnos de la Escuela Rural Federal... pero existen en el lugar de referencia unos cuantos individuos que prefieren mejor que la Secretaría retire la Escuela antes que acatar la ley... (cursivas nuestras).²⁰

La escuela había venido usufructuando una parcela cerca del pueblo. Lo que objetaba un sector de los ejidatarios era la decisión de formalizar legalmente la entrega. Las posiciones de ese núcleo no rehusaban el usufructo del suelo por la escuela para proceder, por ejemplo, a su distribución entre miembros del ejido, como sucedió en otros casos, como el de San Pablito, Chiconcuac, que comentaré a continuación. Esa facción de los agricultores de Huitzilcingo se negaba a que dicho usufructo se instituyese, sustrayendo del control ejidal futuras decisiones sobre el fondo territorial.

De San Pablito, una comisión de vecinos gestionó en 1928, ante la Comisión Nacional Agraria, la distribución de las cinco hectáreas de la parcela escolar entre campesinos pobres del ejido bajo las siguientes consideraciones:

Que en el año de 1920, fuimos dotados de ejidos... con la superficie de 155 hectáreas de tierra, que se tomaron de la Hacienda denominada "La Grande"... Que de estas 155 has. se donaron para su cultivo de experimentación del colegio de niños de esta

localidad, cinco hectáreas las cuales no han sido atendidas debidamente, llegando al grado de que éstas han sido dadas a medias con un señor de nombre Miguel Flores, persona acomodada en su vida económica. Que mientras este señor goza de este privilegio, quedamos muchos campesinos sin tierra, sin que por esto se digne el C. Presidente del Comité Particular a favorecernos, ya que es público y notorio nuestra grande miseria. Por tal virtud a usted recurrimos, a fin de ordenar al C. Presidente del Comité Particular Administrativo Agrario de este pueblo, reparta dichas cinco hectáreas de tierra a nosotros que tanto las necesitamos, evitando el lucro indebido que se está haciendo de ellas.²¹

Comentaré después algo de lo que nos informa el incidente, en cuanto a la relación de aparcería como forma de explotación de la parcela escolar, que fue frecuente en la historias de las parcelas de Texcoco y Chalco. En el contexto de lo que se argumenta es interesante el caso de San Pablito, como ejemplo del espectro de intereses locales que se organizaba en torno de la parcela escolar. En San Pablito, como en otras localidades más, grupos de ejidatarios presionaron a sus comités administrativos y a las autoridades de la CNA para que las tierras de la parcela escolar les fuesen repartidas. Esta problemática adquirió cierta relevancia dentro de la región, creando fricciones entre la SEP y la CNA en torno a la interpretación que debía darse contingentemente a la fracción 15a. de la Ley del Patrimonio Parcelario Ejidal, que prescribía la dotación de cinco hectáreas de terreno a la escuela federal.

En 1928, el director federal de Educación en el estado informaba a sus inspectores acerca de las gestiones que había hecho frente a la CNA con el objeto de allanar las discrepancias locales entre los representantes zonales de la Comisión, los comités administrativos ejidales y los inspectores de la SEP en torno al tema de la dotación de parcelas ejidales a la escuela. Según decía, había logrado que la Comisión Agraria turnase la siguiente circular a sus ingenieros en la delegación de la CNA en el estado:

Se tiene conocimiento en esta Oficina, de que los Comités Particulares Administrativos de ese Estado, donde hay Escuelas Rurales Federales, se niegan a proporcionar a la Escuela del lugar la parcela que hace falta para llevar a cabo los cultivos de experimentación... Otras ocasiones los Comités Administrativos conceden dicha partida lejos del establecimiento educacional, o en terrenos completamente impropios para toda clase de cultivos, haciendo así prácticamente imposible la enseñanza rural. A fin de evitar que esta actitud observada por los Comités Administrativos sea perjudicial a la educación rural... sírvase usted procurar desde

²¹ Comisión Nacional Agraria a Secretario de Educación Pública, México, 14 de enero de 1928, AHSEP, expediente 4/11466.

luego, sea dotada la Escuela que exista en cada uno de los pueblos dotados o restituidos de ejidos, con la parcela que le sea necesaria para los fines indicados; en la inteligencia de que dicha parcela debe reunir por la calidad de sus tierras y por su situación geográfica, las condiciones indispensables, recordándole que en aquellos lugares en que haya sido aplicada la ley del Patrimonio Parcelario Ejidal del 25 de agosto de 1927, la parcela deberá ser la misma que la que se haya determinado de acuerdo con la fracción primera del artículo quince...²²

En esta circular, que define bien la dinámica micropolítica de la cesión de parcela escolar en algunos ejidos de la región (negativas de cesión o cesión en tierras distantes e impropias, reservando para sus miembros las mejores tierras) se encuentran ecos del conflicto sostenido por la Inspección de Texcoco en el poblado de Chimalpa, municipio de Chiautla. Allí, la pretensión del profesor rural de ocupar cinco hectáreas para instalar la parcela lo había llevado a enfrentarse con el comisariado ejidal y con el ingeniero encargado del reparto, quienes habían derivado el conflicto a la CNA. Ésta le indicó al comisario ejidal de Santiago Chimalpa lo siguiente:

Ha tenido conocimiento esta Comisión Nacional Agraria de que el C. Profesor de ese lugar pretende tomar de los terrenos ejidales... una extensión de tierra de cinco hectáreas para la fundación de la Escuela Granja, en lugar de aceptar las tres hectáreas que con tal objeto fueron localizadas sobre el terreno, por lo que se servirá usted vigilar que por ningún motivo vaya a tomar dicho profesor la superficie que pretende para destinarla a la Escuela Granja, una vez que *se lesionarán los intereses de los Ejidatarios* en vista de reducir la cantidad de tierras de que se compone ese ejido (cursivas nuestras).²³

Resolución con la cual se puso fin a un incidente que involucraba ya a la Inspección Federal de Texcoco, a la Presidencia Municipal, al procurador de pueblos y a las Oficialías Mayores de la SEP y de la CNA, obligando al inspector federal M. Gómez a aceptar las tres hectáreas que se le ofrecían y haciéndole aceptar a la SEP una negociación sobre el reglamento vigente.

El inspector Gómez había puesto en el asunto un notable interés, insistiendo en la entrega de las cinco hectáreas mediante argumentos como los que siguen:

[...] individuos interesados de perjudicar la escuela de experimentación ya mencionada, alegando razones que esta Inspección no puede aceptar porque la razón

²² Gilberto López, Director Federal de Educación a Inspectores, Toluca, México, 13 de agosto de 1928, AHSEP, expediente sin clasificar, Caja 1155.

²³ Inspector Gómez a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Texcoco, 30 de marzo de 1927, AHSEP, expediente 6/11473.

suprema es la LEY, han logrado influir en el ánimo del Ingeniero... para que solamente proporcione dos hectáreas... teniendo en cuenta que los productos de dicha parcela... [son] para el beneficio educativo de los niños... se comprende que esos mismos beneficios van directamente a beneficiar a los mismos habitantes de la población, quienes egoístamente le niegan a la escuela federal elementos de vida y *si consideramos muy especialmente al pueblo de Chimalpa que en sus fiestas religiosas ha dedicado siempre fuertes cantidades, en comparación con su poder económico, cantidades que entre el cura, cohetes y alcohol no han servido sino para perjudicar más la resolución del problema educativo de los niños (cursivas nuestras).*²⁴

Si usted tiene en cuenta la inmensa importancia que tiene para la educación de las masas campesinas, el que las escuelas rurales tengan un patrimonio propio... si usted considera que el terreno a proporcionar a la escuela en cuestión *no es propiedad de los campesinos sino propiedad federal...* y si usted moralmente juzga a quienes del pueblo escatiman el bienestar de la escuela, que los ha de dignificar y si bajo el mismo punto de vista, *tiene usted presente la incapacidad de que disponen esas gentes la mayoría de las veces para resolver problemas de vital importancia...* comprenderá que con fundamento puede usted resolver de conformidad con la LEY proporcionando... cinco hectáreas de sus terrenos ejidales... y que en remoto caso como algunos en ese pueblo creen que podrían boicotear al maestro no ayudándolo en las siembras... ya existen *sanciones enérgicas para aquellos pueblos o mejor dicho para aquellos malos elementos que se atreven a poner dificultades a la labor educativa del Gobierno Federal (cursivas nuestras).*²⁵

¿En qué medida era representativa del sentir colectivo la posición del comisariado ejidal de Chimalpa de considerar que cinco hectáreas para la parcela escolar era mucho terreno frente al interés de sus representados? Eso es algo difícil de precisar a partir del archivo federal. Gómez habla de “elementos clericales”, pero un cierto aire de arbitrario cultural en su discurso (“habitantes que egoístamente niegan a favor de las fiestas religiosas”, “quienes están incapacitados de resolver problemas vitales”, “la tierra no es propiedad de los campesinos sino de la federación”, “sanciones para aquellos pueblos o mejor dicho aquellos malos elementos”) permite entrever que no eran pocos quienes, en el ejido, consideraban desproporcionada la pretensión de la escuela federal. No eran pocos cuando una de las formas de resistencia dadas a conocer por los vecinos al maestro federal había sido el aviso de no colaboración en las nada grandiosas tareas de hacer producir cinco hectáreas de terreno.

²⁴ M. Gómez, Inspector Federal a Procurador de Pueblos, Texcoco, México, 10 de febrero de 1927, AHSEP, expediente 6/11473.

²⁵ M. Gómez, Inspector Federal a Ingeniero Comisionado en Chimalpa, Texcoco, México, 10 de febrero de 1927, AHSEP, expediente 6/11473.

Se tratase de que las dos hectáreas que se le restaban al proyecto de Gómez fuesen a pasar, eventualmente, a algún miembro del ejido, o se tratase de que los ejidatarios simplemente quisieran resistirse y enfrentar las amenazantes pretensiones *jurisdiccionales* de un sujeto (el inspector) al que se le había ocurrido prohibirles, un año atrás, destinar el producto de la venta de la explotación de los magüeyes del ejido hacia fines distintos del fomento escolar y el que los presionaba, desde 1923, para expandir el área de 10 000 m² de la parcela que la comunidad había dado a la escuela. Se tratase de un interés material o de uno cultural, el hecho es que este tipo de resistencias frenaron la expansión productiva de muchas de las parcelas escolares de la región durante el periodo que se estudia.

El discurso de Gómez pone de manifiesto claros elementos de arbitrariedad cultural, particularmente en razonamientos del tipo: “no es posible que pueblos que gastan lo que gastan en fiestas religiosas dejen de invertir bienes en la escuela, negándole medios de vida”. Este aspecto, en el que radica una rotunda representación descalificatoria de la cultura popular, definió procesos de interacción entre agentes que resultaron de gran importancia para las relaciones del proyecto federal con las comunidades durante las primeras etapas de su institucionalización, y nos permite, por otra parte, introducir aquí algo sobre lo que constituyó una faceta importante de la micropolítica que estructuraban las parcelas escolares: la conculcación de la jurisdicción comunitaria sobre sus productos.

Si la inclusión del principio abstracto consagrado en el artículo 27 constitucional (la tierra es de la nación) era algo que Gómez creía, todavía en 1927, necesario aclararle a su par, el ingeniero de la CNA (“la tierra no es propiedad de los campesinos sino de la federación”), más lejos quedaba aún para las comunidades incluir, dentro de su horizonte cultural, la noción jurisdiccional de que el producto que con su sudor y sus manos habían obtenido de la tierra que cedían a la escuela, tampoco les pertenecía totalmente. Los incidentes mediante los cuales este principio quedó plasmado en comportamientos comunitarios son relativamente numerosos: comités de educación que no entregan las cosechas a la escuela porque les pretenden otros fines, agrupaciones de padres que consideran que lo producido debe emplearse en un destino comunitario más urgente, etcétera.

Un ejemplo de esas situaciones proviene, nuevamente, del inspector Gómez, que trasmitía lo siguiente al director federal en el estado:

Habiendo solicitado el profesor Delfino Gutiérrez, su traslado a otro lugar más hospitalario que el pueblo de Huexotla, Texcoco, Méx., en donde se le negó proporcionarle casa en donde vivir él y su familia... Habiéndose negado el pueblo á

proporcionar la luz para la escuela nocturna, lo mismo que también se negó a facilitar el producto de la siembra del terreno federal inmediato al templo para que con ese dinero se comprara una lámpara de gasolina y otras varias causas más que son de su conocimiento, y no teniendo esta Inspección profesor que poder mandar á dicha escuela, queda clausurada... (sic).²⁶

Ocasionalmente, los vecinos involucrados con el trabajo de la parcela decidían que el producto metálico fuese destinado a otras obras comunitarias, como lo fue, en algunas ocasiones, la reparación del templo (o de otros inmuebles locales, como se recordará el caso de los que en Huehuecalco pensaban destinarlo al Juzgado), la celebración de fiestas locales, la subvención de alguna otra situación de carácter local, etc. A veces hacían uso de ese dinero en convenio con el inspector, entendiéndose que era “fiado”.

¿Qué iban a hacer los de Huexotla con el producto de la parcela antes que sus fricciones con Gómez derivasen en la clausura temporal de la escuela? Es difícil saberlo pues ningún dato posterior figura en el expediente de la escuela. Empero, es probable que si Gómez les había hablado como les habló a los de Jolalpan, municipio de Chiautla, sencillamente se negasen a responder a sus expectativas.

A los de Jolalpan, Gómez les había dicho, poco después de una visita hecha en compañía del director federal con el objeto de gestionar “ante las autoridades y algunos vecinos que no fuera despojada la escuela de la cosecha”, lo siguiente:

Nuevamente esta Inspección se ve obligada a dirigirse a ustedes para hacerles una súplica que hace tiempo por todos los medios posibles ha tratado de realizar y que tanto ustedes como el pueblo se han negado a obedecer en perjuicio de la Escuela Rural... Son obligaciones de la Autoridades Civiles, Educativas y Ejidatales en colaboración con el pueblo entero sembrar, prestar las yuntas para hacerlo, recoger la cosecha, venderla a buen precio, entregar el producto al Tesorero de la Junta de Educación, quien en relación con la voluntad de la mayoría del pueblo y en relación con las necesidades de la escuela, destinará dicho producto en beneficio de la misma... Ustedes han permitido que yo personalmente con la Profesora y los niños fuera el año pasado a recoger la cosecha; la pereza de la Junta de Educación y del Comité Agrario llegó a tal extremo que permitió se trabajara los terrenos a medias restándole medios de enriquecimiento al plantel en donde los hijos de ustedes hanse de formar hombres perfectos... esta Inspección no está resuelta a permitir

²⁶ M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación, Texcoco, México, 8 de febrero de 1927, AHSEP, Caja 7, expediente 6498.

que la escuela Rural Federal de Jolalpan sea juguete de las pasiones de ustedes, por lo que si no le prestan una franca y decidida ayuda, dicho plantel será trasladado a otro pueblo en donde las Autoridades y los habitantes crean que la escuela es una bendición y no una maldición como ustedes suponen que nada más les produce molestias (*sic*).²⁷

Es probable que a los ojos del núcleo ejidal de Jolalpan la personalidad de Gómez apareciese con una pretensión de jurisdiccionalidad, mandato y obediencia tan fuertes que se formulase aquella relación con el dispositivo pedagógico federal como una maldición —por algo lo dice así el inspector—. Sobran incidentes en estos primeros años de la SEP en la región que hablan de una alta susceptibilidad de las comunidades frente a gestos mucho menos severos que los que contiene la carta; comunidades que rompen culturalmente con la escuela porque un maestro “no los acompañó” en la fiesta pueblerina, porque “los despreció”, porque sale y entra de la localidad mostrando, con eso, falta de involucramiento, etcétera.

Sin embargo, en su reprimenda acerca del deber para con la federación, Gómez destaca algo que hace posible introducir aquí un matiz al problema comunitario de incorporar la nueva jurisdiccionalidad. Gómez, de manera pareja, regaña a autoridades educativas, civiles y ejidales, llamándolas a acatar la nueva jurisdicción, soslayando un hecho recurrente en ese entonces como era la superposición de las propias jurisdicciones federales sobre el asunto de la parcela escolar.

Esta superposición consistió en el conflicto de expectativas de dos burocracias sobre la parcela, el ejido y sus productos: la CNA y su cuerpo de ingenieros encargados de supervisar el fomento ejidal, la SEP y sus maestros e inspectores realizando una gestión de fomento dentro de otra, más general, que era la del ejido. Hoy, con un número importante de años de división del trabajo burocrático en nuestros procesos agrarios, parece difícil imaginar que ese tipo de superposiciones mueva a la confusión y al conflicto, aunque éste, de hecho, ocurre. Pero, en las décadas de los veinte y treinta, apenas comenzaba a gestarse ese tipo de coordinación entre agencias estatales, las que incurrieran muy frecuentemente en una duplicidad de mandatos para las comunidades que, por un lado, hacían por el fomento escolar para, por otro, ser advertidas sobre la imprudencia de sus actos frente a las normas del fomento ejidal.

Una concreción de esto fue la contradicción y el conflicto entre los comités de educación y los comités administrativos de los ejidos en relación con los asuntos de la parcela escolar y con los del papel que al ejido cabría en el fomen-

²⁷ M. Gómez a Presidente de la Junta de Educación, Comisario Civil y Comisario Ejidal de Jolalpan, Texcoco, México, 19 de noviembre de 1927.

to de la escuela federal. Dicha contradicción no fue marginal en la vida de la red escolar sostenida por la federación en el Estado de México. En mayo de 1932, el entonces director federal, Ignacio Ramírez, envió una circular a sus inspectores sobre el particular. Ésta decía:

Hemos notado en algunos poblados cierta divergencia de opiniones con respecto a la escuela, entre los Comités de Educación y los Comités Agrarios, fuerzas ambas, de progreso y de renovación... Instituciones revolucionarias, como son ambos Comités, necesitan ser alentadas e ilustradas convenientemente para que respondan a sus fines. Con este objeto... la Dirección a mi cargo sugiere a usted la necesidad de que celebre en esa Cabecera de la Zona, una Junta de Representantes de los Comités Agrarios y de Educación, la que en dos días podría ponerse de acuerdo en los siguientes puntos... : 1. Los Comités en sus relaciones con los maestros... 3. Forma de colectar fondos y de aplicarlos en beneficio de la escuela. 4. La parcela escolar. Su administración, cultivo y utilidades... (*sic*).²⁸

Las divergencias que quería allanar Ramírez, unificando criterios entre ambos comités respecto a sus relaciones mutuas y al papel de la escuela en el ejido y del ejido en la escuela, venían ocurriendo prácticamente desde el origen mismo de la implantación del dispositivo federal, esto es, desde hacía entonces casi una década.

Uno de los primeros incidentes sobre los que existen detalles en la información guardada por el AHSEP está fechado en 1926 y ocurrió en el antes comentado ejido de Chimalpa, municipio de Chiautla. Nuevamente es el inspector Gómez quien informa, señalando el modo en que:

Una numerosa comisión de vecinos del Pueblo de Chimalpa... encabezada por las personas más prominentes del lugar, se ha presentado... quejándose de lo siguiente:

Que obrando de acuerdo con la Comisión Nacional Agraria... han estado vendiendo los magueyes que se encuentran en el bordo que circunda los terrenos... [del] ejido... cuyo Comité y mayoría del pueblo ha dedicado todo el dinero y también todos sus esfuerzos a construir la nueva escuela del lugar... no obstante haber destinado el dinero... a tan benéfica obra, existe en el pueblo un señor que se llama Julio Pomposo quien ayudado por el primero y segundo comisarios... impiden actualmente la continuación de los trabajos del plantel... y para el efecto el C. Ing. Ayudante de Agrónomo... ha comenzado a citar a los miembros del Comité Admi-

²⁸ Ignacio Ramírez a Inspectores Escolares. Oficio-Circular, Toluca, México, 31 de mayo de 1932, AHSEP, expedientes sin clasificar, Caja 876.

nistrativo amenazándolos en su propio despacho, indicándoles que deben suspender la obra... y que si siguen empleando el producto de la venta de los magueyes en la terminación de la escuela, los obligará a reintegrar las cantidades (*sic*).²⁹

En la actitud de esa fracción —no tan minoritaria como Gómez la definía ya que, como se recordará, le negaron brazos para trabajar la pequeña superficie de la parcela escolar que tenía la escuela en el ejido— el inspector veía la mano del poder conservador: los “fanáticos”, el cacique y quienes jugaban en su favor dentro del Comité Particular Administrativo, gente, por definición, opuesta a la instrucción popular y dispuesta a obstaculizar sus tareas de fomento. Sin embargo, presumo que el problema podría, sencillamente, reducirse a la existencia de esas dos jurisdicciones sobre el fomento ejidal, como puede desprenderse de otros incidentes de esa naturaleza que comentaremos a continuación.

Un problema jurisdiccional se expresa en lo que reportaba el maestro Luis Iberri desde Acuautila, municipio de Ixtapaluca, en junio de 1933. Iberri le transcribe a su inspector una carta hecha llegar al Comité de Educación de la escuela por el jefe de la zona ejidal, donde este último comunica que para poder vender la cebada existente en la parcela escolar requiere su autorización. El maestro reflexiona sobre el asunto:

Como Ud. puede ver perfectamente por el tenor de este oficio, el Comité de Educación de este pueblo va a quedar supeditado a la voluntad tanto del Sr. Jefe de la Zona Ejidal como del Comité Agrario que radica en ésta, y como tanto el Sr. Ing. como el Presidente del Comité Ejidal no comulga con las ideas libertarias de nuestro pueblo, el Comité de Educación antes que caminar de acuerdo con esta determinación prefiere renunciar y me quedará sin Comité, por el hecho de que a la escuela no le ayudan absolutamente para nada, y eso sí, ahora que ven que la escuela tiene algunos fondos quieren darse el tono de invertirlos, aunque sea en bien de la misma, como Ud. sabe ninguno de los miembros que forman el Comité Ejidal tiene hijos y por esto no les importa nada la Educ. de la masa campesina, a más ha propalado la versión de que se me quiten todas las ayudas que tengo del Comité de Educación como de las Autoridades Municipales... (*sic*).³⁰

Muy cerca de allí, en la cabecera del municipio, una situación similar ocurriría dos años más tarde, a pesar de las famosas juntas entre comités que se

²⁹ M. Gómez, Inspector Federal a Director Federal de Educación en el Estado de México, Texcoco, México, 20 de junio de 1926, AHSEP, expediente 6/11473.

³⁰ Luis Iberri, maestro federal en Acuautila a Inspector 1ª Zona Escolar, Acuautila, México, 20 de junio de 1933, AHSEP, expediente 2/11910.

habían celebrado en 1932 y que, al parecer, no habían allanado significativamente las diferencias entre Comités. Antonio López, inspector de la zona, describe la situación imperante en 1935 en los Distritos de Texcoco y Chalco:

Al hacerme cargo de esta zona me enteré del estado caótico que existe en relación con el manejo de fondos de los productos de las parcelas escolares debido a la intromisión, muchas veces hasta altanera, de individuos que se dicen influyentes y que en la actualidad están desempeñando puestos en los Comisariados Ejidales y en los Comités de Educación y con el objeto de poner un hasta aquí a estos robos que se están cometiendo a los fondos de educación frecuentemente me he dirigido a las personas que indico para suplicarles rindan cuentas y entreguen el dinero a quien corresponde y es el caso que nunca han obedecido... y menos se han acercado a esta Inspección como lo ordena la Circular relativa para pedirle autorización para hacer los gastos que sean necesarios sino que frecuentemente se compran objetos que no valen más que una insignificante cantidad y con ellos se saca la totalidad de los productos de las parcelas o bien se gasta en pulque y música para bailes todo el dinero que debía estar para la causa de la educación pública.

Como caso concreto cito el de Ayotla, donde se ha manejado por cuenta del Comisariado Ejidal los productos de la parcela y hasta la fecha se niega a rendir cuenta y entregarlos... Deseo hacer notar a Ud. mi proyecto de establecer talleres y todos los anexos en cada una de las escuelas precisamente con los productos de las parcelas... y que solamente han estado destinados para mangoneo de personas inmorales que sólo piensan en aprovecharse de lo que nada les ha costado.³¹

Por varios motivos, la descripción del inspector López es interesante. En primer lugar, porque confirma la persistencia del conflicto entre los comités a que hemos aludido, si bien en su informe el asunto parece más bien asumir la forma de una resistencia de esos mismos comités a la jurisdicción burocrática de la Secretaría. Es interesante, en segundo lugar, porque expresa el impacto que esa micropolítica sobre el núcleo productivo de la escuela surtía dentro del mismo proyecto pedagógico al restarle medios con los cuales sustentar sus costos de expansión. Es, por último, relevante porque califica el carácter de las resistencias que enfrentaba su jurisdicción en una forma característicamente ética e ideológica: son los influyentes quienes se han apoderado de los comités locales, quienes en forma inmoral se aprovechan del trabajo de otros para destinarlo a fiestas y pulques en cuanto —introduzcamos una pertinente paráfra-

³¹ Antonio López, Inspector Federal a Director Federal de Educación, Texcoco, México, 20 de abril de 1935, AHSEP, expediente sin clasificar.

sis de otro inspector, Gómez— “escatiman el bienestar de la escuela que los ha de dignificar”.

Este último aspecto evoca ciertas imágenes explicativas del proceso posrevolucionario, hasta no hace mucho tiempo en boga: la política estatal de elevación cultural y material del pueblo desviada por un enemigo interno, llámese cacique, acaparador, fanático, etcétera.

De hecho, esos enemigos existieron y explican algunas de las políticas internas en la historia local de muchas escuelas y proyectos productivos de la red federal. Sin embargo, es interesante hacer notar que no todo acto de resistencia a la jurisdicción burocrática de la Secretaría sobre los anexos productivos debe, metodológicamente, fundar la hipótesis de la desviación “anti-popular” corrompida y reaccionaria. De haber constituido esa circunstancia un proceso generalizado, habría dejado huella histórica documental. Si bien en muchas ocasiones los diagnósticos políticos de los actores federales se ven de alguna manera refrendados por la propia comunidad, esto no siempre ocurre, constituyendo una ausencia no poco relevante de otros muchos expedientes escolares que la comunidad no protestase ni apoyase las interpretaciones políticas de maestros e inspectores.

Como lo expresa el inspector López, los propios comités de educación secundan ocasionalmente ese tipo de actos y decisiones tomadas por los comités administrativos sobre la parcela y sus productos y no a modo de arreglos cupulares entre “individuos que se dicen influyentes” de uno y otro comités sino, puede pensarse, sobre la base de la decisión compartida. Finalmente, los miembros del Comité Educativo eran ejidatarios y, aunque no existen amplias referencias documentales respecto a los procesos de decisión colectiva, resulta sintomático en ciertos eventos que ninguna voz se levante en apoyo de las posiciones de inspectores y maestros; que en los incidentes donde estos últimos enfrentaron, en el terreno, la decisión local, figuren no sólo los representantes, sino un número indeterminado de vecinos que los secundan y que el impacto de estos pugilatos jurisdiccionales surtiese posteriormente una secuela de efectos negativos sobre la asistencia y la participación comunitaria en la escuela.

Un caso ilustrativo en este sentido es, a mi modo de ver, el de la escuela ya referida de Huitzilcingo donde, como se recordará, un grupo de vecinos se había opuesto en 1926 a la cesión formal de la parcela a la escuela federal. Cediendo, finalmente, en 1927, por intercesión del delegado agrario, durante los años subsiguientes, la escuela enfrentó problemas con la comunidad. Según el inspector, tres comisarios querían “vengarse de ella”, aludiendo, probablemente, al triunfo de la escuela al haber obtenido la cesión. En 1931, el inspector solicita al presidente municipal su intervención en el problema de la asistencia, la cual no llega a justificar la presencia de dos docentes. Ese mismo año, el Comité de

Educación es removido por negarse a rendir cuentas sobre las cosechas de la parcela. El nuevo comité logra cierto impulso a la escuela, según refiere el inspector, pero, en 1933, nuevamente entra en conflicto con las indicaciones que éste le hace: se opone a la instalación de un horno de panificación; se opone a la pretensión del responsable escolar de la zona de que la parcela deje de ser cultivada por peones para que fuesen los propios vecinos quienes la cultivasen; se opone a que sean los maestros quienes tengan a su cargo la gestión de la parcela y recojan las cosechas, etc. Se opone de tal modo a las taxativas del inspector que éste decide, nuevamente, removerlo, enfrentándose con el pueblo, que apoya las medidas del Comité.³²

Es interesante el forcejeo entre los de Huitzilcingo y el inspector en torno al punto de quiénes debían ser los que controlasen e hiciesen producir la parcela. En aras de “un mejor aprovechamiento del producto” (por economías salariales, debe inferirse), el inspector pugnaba porque fuesen los vecinos quienes la cultivasen. Con esa moción, dejaba de lado el objetivo pedagógico que se reservaba a la parcela para el alumnado, centrándose en el de coadyuvar al sustento económico de la escuela. Por su parte, los vecinos no parecen interesarse en ninguno de los dos objetivos que el modelo pedagógico de la acción esperaba de la parcela, decidiendo que fuesen peones quienes la cultivasen. Esto es relevante porque, como fue dicho páginas atrás, una modalidad frecuente en la explotación de la parcela escolar fueron los contratos de aparcería y la contratación de fuerza de trabajo, modalidades bajo las cuales es posible imaginar una realización incompleta, tanto del sentido pedagógico como del económico, como lo revela un informe hecho en 1936 por el maestro de la escuela rural federal de San Marcos Huixtoco, municipio de Chalco:

La parcela se cultivó dentro de un sinnúmero de dificultades a consecuencia de que, como cada año se ha dejado perder la cosecha, los vecinos ya no se preocupan para cultivarla con empeño por ver que año tras año las cosechas se pierden; pero sin embargo se consiguió que este año se sembrara toda por cuenta de la Escuela y no al tercio y a medias como se venía haciendo y de ella no se sacarán frutos muy satisfactorios pero sí mucho mejores a los de los años pasados.³³

En la documentación no existen elementos suficientes que permitan fundar hipótesis interpretativas acerca de los factores que definían esa forma de explotación en muchas parcelas escolares. Un conjunto de elementos revela

³² El historial que aquí se reseña figura en el expediente escolar del pueblo de Huitzilcingo, AHSEP, expediente 2007.

³³ Informe General de la labor Administrativa, Técnica, Social y Material que rinde el Maestro Manuel Fernández Zamora, Director de la Escuela Rural Federal de Huixtoco, Municipio de Chalco, Huixtoco, Chalco, México, 20 de octubre de 1936, AHSEP, expediente 11704.

que la comunidad escolar de padres o no tenía tiempo o no tenía interés en involucrarse con la producción de la parcela escolar: insistir en que la trabajasen peones, aceptar la relación de aparcería, dejar perder la cosecha, permitir que el ganado la invadiese, dejarla bajo la gestión de Comité Ejidal, juzgar que “mandan a sus hijos a que aprendan, no a que trabajen”, etcétera.

Pero si esos elementos expresan el desinterés de los padres, no es clara, por el lado de quienes demandaban el acceso particular a la parcela, la dinámica de intereses micropolíticos locales. Las explotaban agricultores pudientes, como en el caso denunciado por vecinos de San Pablito, Chiconcuac; ¿las explotaban campesinos empobrecidos como los que allí mismo elevaban su denuncia? ¿Era, por ponerlo en boca de Lenin, una micropolítica entre el *kulak** y el *muji*** la que se expresaba en el accionar social en torno a la parcela?

La historia de los anexos productivos se halla menos documentada que la de la parcela escolar, al menos como para lograr tratarla con el relativo detalle con que aquélla lo fue. En ello inciden, posiblemente, hechos como que, al menos durante estos años, dichos anexos tuviesen una menor difusión que las parcelas escolares, que la cuantía de los bienes que para ciertos intereses pudiesen representar fuese, sin duda, menor, que no se constituyesen sobre la misma base jurisdiccional en que se trataba de organizar la explotación de la parcela, etcétera.

Ciertos incidentes revelan (o permiten, al menos, pensar) que la micropolítica en torno de ellos tuvo una trama similar a la de las parcelas, aunque el hecho de que su fomento fuese una realidad subordinada a las decisiones de inversión de la propia comunidad (debiendo, las más de las veces, presionarla maestros e inspectores para que orientaran hacia ellos sus recursos de espacio, dinero y trabajo), hizo que sobre los anexos se desarrollase una relación en muchos casos no definitivamente jurisdiccional sino, más bien, política y cultural, ya que el hecho de que aquélla se decidiese por orientar su inversión hacia los anexos, dependía del poder de convicción y negociación de los inspectores y maestros federales y del propio sentido que la comunidad les otorgase.

Con un carácter jurisdiccional figuran algunos incidentes referidos al destino que debía darse al producto metálico de los anexos, así como ciertas disputas relacionadas con la apropiación del espacio comunitario para destinarlo a su edificación.

Relacionados con el primer sentido figuran hechos como el ya comentado de Huehuecalco, en el que el Comité de Educación pensaba destinar el dinero de la cooperativa de producción escolar a la reconstrucción del juzgado auxiliar del

* *Kulak*, término peyorativo en lengua rusa para referirse a los campesinos adinerados. Literalmente significa “puño” (N. del E.).

** *Mujik*, nombre que se da al humilde campesino ruso (N. del E.).

pueblo. A pesar de que casos como el de Huehualco muchas veces no figuran, es posible presumir que este tema de los fondos producidos por los anexos y su reinversión en el equipamiento escolar constituyese el lugar de frecuentes disputas jurisdiccionales, puesto que no son raras las ocasiones en que parecen caer en el vacío los perentorios emplazamientos que les hacen los inspectores en cuanto a hacer uso “inmediato” del producto de los anexos en el mejoramiento del inmueble. Dictadas esas instrucciones, muchos de esos inmuebles tienden a permanecer durante años sin las modificaciones exigidas.

Relacionados con el segundo aspecto, la invasión del espacio comunitario por el proyecto productivo de los anexos, caben incidentes como el que relataba en 1926 el maestro federal de la escuela de La Magdalena Atlipac, cuyo testimonio fue ya citado en torno al tema de las relaciones jurisdiccionales con la autoridad local, y que ahora referiré de un modo extenso, ya que puede considerárselo como un caso emblemático de la conflictiva jurisdiccional que enfrentaban los núcleos productivos del dispositivo pedagógico de la acción. Según decía al inspector el maestro Ramírez Calderón:

En Enero del corriente año me hice cargo... de la Escuela de la Magdalena Atlipac... Mi labor en el pueblo de referencia desde un principio, fue la de hacer prosperar la escuela; quise que desde luego se me diera terreno para el gallinero, así como para huerto y hortaliza. Esto supliqué al Consejo de Educación, así como a las autoridades, durante todo enero, febrero, marzo, abril, mayo y junio. Viendo que el pueblo era indiferente para ayudar a la escuela en el sentido que yo se los explicaba, haciéndoles ver que el Gobierno Federal así lo quería también, con los pocos fondos que reuní entre los alumnos, hice el gallinero en un pequeño patio de la casa que ocupaba la profesora, mi ayudante, y allí mismo, en un pequeño pedazo de tierra, se sembró milpa, sin que en esto tomara parte el Consejo de Educación ni la autoridad, que veían esto con indiferencia y como si no se tratara de la escuela. Para traer la madera para el gallinero, desde México, nadie me proporcionó manera de ayudarme... En el pueblo hay tres camiones de carga de los señores López que forman parte del Consejo de Educación; pero ninguno de ellos me proporcionó su vehículo... Yo solo hice el gallinero... Una vez que esto estuvo hecho, el Tesorero del Consejo de Educación, Ramón López, se me apersonó una mañana, diciéndome: “Ese gallinero hay que desbaratarlo; malamente se ha hecho allí porque la casa es prestada”. Yo no hice aprecio... y continué haciendo nidos... formando el corral. Entonces, durante la ausencia mía en el pueblo, se hizo una excavación... junto al cerco del gallinero, cosa que denunciaba el que no se siguieran más trabajos del gallinero. El lunes... pregunté al que cuida esa casa cuál era el objeto de esa excavación, contestó: que el dueño de la casa había ordenado se hiciera un pozo... El mes de agosto último, la casa fue pedida por el dueño... por

medio de una carta que dirigió a la Profesora, carta muy incorrecta, con la cual di cuenta al Presidente Municipal, y éste... consiguió un corral en donde ordenó que pasaran el gallinero y *entonces sí, ellos mismos* lo desbarataron y lo trasladaron... (cursivas nuestras).³⁴

Creo interesante esta cita extensa del relato de La Magdalena Atlipac porque el incidente reúne diferentes aspectos de lo que genéricamente llamo *micropolítica del dispositivo pedagógico de la acción*. En primer término, porque pareció existir en ese pueblo una reacción general contraria a la expansión extramuros del proyecto escolar; durante poco más de siete meses nadie responde a los deseos del maestro (que eran “también los del gobierno federal”) en cuanto a cederle terreno para parcela y anexos. En segundo término, por el papel que en los hechos cupo al Comité de Educación, renuente a asumir el orden de jurisdicciones con que lo investía la SEP en cuanto a apoyar su proyecto pedagógico y a verse eventualmente enfrentado con los sentidos que hacia éste guardaban la propia comunidad y la autoridad local, posición que lo constituía micropolíticamente al situarlo como mediación entre dos órdenes jurisdiccionales —el local y el federal—, cosa que resulta patente en el “entonces sí, ellos mismos lo desbarataron y lo trasladaron” que profiere el maestro cuando indica que el Comité no actuó sino hasta que el presidente municipal lo dispuso.³⁵

El tema de la ambigüedad jurisdiccional de las formas de asociación promovidas por la escuela federal merecería un análisis detenido. Baste decir aquí que, como ocurrió en la historia de las parcelas, también en relación con los anexos, los comités de educación se vieron situados en la, muchas veces, incómoda posición de tener que acatar las instrucciones y mandatos federales que los instituían como promotores de iniciativas que no eran del agrado de la comunidad y de sus autoridades, hecho que, como se ha visto, los situó como actores en la micropolítica que se desarrollaba en torno al dispositivo pedagógico de la escuela federal.³⁶

Líneas arriba señalé el hecho de que no fuese únicamente la micropolítica en torno a la jurisdicción del dinero y los espacios la que marcó límites a la expansión de los anexos productivos, llamando la atención sobre la existencia de una relación no propiamente jurisdiccional sino política y cultural en su desarrollo, que lo hacía depender tanto de la capacidad de negociación de los agen-

³⁴ Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales de la SEP a Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, México, 5 de octubre de 1926, AHSEP, expediente 83.27.

³⁵ Amplio análisis de este caso particular en el escrito “El incidente de La Magdalena Atlipac, Estado de México, 1926” (Alfonseca, 2003).

³⁶ He analizado aspectos de micropolítica en el accionar de los Comités escolares en el escrito “El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal” (Alfonseca, 2005).

tes escolares como del interés cultural que podían generar en las comunidades las iniciativas orientadas a su fomento. Dicho con otras palabras, existió en el desarrollo de los anexos y parcelas escolares una relación *jurisdiccional*, codificada legalmente (en aspectos, por ejemplo, de la *Ley de Patrimonio Ejidal*), a la cual apelaron los agentes escolares para orientar la acción comunitaria y existió una relación política y cultural, no sujeta a ningún ordenamiento, mediante la cual inspectores y maestros federales pugnaron por lograr la obediencia comunitaria a sus mandatos e indicaciones sobre el desarrollo del dispositivo productivo de la escuela.

La primera era obligatoria (“el ejido debe entregar la parcela”, “el producto del terreno es de la escuela”, “el dinero de la cooperativa se debe usar en la escuela”, etc.). La segunda no pues implicaba el acuerdo mutuo entre las partes, la transacción y la negociación, constituyendo un factor decisivo para el logro de los objetivos institucionales el poder de convicción, el tacto y, en suma, la capacidad cultural y política que pusieran sus agentes en la negociación de sus objetivos con las comunidades.

De esta segunda forma de relación entre escuela y comunidad dependió también, como dije, el desarrollo de los anexos productivos, y no sólo el de éstos sino el fomento general del dispositivo pedagógico de la acción. En la capacidad que tuvieron inspectores y maestros federales para convocar a la comunidad en torno a sus iniciativas e invertir en el mejoramiento escolar sus excedentes y sus espacios —se tratase de anexos, de casas para el maestro, de equipamiento del edificio escolar, de útiles para el trabajo pedagógico, etc.— orbitó, en buena medida, el avance general de la institución durante el periodo bajo estudio.

REFERENCIAS

Archivos

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, SEP.

- Fondo Departamento Escolar (DE).
- Fondo Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI).
- Fondo Dirección de Educación Federal en el Estado de México (DEFEM).
- Fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPET).

Archivo General de la Nación, AGN.

BIBLIOGRAFÍA

- ABOITES, Luis y Alba Morales. "Amecameca, 1922. Ensayo sobre centralización política y estado nacional en México", en *Historia Mexicana*, vol. XLIX, núm. 1, El Colegio de México, México, 1999, pp. 55-93.
- ACEVEDO, Ariadna. "Time and discipline in Mexico rural schools, 1921-1934", Tesis de Maestría, Gran Bretaña, Departamento de Historia, Universidad de Warwick, 2000.
- AGUILAR, Héctor. *La educación rural en México*, México, SEP, 1988.
- ALFONSECA, Juan. "Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940", en L. Galván (coord.). *Miradas en torno a la educación de ayer*, México, COMIE/U.de G. 1997, pp. 153-168.
- _____. "La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes", en A. Civera (coord.). *Experiencias educativas en el estado de México. Un recorrido histórico*, Toluca, El Colegio Mexiquense, 1999, pp. 355-394.
- _____. "La escuela rural federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los Distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940", en Alicia Civera, Luz E. Galván y Carlos Escalante (coords.). *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*, Toluca, El Colegio Mexiquense/Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. 2002a, pp. 331-343.
- _____. "El nuevo orden jurisdiccional. La micropolítica en torno al dispositivo productivo de la escuela federal", en *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, núm. 1, enero-junio, 2002b.
- _____. "La historia de la educación rural en México, 1911-1970", en Galván, Quintanilla y Ramírez (coords.). *Historiografía de la Educación en México*, México, COMIE, Serie La Investigación Educativa en México, 1992-2002, 2003.
- _____. "El incidente de la Magdalena Altipac, Estado de México, 1926", en *Dossier Académico, Gaceta* núm. 19, Toluca, El Colegio Mexiquense, 2003.
- _____. "El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal", en *Memoria, Conocimiento y Utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero, 2004-mayo, 2005, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005.
- ARNAUT, Alberto. *La federalización educativa en México. 1889-1994*, México, Biblioteca del Normalista, SEP, 1998.
- BALL, Stephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

- BERTELY, María. "Historia de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante", Tesis de Doctorado en Educación, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998.
- BRITTON, John. "Teacher unionization and the corporate state in Mexico, 1931-1945", en *The Hispanic American Historical Review*, 59 (4), 1979.
- CAMACHO, Salvador. *Controversia educativa entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*, México, CNCA, 1991.
- CIVERA, Alicia. *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.
- CÓRDOVA, Arnaldo. "Los maestros rurales en el cardenismo", en *Cuadernos Políticos*, 2, 1974, pp. 77-92.
- . *La nación y la constitución. La lucha por la democracia en México*, México, Claves Latinoamericanas, 1989.
- DE LA PEÑA, Guillermo. "Educación y cultura en el México del siglo XX", en Pablo Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México*, tomo I, México, FCE, 1998, pp. 43-83.
- EGUILUZ, Alicia. "La Confederación de los 9 Pueblos de Milpa Alta", mecanuscrito, México, INAH, 1972.
- FLORESCANO, Enrique. *El nuevo pasado mexicano*, México, Cal y Arena, 1991.
- GARCÍA, Carlos. *Naturaleza y sociedad en Chalco Amecameca*, México, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México, 1981.
- GUERRA, Enrique. "La Escuela Rural y los intermediarios políticos en la lucha por las clientelas en el municipio de Zamora, 1930-1940", en *Eslabones. Revista Semestral de Estudios Regionales*, núm. 15, México, 1998, enero-junio.
- JIMÉNEZ, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, SEP/El Caballito, 1986.
- LEWIS, Stephen. "Revolution and the Rural Schoolhouse: forging state and nation in Chiapas, Mexico, 1913-1948", Tesis de Doctorado, Universidad de California en San Diego, 1997.
- LOYO, Engracia. "Popular reactions to the Educational Reforms of Cardenismo", en W. Beezley, C. English y W. French. *Rituals of rule, rituals of resistance*, Wilmington, Delaware, SR Books, 1994a, pp. 247-261.
- . "Educación para la comunidad, tarea prioritaria"; "El Cardenismo y la educación de adultos en México", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, tomo 2, México, INEA, Fernández editores, 1994b, pp. 339-465.
- . "Mecanismos de la federalización educativa en México", en *Historia de la educación y enseñanza de la historia*. Libro de Actas del Congreso Historia y Nación, México, El Colegio de México, 1998,

- _____. *Los gobiernos revolucionarios y la educación popular en México, 1910-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- _____. “El organizador rural ¿educador o agitador?”, Ponencia presentada en el *VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Morelia, 2001.
- MENESES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, CEE, 1986.
- _____. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, CEE/UIA, 1988.
- PADUA, Jorge. “La educación en las transformaciones sociales”, en Pablo Latapí Sarre (coord.). *Un siglo de educación en México, op. cit.*, tomo I, 1998, pp. 84-149.
- PALACIOS, Guillermo. *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción del “problema campesino” en México*, México, El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1999.
- PARÉ, Luisa y Elena Lazos. *Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental*, México, ISS-UNAM/Plaza y Valdés, 2003.
- PEDRERO, Gloria. “Un estudio regional: Chalco”, en Enrique Semo. *Siete ensayos sobre la hacienda mexicana*, México, INAH, 1977.
- RABY, David. *La educación y la revolución social*, México, Setpentesas, 1976.
- ROCKWELL, Elsie. “Schools of the revolution: enacting and contesting state forms (Tlaxcala 1910-1930)”, en G. Joseph y D. Nugent. *Everyday forms of state formation. Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*, Durham, Duke University Press, 1994, pp. 170-208.
- _____. “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico”, en B. Levinson, D. Foley y D. Holland. *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, State University of New York, 1996, pp. 301-324.
- _____. “Learning for Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican Rural Schools (1900 to 1935)”, en *Paedagogica Historica*, vol. 38, núm. 1, 2002.
- SALDAÑA, Luz. “¿Levantamiento en Chalco de Julio López, en 1868 o 1869?”, en B. Mata (coord.). *Primer Encuentro Regional de Investigación y Servicio en el Valle de México*, Chapingo, Universidad Autónoma de Chapingo, 1996.
- TORRES, Rosa. “Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato. 1924-1934”, México, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998.

- TUTTINO, John. "Entre la rebelión y la revolución: compresión agraria en Chalco, 1870-1900", en Alejandro Tortolero (coord.). *Entre lagos y volcanes*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense, 1993.
- VALDÉS, Candelaria. "Los maestros rurales y el reparto agrario en la región lagunera", Tesis de Maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1989.
- VAUGHAN, Mary. *Estado, clases sociales y educación en México*, México, FCE/SEP, 1982.
- _____. "The construction of the patriotic festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946", en W. Beezley, C. English y W. French. *Rituals of rule, rituals of resistance*, op. cit., 1994a, pp. 213-245.
- _____. "The educational project of the mexican revolution: the response of local societies (1934-1940)", en J. Britton (ed.). *Molding the hearts and the minds: Education, communications and social change in Latin America*, Wilmington, Delaware, Scholarly, 1994b. Resources.
- _____. "Rural women's literacy and education during the Mexican revolution: Subverting a patriarchal event?", en H. Fowler-Salamini y M. K. Vaughan (eds.). *Women of the Mexican countryside, 1850-1990*, Tucson, University of Arizona Press, 1994c.
- _____. "El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla", en S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pp.166-195.
- _____. "Cultural approaches to peasants politics in the Mexican Revolution", en *Hispanic American Historical Review*, vol. 79: 2, 1999, pp. 269-305.
- _____. *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE/SEP, 2000.
- YANKELEVICH, Pablo. *La educación socialista en Jalisco*, Guadalajara, DEPEJ, 1985.

Arquitectura de la educación musical en la escuela rural mexicana (ca. 1920-1940)*

María Esther Aguirre Lora**

A menudo he podido observar que en toda la República Mexicana no parece haber nadie, indígena, español, ni mestizo, que carezca de la percepción musical. En donde quiera ve uno los domingos, y aun una o dos veces en el curso de la semana, gente bien vestida codeándose con los pobres harapientos, unos y otros reunidos en la plaza para deleitarse con el arte de Orfeo. Esta devoción por la música imprime en México al carácter general de las masas cierta gentileza y refinamiento de modales... Hay indios capaces de componer música que cautivaría a cualquier auditorio de personas civilizadas, y el número de composiciones musicales que anualmente producen los mexicanos es mucho mayor de lo que se puede suponer. ¿Quién de los que visitaron la Exposición de Chicago no recuerda con gusto la ejecución musical de la banda mexicana? (Carl Lumholtz, 1904: 378).

Es posible que a algunos de nosotros nos sorprenda saber que muchas de las imágenes de bailes y canciones —como “Los Viejitos”, “La Sandunga”, los sones istmeños, “El Carretero”, entre otros—, que forman parte de nuestra memoria colectiva, proceden de la indagación tesonera y entusiasta de los maestros rurales que afanosamente recorrieron el país durante las primeras décadas del siglo XX. Por esos años, generaciones de pensadores, artistas, maestros, políticos y hombres de Estado enfrentaron la tarea de reestructurar la sociedad mexicana, fracturada en múltiples sentidos por las luchas revolucionarias, avanzando en dirección al mestizaje, explorado desde las últimas décadas del

* Esta contribución constituye uno de los avances de la investigación en curso “Los 75 años de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Una historia para celebrar” (DGAPA, PAPIIT IN 400702), con sede en el CESU-UNAM. Agradezco la colaboración de Yolopatlí Rosas en la indagación en los principales diarios capitalinos del año 1929.

** Doctora en Pedagogía por la UNAM. Historiógrafa. Investigadora titular del Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.

siglo XIX —y aun antes—, en cuanto la vía posible para la construcción de México como nación moderna. La empresa resultaba sumamente compleja y polifacética dada nuestra diversidad —y desigualdad— étnica y cultural, y nos confronta, de inmediato, con el problema de las identidades colectivas.

Configurar cultural y socialmente un nuevo “nosotros”, por sobre las diferencias de todo tipo, capaz de generar el weberiano sentido de solidaridad entre los habitantes del territorio mexicano, implicaba incidir en el propio imaginario de los grupos para que pudieran percibirse desde parámetros diversos a los habituales. Había que pasar del plano del grupo étnico inmediato, al plano de una comunidad abstracta que, cohesionada con símbolos construidos socialmente, compartiera tradiciones de reciente data. Es decir, se requería instituir una cultura, cuyos códigos compartidos por el grupo sirvieran de punto de referencia para percibirse como parte de la comunidad imaginaria que se proyectaba en el ámbito de lo nacional.¹

Construir los consensos necesarios para hacer de México una nación moderna, regulada por los parámetros de Occidente, implicaba inscribirla en el tiempo lineal que se juega entre una visión retrospectiva, anclada en los orígenes, las historias y las raíces compartidas, y otra prospectiva, de destino y futuro compartidos, capaces de convocar las lealtades de los nuevos ciudadanos mexicanos. Ésta fue la tarea asumida en las primeras décadas del siglo XX, con el propósito de reconocer lo propio y urdir una cultura nacional, homogénea, unificada y unida que, legitimada, se reconociera dentro y fuera del país. En ese sentido, se recrearon y reorientaron políticas, instituciones y agentes. Uno de los grandes retos fue el “despertamiento” de las masas indígenas² y su inserción en la modernización del país.

En este contexto, ¿qué papel jugaron los universos sonoros en la construcción del sentido de pertenencia a la nación?, ¿cuáles fueron los modos de lo musical que incidieron en el aprender a reconocerse y a reconocer al otro, en constituir un nosotros en el que mediaran otras lealtades?, ¿cuál fue la dialéctica que se estableció entre lo rural y lo nacional para construir el sentido de la unidad política y cultural? Si tomamos en cuenta que la escolarización constituye un campo de prácticas culturales y de producción de conocimiento referido al universo en el que se constituyen, históricamente, “formas de pensar, actuar, sentir y ver” (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003: 10), ¿cuál fue el papel que jugó la escolarización respecto al proyecto de nación en curso?

¹ La noción de *comunidad imaginada*, referida a la nación como una construcción que se da en el contexto de la configuración de los Estados modernos, ha resultado ser una herramienta historiográfica fértil para abundar en el papel que al respecto ha jugado la escolarización.

² Se eludieron otros grupos étnicos con fuerte presencia en la configuración del mestizaje, como los negros, por ejemplo.

Sabemos que las poblaciones rurales de México, allá entre los años 1920-1940, fueron sometidas a un amplio programa de redención-regeneración-modernización de innegable cuño ilustrado, puesto en marcha a través de las políticas educativas y culturales de los gobiernos posrevolucionarios, que en medio de búsquedas y tanteos, de diferencias ideológicas y radicalizaciones, lograron construir la sugerente y paradigmática estructura de la escuela rural; en el caso de este texto, mi propósito es revisitarla, desde la perspectiva de la arquitectura de su educación musical.

El núcleo en el cual anudo el texto es la función social y cultural que tuvo la música en las escuelas rurales; o sea, de qué manera el universo sonoro contribuyó a crear, en esas poblaciones, la imagen de la nación moderna e integrada en sus diferencias, y el sentido de pertenencia a ella. Es decir, qué lugar ocupó la música en ese gran proyecto civilizatorio que fue la escuela rural; de qué manera influyó para hacer de los niños indígenas-campesinos ciudadanos mexicanos. Para ello, procedo por aproximaciones sucesivas que van desde detectar la presencia de la música en las escuelas porfirianas y su inserción como contenido de enseñanza, por lo menos en el nivel de formulación; la inclusión de la educación musical directamente en los programas de escuela rural entre las décadas de 1920 a 1940, así como los dilemas que esto plantearía para los maestros rurales. Por último, incursiono en algunos indicios de la dialéctica de las aportaciones, siempre en el terreno de lo musical, de las comunidades rurales a la construcción de la comunidad nacional y viceversa.

PRIMER ACERCAMIENTO: LOS DÉFICIT DE ORIGEN

No podemos desconocer el gusto por la música y los primeros logros de la educación musical en el México ciudadano del siglo XIX; las aficiones y las tradiciones de los sectores acomodados, de cuño ilustrado, se expresarían a través de las academias musicales y de las sociedades filarmónicas en boga. En estas atmósferas, ¿cuándo aparece la enseñanza de la música en la escuela popular?, ¿cómo emigra esta enseñanza del ámbito de las escuelas urbanas, preferentemente atendidas durante el porfiriato, al terreno de la escuela rural, uno de los puntos más vulnerables del sistema educativo en formación?

Existen noticias de que el canto como recreación, vinculado con contenidos religiosos, se cultivaba en las antiguas escuelas lancasterianas de la capital del país (AAVV, 1962: 474); sin embargo, su inclusión como uno de los contenidos de enseñanza en la escuela primaria y, por ende, en lo que se iría configurando como formación de maestros, tardó muchos años en formalizarse como tal, primero, en las escuelas urbanas y después, en las rurales, debido a la escisión que existió en el desarrollo de ambos espacios.

La somera revisión de proyectos, de planes de estudio, de propuestas y formulaciones de reglamentos e iniciativas de ley que se elaboran en el curso del siglo XIX (Meneses, 1983), nos llevan a ubicar en 1861 el surgimiento de iniciativas referidas a lo que hoy conocemos como educación musical: a partir de la ley emitida para la Instrucción Pública del Distrito y Territorios Federales, durante el breve tiempo que Ignacio Ramírez asumió el cargo de secretario del ramo, se introdujo el *canto* en la instrucción primaria elemental, que se cursaba en dos años y medio para niños y niñas; al lado de los contenidos tradicionales, tales como lectura, escritura, gramática y aritmética, el canto aparecía al lado de la moral (*ibíd.*: 181). Asimismo, la instrucción primaria perfecta, que proporcionaba una incipiente formación para los que serían maestros de primeras letras, incluía el canto en el caso de los hombrecitos, mientras que a las mujercitas se les enseñaría, además, música y baile (*ibíd.*: 182-183).

Todo parece indicar que si bien la Ley Orgánica de Instrucción Pública, promulgada en 1867, estableció la enseñanza de materias artísticas tales como dibujo y música en la escuela elemental, de hecho, la enseñanza de los contenidos musicales en la instrucción primaria, a partir de entonces y durante todo el siglo XIX, fue irregular: en ocasiones, el canto en la escuela primaria fue desplazado por el dibujo lineal (1867),³ mientras que los estudios de normal incluyeron música durante los tres primeros años, en el caso de los varones, o durante los seis años, en el caso de las mujeres (*ibíd.*: 327-328).

Por esos años se percibiría la influencia del Conservatorio de Música, recién fundado (1866), puesto que existía una tendencia a complejizar los contenidos de la enseñanza musical con elementos de teoría musical propios de las tradiciones de música erudita, pues hacia 1879 el plan de estudios de primaria para niños, en su tercera sección, integraba un curso de música, especificando los contenidos en cada caso:

Primer año

Conocimiento de los signos musicales que son necesarios para las primeras lecciones de solfeo. Solfeo de lecciones de medidas sencillas y entonaciones fáciles en clave de sol, en las tonalidades que no requieren más de tres alteraciones, y que los alumnos cantarán individualmente y en conjunto al unísono. Explicación de todos los signos y sus combinaciones, a que vaya dando lugar el estudio en el año.

³ De acuerdo con la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, promulgada por Benito Juárez en tiempos de Barreda (véase Meneses, 1983: 201-202).

Segundo año

Continuación del curso anterior en que se aumenten las dificultades de medidas y entonación, cantando los alumnos individualmente y en conjunto, lecciones en la clave de sol y en la de fa en cuarta línea, en todas las tonalidades mayores y menores que están admitidas en la práctica, y en todos los compases que están en uso. Explicación analítica de toda la lectura musical correspondiente a este año (*ibíd.*: 329-332).

Hacia las últimas décadas del siglo XIX (1885-1886), la Academia Normal de Orizaba, ubicada en una de las regiones de México con un gran desarrollo musical, ofrecía un curso teórico-práctico en el cual una de las temáticas, “Teoría de la disciplina”, incluía entre “Los medios de la disciplina”, el canto como recurso para la cultura ética y estética (Castellanos, 1905: 109-110, citado en Meneses, 1983: 383-384). Desde esta institución, que ya había logrado una amplia proyección nacional en el terreno de las aportaciones pedagógicas, la música se integra de manera explícita, por su cualidad formativa directamente vinculada con la formación del carácter, apelando al desarrollo de los sentimientos y al control de las emociones que redundarían en el mejor comportamiento social.

Si para 1887, en el plan de la normal de México para varones, se introdujo en cada uno de los cuatro años el canto coral (Baranda, 1987: 207-209, citado en Meneses, 1983: 401-403), materia que paralelamente se introdujo en la primaria de niños anexa a la normal (*ibíd.*: 211, citado en Meneses, 1983: 403), a la vuelta de dos años uno de los acuerdos del Primer Congreso de Instrucción (1889-1890) fue incluir, en la primaria elemental obligatoria, el canto (Meneses: 1983: 453), mientras que en la primaria superior y en la normal incluyó la música vocal (*ibíd.*: 455-459). La iniciativa se sustentaba en el desplazamiento de la mera instrucción por la concepción de educación integral, dirigida a los aspectos intelectuales, morales, estéticos y físicos, que ya constituía una posición generalizada entre los pensadores de avanzada, incluido Justo Sierra.

Las resoluciones no tuvieron fuerza de ley. Pero en el plan de la normal del Distrito Federal (1892) se volvió a favorecer el canto coral, como resultado de las disposiciones del Segundo Congreso de Instrucción (1890-1891) (*ibíd.*: 511-512); el criterio se mantuvo, pues en el plan de la normal de 1902 se incluyó, en el primer año, solfeo y canto coral; en el segundo, solfeo, canto coral y primeros ejercicios en el armonio; en el cuarto año, estudio del armonio y práctica de canto coral (*ibíd.*: 609-611). Puede decirse que durante las primeras décadas del siglo XX los maestros de primaria enseñaban, como podían, música y otras artes, y muchas veces no lo hacían por falta de elementos para ello; todavía en 1920, el destacado músico mexicano Manuel M. Ponce (1882-1948), volviendo los ojos a la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), siempre desde su expe-

riencia referida al ámbito urbano, clamaba porque la música se estableciera de manera obligatoria en las escuelas mexicanas de todos los niveles (Ponce, 1920: 294-297). Faltaban maestros preparados para hacerlo; tampoco había suficientes materiales de estudio, por más que hubiera una cierta idea de cómo llevar a cabo la educación musical y de los beneficios que podía reportar a los alumnos.

Por otro lado, y aquí me refiero a otro de los déficit del siglo XIX que directamente atañe al contenido de este texto, los pedagogos y políticos de fin de siglo, a pesar del tono optimista de la crema y nata de la pedagogía mexicana que se dio en el Primer Congreso de Instrucción (1889-1890), engolosinados con los logros de los sectores medios urbanos, señalaron de manera contundente una de las más serias carencias del sistema educativo porfiriano: atender al sector rural, donde las limitaciones propias de las escuelas elementales urbanas se multiplicaban al infinito. Esto era muy grave en un país donde el más elevado porcentaje de la población (75%) vivía en el campo: haciendas, rancherías, caseríos dispersos e incomunicados a lo largo y ancho del país, donde prevalecían lamentables condiciones de atraso en todos los órdenes.

La comisión del Congreso, que había introducido el tema de las escuelas rurales y de los maestros ambulantes, después de analizar la situación, determinó algunos principios para su establecimiento, de acuerdo con la cantidad de habitantes de cada lugar, señalando para su organización que “los estudiantes permanecerían en clase de tres a cinco horas, y alternarían los trabajos intelectuales con los manuales, algunos minutos de recreo, ejercicios calisténicos y *cantos corales*. En todo lo demás, ajústense en lo posible a otras escuelas primarias” (Meneses, 1983: 455, cursivas nuestras).

El tema, polémico de por sí, continuó siendo motivo de debates y toma de posición donde los términos lastre, atraso, aislamiento, abandono, división racial, tribus indígenas y otros similares se articulaban en torno al discurso de la modernización del país y de la construcción de la nación mexicana, vinculados con abnegación, regeneración, progreso, civilización, castellanización y aun mexicanización.⁴ Había que borrar diferencias y desigualdades de todo tipo entre las poblaciones rurales y urbanas —analfabetismo y desconocimiento del español por los indígenas eran puntos nodales para ello—; la escuela era el recurso idóneo en el que se cifraba la unidad nacional. En el proyecto de nación en curso pesaba ese gran imaginario que era la fórmula del mestizaje, por sobre

⁴ El presidente Lázaro Cárdenas hace hincapié en la política de mexicanización de los indios, durante la inauguración del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, en 1940: “Nuestro problema indígena no está en conservar ‘indio’ al indio, ni el indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio. Respetando su sangre, captando su emoción, su cariño a la tierra y su inquebrantable tenacidad, se habrá enraizado más el sentimiento nacional y enriquecido con virtudes morales que fortalecerán el espíritu patrio, afirmando la personalidad de México” (Castillo, 2002, t. 3: 141).

las diferencias raciales, de la joven nación mexicana.⁵ Abordar la educación indígena, percibida en ese entonces en el espacio de lo rural, oscilaba entre una escuela que proporcionara los mínimos elementos necesarios o bien la que ofreciera una perspectiva de contenidos más amplios, similares a cualquier otra de las escuelas urbanas de organización completa; en el fondo de las discusiones y propuestas se estaba jugando el problema de la integración de estos grupos al ámbito de lo nacional, el desarrollo de su sentido de pertenencia a México.

A decir verdad, el porfiriato no había logrado llevar a feliz término el proyecto de escuela popular en las ciudades, y mucho menos en el campo, por sus propias circunstancias de dispersión e incomunicación. Por lo demás, de las clasificaciones ensayadas sobre las escuelas, de primera a tercera clase, de acuerdo con sus condiciones materiales, su organización, las condiciones de trabajo y la preparación de sus maestros, los contenidos de enseñanza, entre otros, y las cinco categorías de maestros según el tiempo invertido en su preparación y sus condiciones de trabajo, las escuelas rurales y sus maestros ocupaban los más bajos niveles de ambas escalas. Conocidas como de organización imperfecta o limitada, si bien debían seguir el programa de estudios reglamentario, la mayoría de las veces optaban por los contenidos mínimos por realizar en el mínimo de años, suprimiendo la enseñanza del “*canto, dibujo, gimnasia y geografía*” (Loyo, 1999: 10, cursivas nuestras).

Si bien conforme avanzó el siglo XIX, las raíces ancestrales de las culturas aborígenes habían constituido un elemento en favor de la diferencia y solidez de México entre las demás naciones, el interés y la preocupación por los indios vivos empezó a manifestarse de manera más positiva hacia las últimas décadas del siglo XIX,⁶ y la escuela rural es uno de los indicios de ello. Poco a poco el término indio volvió a asumirse en los espacios públicos, en medio de un hábito de igualdad republicana, como sujeto social que, ineludiblemente, confluía en ese otro gran sujeto social que era la nación,⁷ e impulsaba a replantear su condición de ciudadano mexicano, por sobre su diferencia lingüística y étnica.

⁵ Desde finales del siglo XIX los intelectuales porfirianos habían logrado un amplio consenso en la defensa del *mestizaje*, como condición de la joven nación: “... hoy, la mestiza constituye la familia mexicana, propiamente dicha —nos dice Justo Sierra—, con un tipo especial y general a un tiempo, cada día más marcado; la población mestiza confina por un extremo con los indígenas, cuyas costumbres y hábitos conserva, y por otro con los elementos exóticos, blancos sobre todo. Hoy en día, la absorción de las otras razas por la mestiza es tal que pudiera calcularse el tiempo no muy lejano en que el mexicano (en el sentido social de la palabra) formará la casi totalidad de los habitantes” (Sierra, 1948: 127-128).

⁶ Fernando Benítez (1973) percibió con mucha claridad la distinción, histórica, entre los indios vivos y los indios muertos, como base de nuestra nacionalidad.

⁷ En la medida en que las teorías políticas ilustradas no aceptaban diferencias de ninguna clase entre los ciudadanos eliminando ante la ley “las distinciones de raza, casta y de clase” (1821), Mora y Fernández plantearon ante el Congreso (1824) que “se proscriba la denominación de indio que ha venido a ser la acepción vulgar oprobiosa de una gran porción de nuestros ciudadanos”; sin embargo, el asunto es que el indio siguió existiendo como tal y cuando había necesidad de referirse a él, se decía: “los llamados indios”, “los ex indios”, “los antes indios” (véase Hale, 1972: 224).

Justo Sierra, al inaugurar el Congreso Nacional de 1910, en su carácter de ministro de Instrucción Pública, recogía las voces de quienes, en medio del panorama preocupante de la desintegración y desigualdad de la sociedad mexicana, de los índices de analfabetismo y del desconocimiento del castellano entre la población, particularmente entre los indígenas que representaban la tercera parte de la población, delegaban en el maestro, sobre todo para el medio rural, la tarea de formar el alma nacional y propiciar el anhelado progreso: “La mitad de los habitantes de la República, y me quedo corto, ignoran lo que es ser mexicano, no participan de la conciencia nacional; el aislamiento, la miseria, la superstición y el alcoholismo privan a un inmenso grupo de nuestros conciudadanos, en teoría, de todo contacto con el alma nacional” (citado en Girón, 1981: 82).

La mayor conciencia del abandono de la escuela rural hizo que se tomaran medidas urgentes, tales como la propuesta de ley (1911) para que la federación estableciera escuelas de instrucción rudimentaria en todo el país, con el propósito de “enseñar —en dos cursos anuales— principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, a leer y a escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética” (Loyo, 1999: 20), lo cual quedaba planteado, en principio, como complementario a la instrucción obligatoria y como una manera de sentar las bases de lo que, más adelante, podría ser una educación integral. El proyecto, si bien fue motivo de fuertes críticas, abrió el camino para el reconocimiento de las regiones étnicas y la entrada de la federación al ámbito de los estados. Pero, en estas condiciones, ¿quién iba a preocuparse por la enseñanza de la música como tal!

Por último, no podemos pasar por alto un tercer déficit generalizado en la escuela popular del porfiriato: el alcance y la cobertura real de las redes escolares para amplios sectores de la población; si bien puede decirse que los datos existentes en relación con la cantidad de escuelas que atendieron a la población rural —y urbana— durante el siglo XIX hasta 1910 aún requieren mucha investigación,⁸ puede señalarse que el porcentaje de niños que asistía a la escuela era muy bajo y los índices de analfabetismo muy elevados —para 1895, 83%; para 1900, 81.5%; para 1910, 78.5%— (Guerra, t. I, 1988: 416), estaba fuertemente vinculado, en la población indígena, al problema de la castellanización, y hacía difícil incluir a la mayoría de la población en la categoría de ciudadano, necesaria para la integración de la nación y la participación en una comunidad de cultura nacional (Aguirre, 2003: 297-331).

⁸ Muchos de los registros oficiales no reconocen las escuelas que estaban en manos de haciendas, de la iglesia y de otras corporaciones; se limitan a lo que quedaba bajo control y supervisión pública. Los registros realizados de este modo afectaron a las escuelas rurales y urbanas (véanse Guerra, t. I, 1988: 315; Loyo, 1999: 9, entre otros autores).

HACIA UN ÉNFASIS DIFERENTE

La década de los veinte, en la efervescencia de los ambientes posrevolucionarios, se transformaba en el escenario de los sueños y las aspiraciones de renovación social y cultural a los que darían curso, por diversas vertientes, los círculos intelectuales y políticos del país. Si bien entre los primeros gobiernos —Obregón (1920-1924), Calles (1924-1928) y Portes Gil (1928-1930), fuertemente comprometidos con el programa de la educación popular, y Cárdenas (1934-1940), identificado por la orientación socialista de su gobierno— existen diferencias fundamentales que se traducen en su concepción de la educación y la cultura, también es posible percibir ciertas líneas de continuidad y su marcado interés por la educación popular, del campo y de la ciudad. Se trata, quizá, del momento culminante en el proyecto de construcción de la nación, donde lo mexicano propiamente dicho se privilegiaría por encima de otras opciones, de otros modelos que no eran los propios —sin negar, en una perspectiva de largo aliento, que su fortaleza y originalidad hacía tiempo que se buscaban en el pasado indio—. La apuesta por México, y por hacer de campesinos y obreros ciudadanos mexicanos, se transformará en el eje de la producción cultural y de la gestión del Estado.

José Vasconcelos,⁹ rector de la Universidad y primer ministro de la flamante Secretaría de Educación Pública (SEP), rehabilitada por él mismo (1921), dará la tónica a través de las políticas educativas y culturales¹⁰ que inaugura: la emergencia de una sociedad de masas requería, por sí misma, una educación de masas, un arte de masas donde la consigna era abrir, a todos, los espacios de la expresión artística, la de hacer accesible el arte a todos más allá de las convencionales divisiones entre actor, autor y escucha. No más el arte recluso en un recinto cerrado, para círculos restringidos —el muralismo tendría su equivalente en la música, en la danza y en el teatro—; se requería, también, una nueva concepción de los artistas, asumidos como trabajadores y volcados a recrear la realidad nacional y a compartir con el pueblo.

Para Vasconcelos si bien de entre las artes, la música ocupaba un lugar preferencial,¹¹ por sus cualidades catárticas, por su poder para apaciguar los

⁹ Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1907 iniciara un movimiento de transformación cultural, el cual se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Vasconcelos participaría en el proyecto político de Francisco I. Madero. En 1920, con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la República, Vasconcelos es nombrado casi simultáneamente rector de la Universidad y ministro de Educación Pública (1921-1924), desde donde impulsa uno de los proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo. En 1929 fue candidato a la presidencia de la República.

¹⁰ Vasconcelos fundó el Departamento de Bellas Artes y lo estructuró en cuatro direcciones: Dibujo y trabajos manuales, Educación física, Cultura estética y Propaganda cultural.

¹¹ Para él, la música vale por sí misma, por sus cualidades expresivas, y ésta es la posición que debate en relación con el positivismo, que había prevalecido con el pragmatismo y el cual comenzará a apoderarse de los ambientes.

instintos, porque hace posible la comunión con los demás, era consciente del papel que juegan las artes en general en su proyecto civilizador, en la redención de la sociedad:

El arte que ha de triunfar [dice refiriéndose al proyecto de un estadio que pudiera albergar a cuarenta mil espectadores] es una expresión de belleza que está naciendo y que va a desarrollarse como una fusión de música y baile. Un gran ballet, orquesta y coros de millares de voces, ése es el único arte que puede expresar los ideales colectivos de la humanidad, que desea romper el egoísmo en todas sus manifestaciones y se empeña en conquistar formas universales de sentimiento. Un arte generoso, desbordante, capaz de derribar por su expansión todas las salas horribles de los teatros modernos. Un escenario vasto como un coso, en el cual se desarrollan dramas profundos, escenas de belleza deslumbradora, que primero ahoga y después estalla en ritmos de júbilo; todo esto se podrá lograr cuando nuestros bailes y cantos alcancen el desarrollo que ha de darles el progreso y el triunfo de nuestra raza.¹²

Así, decidido a que todos los mexicanos cantaran, a que todos los mexicanos bailaran, que todos actuaran y declamaran, ofreció, en el ámbito urbano, festivales al aire libre que congregaran a 12 mil espectadores en la tribuna monumental de Chapultepec, primero; después, a 40 mil en el *Stadium*. Ahí verían sucederse, ininterrumpidamente, coros de dos mil a 15 mil voces —“masas corales”—, 150 orquestas típicas actuando de manera simultánea, danzas regionales ejecutadas por mil niños —como el *Jarabe tapatío*—¹³ con atuendos propios de los lugares de procedencia; ahí se congregarían niños y niñas, jovencitas y jovencitos, procedentes de escuelas públicas y particulares junto con obreros y soldados, con cantantes ya reconocidos internacionalmente —como Fanny Anitúa y Josefina Llaca— y trovadores veracruzanos y yucatecos traídos *ex profeso*, con compositores —como Manuel M. Ponce, que ponía las bases para una escuela mexicana de música y cuyos arreglos a las canciones populares constituían parte recurrente de los programas, o Julián Carrillo, como autor y director de las “masas corales y orquestales”— y con instrumentistas consagrados —como José Rocabruna—. Las imágenes de remotos rincones del país circulaban al lado de obras de compositores occidentales consagrados —como Beethoven, Saint-Saëns, Wagner, entre otros—; se mezclaron con las imágenes de los himnos nacionales y las canciones de Chile, Argentina, Brasil y, por supuesto, España, sin dejar de incluirse la ejecución de uno que otro baile porfiriano —como

¹² *El Universal*, febrero 17 de 1922, citado en *Boletín de la SEP*, t. 1, núm. 2, 1 de septiembre, 1922: 274.

¹³ En realidad las imágenes musicales y dancísticas del país, procedentes de los sectores populares y campesinos, ya circulaban en los medios urbanos desde el siglo XIX, y aun antes. La novedad no fue que se bailara el jarabe o algún otro son; lo estrictamente nuevo era que lo bailaran los niños en las escuelas y en espacios abiertos, como los previstos entonces.

la polka, la mazurka y el schotis—. El reclamo, con un dejo de romanticismo, por recuperar lo nuestro, por fortalecer la expresión de lo nacional, no clausuraba la inclusión de la música universal.

Con el beneplácito de la maestra y poetisa chilena, Gabriela Mistral, profundamente admirada por la dimensión, el nuevo sentido y la calidad de estas manifestaciones en México, por las imágenes del arte nacional que se quería crear y dar a conocer, recorrieron América Latina:

Ésta es la raza que yo soñaba; el pueblo que canta... La reforma de la educación hecha por el licenciado José Vasconcelos tomó en cuenta la música como elemento de nacionalización, como creadora y renovadora del alma patria... La música no está en México aristocratizada en academias de canto, no se ha hecho de ella un lujo más de ricos, como los automóviles; es el arte popular por excelencia, pero un arte cultivado en el pueblo con intención de refinamiento, sin el descuido y la inferioridad en que suelen caer las artes populares... No es artista una raza porque tenga grandes compositores, si la música sólo enciende una pequeña multitud en el recinto de un teatro; lo es solamente cuando el canto penetra la vida nacional y está derramada en las fábricas y en los campos, cuando traspasa tan verdaderamente el alma de un pueblo, que cantan sus forjadores entre las chispas de las fraguas y cantan los gañanes derribando un roble, y cantan las mujeres al anochecer, sobre el rostro del hijo que hacen dormir.¹⁴

La proyección de los festivales fue nacional: casi de manera simultánea, en 1922, las delegaciones de la Dirección de Cultura Estética en los estados empezaron a organizar los suyos y a intercambiar programas: Aguascalientes, Puebla, Tlaxcala, Tampico, Querétaro, Chihuahua. La prensa aplaudía constantemente la labor del director de Cultura Estética de la SEP, Joaquín Beristáin, que había sido capaz, además de implantar y uniformar la enseñanza del solfeo y canto coral en las escuelas primarias y superiores de la federación, de influir en el establecimiento de centros de difusión y recreación cultural. Para 1922 se habían realizado 17 festivales al aire libre, se habían organizado 24 orquestas públicas y, por lo menos, 18 centros de orfeones populares con tendencia nacionalista, cada uno con su orquesta típica; se habían iniciado las clases de canto coral en los cuarteles.¹⁵ Pero, de todo este esplendor y magnificencia, de miles de voces y danzas que llenaron los espacios abiertos, de los aplausos y el júbilo que envolvió a los capitalinos, ¿qué fue lo que llegó a los pueblos y jacales dispersos por el país y alejados entre sí?

¹⁴“Epístola de Gabriela Mistral sobre la enseñanza del canto en México (octubre 2 de 1922)”, publicada en el *Boletín de la SEP*, t. 1, núm. 3, enero de 1923: 361-362.

¹⁵Véase “Informe de los trabajos llevados a cabo por la Dirección de Cultura Estética en el periodo de junio a diciembre del año de 1922”, en *Boletín de la SEP*, t. 1, núm. 3, enero de 1923.

Vasconcelos había hecho suya la preocupación de los pedagogos porfirianos por impulsar la educación popular y la necesaria reorientación de las acciones educativas dirigidas al campo, a partir de las propias necesidades del medio;¹⁶ sostenía que sólo era necesario que las poblaciones indígenas se nivelaran con el conocimiento del castellano para que pudieran asistir a las escuelas comunes e integrarse a la cultura nacional.

Pero desde que reinstalara la SEP (1921) habría de hacerle frente al problema de la educación indígena y la educación rural —que poco a poco se irán integrando en el mismo discurso—, ampliamente debatido durante décadas por políticos y hombres de Estado, intelectuales y pedagogos. En principio, Vasconcelos redefinió las funciones y el radio de acción de los maestros ambulantes,¹⁷ uno de los recursos vinculados con las escuelas rudimentarias desde el porfiriatto, que asumían tres tareas: 1) formar a un grupo de jóvenes, especie de monitores, que en tres meses se entrenarían para alfabetizar a los niños y niñas de sus lugares de origen, estableciendo escuelas fijas; 2) trabajar con otros dos grupos, uno que no sabía leer y escribir, para alfabetizarlos, y otro de alfabetizados, a los que les enseñaría aritmética, historia e instrucción cívica; 3) realizar otras gestiones directamente referidas a las necesidades de la comunidad, organizando, además, convivencias donde se *cantaran canciones populares y se tocara música regional*.¹⁸ Para 1922, se fijó un solo término para este tipo de maestros: misioneros, escasos y escasamente preparados para las tareas titánicas que tenían encomendadas a lo largo y ancho del país.

De modo que a la vez que la Cámara de Diputados declaraba la urgente necesidad de fortalecer el trabajo de los maestros misioneros, Vasconcelos hacía un llamado a la sociedad para sumarse a sus filas:

Me dirijo especialmente a los maestros y jóvenes cultos, a los escritores, a los poetas y a los artistas, particularmente a los que aún no tienen treinta años y ya se han habituado al pasar oscuro de la ciudad, repartido entre una oficina, donde se simula el trabajo y unas cuantas horas de holganza o de vicios que la mentira convencional llama placeres, y les pregunto qué harían si un peligro social, como la aparición de un tirano o un peligro nacional, requiriese su denuedo...

¹⁶ Ya alrededor de 1910 Abraham Castellanos abogaba porque los maestros estudiaran la *etnología propia de los pueblos*, de modo que la labor de la escuela fuera más efectiva; asimismo, que las escuelas rurales observaran un programa integral que hubiera sido elaborado conforme a las necesidades de cada lugar.

¹⁷ Estos maestros, debido a la multiplicidad de sus funciones, se conocieron con diversos nombres: conferencistas, misioneros, inspectores.

¹⁸ Véase "Reglamento a que se sujetarán los maestros ambulantes", en *Boletín de la Universidad*, t. III, núm. 7, diciembre de 1921: 45-48.

Me responderían que acudirían a las armas; pues bien, se trata de una lucha mucho más noble que la triste necesidad de ir a matar hombres; se trata de ir a salvar hombres; no de apagar vida, sino de hacerla más luminosa. No seréis mensajeros de muerte sino sembradores de alegría. Si sois poetas, renegad de vuestras rutinas, abrazándose por un año o dos a la pobreza, y partid por esos valles y esos montes donde el viento es puro y las estrellas son claras. Si sois artistas, ¿cómo esperarís hallar inspiración bajo el techo de la oficina o del hogar, o en medio de la estupidez de los salones? Si queréis hacer obra mañana, id primero a conocer la fatiga y el llanto, la claridad de los cielos y la altura del monte; id a despertar almas, que cada una que se despeje será como una estrella que aparece en la tierra; alistaos en las filas de los maestros misioneros.

Los puestos vacantes serán cubiertos con los mejores, pues debemos evitar a toda costa que se pierda el esfuerzo que hará el Gobierno para pagar estos sueldos, si no logramos formar más que un ejército de burócratas. Lo más noble y selecto de la juventud mexicana tiene en estos instantes la ocasión de imitar a Las Casas...

¡Soldados del ideal, más fuertes que todos los soldados de la materia, la Nación os llama...! (Vasconcelos, 1923: 177-178).

Si bien, en un principio, Vasconcelos era reacio a la concepción estadounidense de “reservaciones indias”,¹⁹ las giras a caballo que hace por diversos estados de la república, con intelectuales y artistas que colaboran con él a partir de 1921, le ofrecen puntos de observación sobre las condiciones de vida en los poblados indígenas y campesinos. Así como el establecimiento del Departamento de Cultura Indígena (1922), específicamente orientado a impulsar la educación del indio y no sólo su alfabetización, lo convencieron de la necesidad de buscar salidas inéditas al problema de la educación rural-indígena; de ahí surgió el documento que escribió junto con Enrique Corona (1887-1977), director del Departamento, clave para reorientar la atención de la cuestión india: el *Programa de redención indígena*,²⁰ cuya perspectiva rebasaba la mera noción de instrucción y la exclusiva atención a los niños del poblado; entre los planteamientos referidos al conjunto de la comunidad que integran aspectos relacionados con agricultura, economía, vías de comunicación, salubridad y

¹⁹ En la “Conferencia de Washington” (1922) aboga por dar al indio la misma educación que a todos, sin distinciones de raza y color, “para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado”, para lo cual sugiere el método de los evangelizadores españoles del siglo XVI. Se pronuncia en contra de su aislamiento en escuelas para indios y aboga por la escuela común a todos.

²⁰ Entre José Vasconcelos, secretario de Educación, y Manuel Gamio (1883-1960), director del Departamento de Cultura Indígena (fundado en 1922) que dependía de la SEP, había diferencias ideológicas de fondo. El primero, humanista hispanófilo, si bien en un principio niega la existencia de los indios y, por consiguiente, del problema de la educación indígena, apuesta a la educación del mexicano-mestizo que habrá de forjar la *Raza Cósmica*, y se pronuncia por superar las desigualdades en el acceso al conocimiento, proponiendo una escuela válida para todos.

organización social, entre otros, no se eludía el impulso *cultural y artístico* en la vida de las poblaciones.

Puede decirse que de los primeros años de la década de los veinte datan tres de las instituciones más originales y ricas de la educación rural latinoamericana, que establecieron las directrices de lo que sería este proyecto entre 1920 y 1940: las Casas del Pueblo (1922), las Escuelas Normales Rurales (1922) y las Misiones Culturales (1923); con ellas, a la vez que se recreaban las propuestas anteriores, como la figura del maestro ambulante y las experiencias volcadas durante el primer congreso de maestros misioneros (1922), se daba el giro de 180 grados que requería una educación particularmente dirigida a los problemas del campo; en los tres proyectos siempre estaría presente, por lo menos como intención, la perspectiva de una enseñanza más práctica que, echando mano de la escuela nueva o de la escuela de la acción, concede un lugar importante al papel de las artes en la vida humana, con la intención de ofrecer una *educación integral* —no sólo instrucción— que atendiera diversas áreas del comportamiento.

Las *Casas del Pueblo*, que por estatuto se establecerían en regiones en las cuales los indígenas constituyeran más de 80% de la población y donde, por lo menos, se pudiera organizar un grupo de 40 alumnos, replantean, de fondo, la concepción misma de la escuela rural, limitada a una parte de la población —los niños—, a un espacio físico —el de la escuela—, a un horario de trabajo, a un tipo restringido de contenidos —lectura, escritura y aritmética— (Corona, 1923: 396-397). La Casa del Pueblo era una escuela rural-indígena abierta a la comunidad, en una franca relación de intercambio y apoyo mutuo entre el ámbito de la comunidad y el ámbito de la escuela,²¹ cuyo compromiso era mejorar las condiciones de vida de los campesinos en todos aspectos.²² Entre sus finalidades sociales, económicas, morales e intelectuales, también se señalaban las físicas y estéticas, con el propósito de “desarrollar hábitos de higiene, formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, *dulcificando su carácter por medio de manifestaciones artísticas relacionadas con el medio ambiente*” (Fuentes, 1986: 33, cursivas nuestras). Esto último se traduciría en actividades específicas tales como cantos vernáculos y populares adecuados a los alumnos, organización de orfeones, bandas y típicas²³ que participarían en diversas formas de convivencia, entre las cuales estaban las fiestas tradicionales, cívicas y escolares, o bien

²¹ “Insistimos —dice Corona—, las escuelas habrán de rebasar sus propios muros si se desea un clima técnico-cultural con valor propio, por lo que concierne al ascenso de la población, y propicio para adoptar las enseñanzas, destrezas, hábitos y actitudes que formen y propaguen las escuelas. La escuela no puede ser una mera espectadora en lo que mira al ambiente inmediato y, por lo mismo, habrá de proscribirse el concepto de una escuela limitada por cuatro paredes” (citado en Fuentes, 1986: 121).

²² También en ellas hubo tres categorías, de acuerdo con sus condiciones materiales, de funcionamiento y su organización: rudimentarias, elementales y consolidadas.

²³ Las típicas son conjuntos musicales que emplean instrumentos de música locales o del país.

las simples reuniones de convivencia e intercambio que ofrecían una magnífica ocasión para que jóvenes y adultos mostraran sus aficiones y habilidades; a menudo no faltaba quien bailara, quien cantara o tocara algún instrumento musical. Las Casas del Pueblo, cuyo sostenimiento no necesariamente correspondía con la amplitud de sus propósitos, tenían que echar mano de la disposición y los recursos de las comunidades, indicio de su compromiso con el proyecto de la escuela rural, y la misma colaboración buscaron en el terreno de la música.

Sin embargo, frente a la insuficiencia de maestros preparados para trabajar en los pequeños poblados del país, en 1922 se establecieron las Escuelas Normales Rurales (Cruz López, 2000), con la intención de incidir en el mejoramiento de diversos aspectos de la vida de los poblados rurales, mediante la preparación de maestros que pudieran “realizar de un modo inteligente y efectivo el trabajo de incorporación cultural de las pequeñas comunidades” (*ibíd.*: 10). Como parte del personal de estas escuelas —en el terreno de las disposiciones—, se incluía a un profesor de música que se haría cargo de las clases de solfeo y canto en cada uno de los dos años de estudio.

Las Escuelas Normales Rurales, junto con las Misiones Culturales, pronto se multiplicaron y se replantearon sus programas, con los propósitos expresos de desanalfabetizar campesinos y de adiestrarlos “en materia social y en la explotación racional de los productos de las regiones que recorren las mismas misiones culturales”. Para 1931, en el nuevo plan de estudios, aun cuando continuaron los cuatro semestres de estudio, los contenidos de música se replantearon como canto y música, graduándose de la siguiente manera:

Primer grado, Cultivo de la canción, del corrido y sonos regionales.

Segundo grado, Cultivo de la canción, del corrido y sonos regionales. Solfeo.

Tercer grado, Cultivo de la canción, del corrido y sonos regionales. Solfeo.

Cuarto grado, Organización de típica u orquesta. Especialmente, aprendizaje de guitarra (*Boletín de la SEP*, t. X, núm. 5, marzo de 1931: 20-21).

A todas luces resultaba evidente la necesidad de formar otra generación de maestros rurales con una actitud diferente y con otros recursos para incidir en el campo, además de mejorar, constantemente, la preparación de los maestros en servicio y de los monitores, sobre todo en la medida en que muchos de ellos, dadas las urgencias alfabetizadoras del momento, apenas manejaban de manera fluida la lectura, la escritura y el castellano. Poco a poco se fue tejiendo una red de instituciones e iniciativas que apuntaban a ese propósito, y en la cual la música no estuvo ausente. Los Cursos de Invierno (1922) habían sido previstos por la SEP para mejorar la preparación de los maestros federales y particularmente los rurales; incluían contenidos tales como “arboricultura, hortalizas, trabajos

en el campo, técnica de la enseñanza, psicología de la educación, organización de la escuela rural, coros escolares, bailes, juegos, deportes, puericultura, economía doméstica, agricultura y algunas industrias agrícolas” (SEP, 1928: 8). La Dirección de Cultura Estética, a cargo de Joaquín Beristáin, participó directamente en los contenidos musicales. Lograron movilizar a un promedio de 500 maestros rurales que, entusiasmados, regresaron a sus lugares de origen. Pero, después de 1923, al no poder sufragarse los gastos de pasajes y alojamiento, tuvieron que suspenderse como estaban previstos (*ibíd.*: 10). Existen datos de que, más adelante, se dieron cursos de invierno sobre solfeo y canto coral en diversos lugares de la República.

Todo parece apuntar a que las Misiones Culturales, establecidas en torno a 1923,²⁴ con la misma intención de mejorar la preparación de los maestros rurales y las personas de la población que así lo desearan, llenaron el vacío que dejaron los cursos de invierno e, incluso, los rebasaron en su proyección; en 1924 se decía que las misiones estaban “organizadas al revés, para ir a buscar a los que no puedan venir” (*ibíd.*). La primera experiencia, en Zacualtipán, Hidalgo, que duró sólo una semana, integró, al lado de profesores especializados en diversos contenidos y prácticas, a uno de la Dirección de Cultura Estética, conocedor de canciones *populares* y de la *organización de orfeones* (Ramírez, 1924: 5-6).

Por lo general, la Misión Cultural se integraba por un grupo básico de tres tipos de especialistas: en contenidos académicos —la pedagogía de la acción se privilegiaba por sobre otras opciones—, en pequeñas industrias y en cultura física, estética y artes populares, además de una trabajadora social y el jefe de la misión, todos con la consigna de conocer la localidad y ser conscientes de la diversidad de grupos étnicos que existía en México. Se organizaba en una comunidad rural que pudiera concentrar a otros poblados (*Boletín de la SEP*, t. II, núms. 5 y 6, 1924), lo que se conoció como Institutos de Perfeccionamiento y Acción Social. Cada Misión, al recorrer el país visitando pequeños poblados rurales que pudieran reunir por lo menos a 40 maestros de la región, estaba provista de materiales, libros y equipos, que dejaban en cada lugar para que los maestros pudieran utilizarlos; entre los instrumentos de trabajo no podían faltar, por lo menos, una vitrola con su dotación de discos y, en el mejor de los casos, algún *instrumento musical*.²⁵

²⁴ El diputado José Gálvez presentó a la Cámara de Diputados, en 1923, el *Proyecto para la organización de las misiones federales de educación*, mismo que fue aprobado por Vasconcelos.

²⁵ “Llevar la misión a una pequeña comunidad era una verdadera hazaña. Los misioneros, cargados de sus efectos personales, petate, cobijas, cubiertos y platos, se transportaban por caminos sólo transitables en carreta de bueyes, equipo de cocina, provisiones, ropa de cama, instrumentos de carpintería y labranza, materiales didácticos, una pequeña biblioteca, un botiquín; equipo para deporte, instrumentos musicales, un fonógrafo o un aparato de cine, etc.” (AHSEP, 12-6-2-37, Misión de General Cepeda, Coahuila, 1926, citado en Loyo, 1999: 305).

Con el tiempo, las misiones se fueron definiendo más en sus funciones y acotando sus ámbitos de incidencia: al principio fueron viajeras —transitorias— y después también permanentes; fueron rurales-indígenas, y después también urbanas. Las misiones viajeras duraban tres semanas y poco a poco se prolongó el tiempo hasta abarcar dos meses; asimismo, se amplió el personal que las integraba. Para 1929, se preveía que estuvieran:

[...] integradas por grupos de siete expertos: un agricultor para mejorar la producción del suelo, organización de cooperativas de agricultores, hacer prácticas de demostración sobre los procedimientos modernos para sembrar, introducción de nuevos cultivos, combatir plagas, selección de semillas y abonos y sustentar conferencias y pláticas, así como el fomento de la construcción de casas modernas para los indígenas; un maestro de pequeñas industrias para enseñar la explotación racional del producto local y organizar cooperativas de producción; un maestro de educación física para crear y fomentar los deportes y juegos entre los profesores y vecinos; una trabajadora social que visitará los hogares y prácticamente enseñará a las madres de familia el medio de elevar la vida doméstica, impartir conocimientos de higiene y puericultura y la condimentación de alimentos sencillos y económicos y organizará agrupaciones de mujeres para combatir el alcoholismo; un *maestro de música y canto para formar orquestas, típicas y bandas* e impulsará el teatro al aire libre, un maestro de artes populares que educará a los artesanos en la técnica del trabajo, dará cursos de pintura y de dibujo al aire libre: organizará un museo de productos regionales, el teatro de la comunidad e impulsará la juguetería nacional... (*El Universal Gráfico*, 24 de octubre de 1929: 10).

De hecho, con J. Manuel Puig Casauranc al frente de la SEP, desde 1925, las Misiones tuvieron un gran despliegue. Pocos años más adelante, el reconocimiento a la labor de los maestros misioneros había llegado a tal grado que, al concluir sus cursos de perfeccionamiento, en 1931, el propio Puig Casauranc los condujo con el presidente de la República, al Castillo de Chapultepec, para que éste personalmente reconociera su labor y les expresara su simpatía por el trabajo que realizaban en el país.²⁶ La tarea de los maestros misioneros, solemnizada y difundida a través de los principales diarios capitalinos, lograba su legitimación en el nivel nacional.

Por lo demás, en el ámbito local, la llegada de las Misiones Culturales a los poblados constituía un gran acontecimiento; eran en sí mismas, una expresión de la manera como estaba integrada la música en la vida cotidiana de los

²⁶ Véase "Informes de la Dirección de Misiones Culturales", en *Boletín de la SEP*, t. X, núm. 5, marzo de 1931. Sin embargo, a partir de 1938 se suspendieron las Misiones Culturales porque las autoridades consideraron que su comportamiento era indeseable; para 1942 se restablecieron, pero ya con un carácter permanente (Fuentes, 1986: 15).

pueblos, aun antes de las políticas de educación rural propiamente dichas. A menudo, los habitantes las recibían con toda la solemnidad y hospitalidad que acostumbraban; por ejemplo, para la inauguración del Instituto de Capultitlán, en el Estado de México, con la presencia del jefe del Departamento de Escuelas Rurales y del director de Misiones Culturales, “Desde hora temprana, los vecinos hicieron el aseo del pueblo y engalanaron la calle con festones y arcos para recibir a los misioneros. Bandas de música y comisiones de vecinos de los pueblos cercanos estuvieron a la entrada del pueblo...” (*Boletín de la SEP*, t. X, núm. 8, junio de 1931: 11).

Ahora bien, respecto a la música, no era constante la inclusión de profesores especializados en las Misiones; en las primeras prácticamente estuvieron ausentes. Y si ya desde 1926 los propios misioneros habían caído en la cuenta de incluir, entre otros, maestros de música y la Secretaría, por su parte, expresó “la conveniencia de ampliar el personal de las Misiones con un profesor de música y orfeones”, esto no siempre pudo llevarse a cabo de manera sistemática sino hasta 1932.²⁷

Las atribuciones del maestro de música, al igual que las del resto del grupo, se fueron incrementando y especializando; para 1932, cuando las Misiones revisaron críticamente su trabajo y afinaron sus propósitos y sus programas, las exigencias para el grupo que las constituía se incrementaron considerablemente. Para entonces, el profesor de música requería desarrollar, en el curso de cuatro a seis semanas, una amplia gama de actividades que abarcaban diversos niveles de intervención, en la comunidad como tal y en la escuela, con los niños y los maestros de manera independiente.

Corresponde al profesor de Música dar todas las orientaciones necesarias a los maestros rurales en servicio para la educación musical, desarrollar una labor educativa en las comunidades con el mismo fin, e impartir a los maestros durante los Institutos, cursos especiales de acuerdo con los puntos siguientes:

- I. En relación con la comunidad:
 - a) Organización de festivales con música popular de la región y de otras regiones, así como de la música universal en general, que se encuentre apropiada, procurando, de acuerdo con el maestro de Artes Plásticas, dar carácter y ambiente a las obras en relación con el país y región que las ha producido.

²⁷ Véase SEP, 1928: 4. La información que se reporta sobre el personal de las misiones culturales durante 1926 a 1933, en lo que respecta al profesor de música y canto, incluye lo siguiente: 1929, 7; 1930, 14; 1931, 14; 1932, 13; 1933, 14 (*ibid.*: 357).

- b) Organización de grupos musicales, preferentemente de orquesta mexicana, en cada lugar donde haya elementos para hacerlo.
 - c) Impartir orientaciones y conocimientos a las personas de la comunidad que sepan música, explicándoles el valor de su música regional y el interés por conservarla.
 - d) Cooperación con los profesores de música y de educación física en la realización de festivales y demás recreaciones, debiendo prevalecer su criterio técnico para la elección de los temas o material de música que en ellos se use.
 - e) Organización de concursos de danzas y bailes regionales en los lugares donde esto sea posible, de acuerdo con los maestros de Artes Plásticas y Educación Física.
 - f) Información al Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública de la existencia de instrumentos precortesianos o criollos y coleccionar los que sea posible, dando datos sobre su origen, uso actual, etcétera.
 - g) Recolección de la música regional, con datos acerca de su origen (tradicional, religioso, escrito, etc.), ocasiones en que se usa, instrumento con que se ejecuta, etcétera.
 - h) Estudiar técnicamente la música que se cultive en la región, con el objeto de dar a conocer a fondo esa música y estar en aptitud de conservarla y mejorarla.
 - i) Organización, siempre que sea posible, de concursos de banda, de canciones, etc., entre la población rural de las comunidades.
 - j) Recolección de la música, de las danzas y bailes regionales, procurando conservar su pureza, estudiar su origen e influencias que hayan sufrido posteriormente, etcétera.
- II. En relación con la escuela:
- Con los Maestros:
- a) Explicación del programa de la Sección de Música del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación.
 - b) Demostración por medio de conferencias de la eficacia del canto y la música en las recreaciones de los campesinos, como instrumento en la enseñanza del castellano y como disciplina insustituible para la cultura de las gentes. La importancia social de la música y la necesidad de conservar la regional en toda su pureza y de estimular su florecimiento, serán temas que deben desarrollarse en dichas conferencias.
 - c) Enseñanza escrupulosa de la música que se imparte a los niños, refiriéndola a los diversos tipos de música mexicana y a su interpretación de acuerdo con sus características esenciales.
 - d) Iniciación de los maestros que lo necesiten en el aprendizaje del solfeo y de algún instrumento y mejoramiento de su saber técnico musical.

Con los Niños:

- a) Enseñanza de cantos populares de las diversas regiones del país, un mínimo mensual de diez canciones, coros o corridos, exclusivamente elegidos del material que proporciona el Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación.
- b) Enseñanza de coros escolares en estilo de música popular, usando el material que asimismo proporcionará el Departamento de Bellas Artes.
- c) Enseñanza del Himno Nacional, insistiendo hasta que sea aprendido con toda propiedad y conforme a la versión original editada por la Secretaría de Educación Pública.
- d) Cooperación con el profesor de Educación Física y el de Artes Plásticas en los festivales escolares organizados con los niños, en los cuales deberá prevalecer su criterio para la elección de la música empleada en los mismos.
- e) Cooperación con los maestros de Artes Plásticas y de Educación Física en la enseñanza de las danzas y bailes regionales que se pongan en los festivales organizados durante los Institutos o en las escuelas rurales.²⁸

La complejidad y la diversidad de las tareas encomendadas al maestro de música eran evidentes, para lo que su capacitación y actualización permanentes también estaban previstas.

El mejoramiento de la preparación de los misioneros y de los propios jefes de misión era una tarea indispensable que se llevaba a cabo de diferentes formas: cursos, cursillos, conferencias. Anualmente la SEP, por medio de los Cursos de orientación y mejoramiento, y la Universidad, con los Cursos de Verano que se realizaban en Mascarones, invitaban al más selecto personal a los temas por tratar —Leopoldo Kiel, Manuel Gamio, Alfonso Pruneda, entre otros—, adecuados a las exigencias de trabajo de los profesores de agricultura, de pequeñas industrias, de educación física, de orfeón y cultura estética (*El Universal Gráfico*, 11 de febrero, 1929: 13). Todos recordaban con agrado algunos de los primeros Cursos de Verano entre los que se incluyó, junto con el de música y orfeones, el de la canción mexicana²⁹ y el de bailes típicos regionales,³⁰ que eran de los más concurridos y

²⁸ Véase "Programas de los trabajos encomendados al profesor de música", en SEP, 1928: 355-357; *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 11, junio de 1934: 30.

²⁹ Esta clase que, como en años anteriores, fue de las más populares, estuvo a cargo de los profesores señorita Mimi Derba, Rafael Marín, Salvador García Mejía, bajo la dirección general del señor Higinio Vázquez Santa Ana. Se trató lo relativo a la canción antigua y moderna de México. Se puso de relieve la facultad artística del pueblo y se señalaron los usos y costumbres, modismos y léxico especial de las regiones más características, como son Jalisco, Michoacán, Guanajuato, Guerrero, Veracruz y Yucatán. Se cantaron las canciones más populares y conocidas. Se hizo mención de los compositores de más mérito. En cuanto a la parte práctica, los alumnos aprendieron durante el curso doce canciones, entre las que descollaron; *Pobre amor*, *La chaparrita*, *Ojos tapatíos*, *La chinita*, *La despedida*, *La pajarera*, *El pajarillo errante*, etc. Los resultados fueron satisfactorios y los alumnos cantaron en público en dos ocasiones y obtuvieron grandes aplausos" (véase *Boletín de la SEP*, t. IV, núm. 8, noviembre de 1925: 177).

³⁰ "El curso estuvo a cargo de la señorita Arozamena de Castro Padilla. Previa una ligera plática por el señor Vázquez Santa Ana, acerca de los orígenes de los bailes típicos, principió el aprendizaje del baile nacional más popular: El Jarabe. Luego se enseñó el baile yucateco

gratificantes, pues al finalizar los maestros-alumnos hacían demostraciones públicas con el beneplácito y las ovaciones de todos los concurrentes.

ENSEÑAR A CANTAR, A BAILAR Y A TOCAR UN INSTRUMENTO

Para los artífices del proyecto civilizador del mundo indígena-rural estaba incluida la música, por diversas vertientes y para distintos propósitos y ocupaba un lugar importante en el transcurrir de las comunidades rurales. Por lo demás, entre los dedicados directamente a la enseñanza, un mismo clamor atravesaba el medio urbano, cosmopolita, que escuchamos por boca de Augusto Chapuis, articulista de la revista *El maestro*, próximo a Vasconcelos: “El canto tiene su puesto marcado en todas las manifestaciones de la vida escolar, de las cuales es complemento y ornato” (1922: 84-86), y deviene consigna, expresada desde el anonimato de los pequeños pueblos. Así lo expresa Graciela Amador en *El Sembrador* el 5 de mayo 1929: “Maestro Rural, que ni un solo día dejen de cantar los niños de tu escuela; que todas las noches canten los campesinos de la escuela nocturna. Forma orfeones para todas las fiestas de tu pueblo. El canto ilumina los espíritus” (citada por Alonso, 2004: 19).

Desde sus inicios, la SEP recurrió, no sin oposiciones, a la colaboración de músicos, pintores, literatos y atletas para fortalecer la enseñanza de las artes y de la educación física en la escuela primaria, convencida de la importancia de poner al niño en contacto con los que estuvieran dedicados directamente a estos menesteres;³¹ no obstante, en general, el problema subsistía en la escasez de maestros y, más aún, especializados en música —incluso en las mejores primarias de la capital—. Entonces, ¿de qué medios valerse para llevar al campo, en particular, los “dones de la música”, los beneficios de las manifestaciones musicales?

Si admitimos, con Vaughan, que “Las políticas culturales se refieren al proceso a través del cual las definiciones de cultura —en sentido restringido de la identidad nacional y de la ciudadanía y en el sentido amplio de comportamiento social y significados— fueron articulados y disputados” (1997: 4), podremos avizorar las múltiples zonas de contacto cultural que se manifestaron con la puesta en marcha de los programas educativos y culturales para el espacio rural.

Aunada a los diversos *agentes de educación musical* que se irían manifestando y reconociendo en cada población, la federación logró una importante presencia no sólo por medio de las políticas e instituciones que ya mencioné, previstas para

La jarana. Diariamente, y en breve plática, el señor Vázquez Santa Ana se refirió a los orígenes del baile en las razas primitivas de México, fundándose en las obras de los historiadores de más renombre. El léxico de la clase fue insuperable” (*idem*).

³¹ Véase Vasconcelos (1922: 29-30). La medida no estuvo exenta de críticas dirigidas al desconocimiento de la forma de enseñar, a lo que Vasconcelos argumentó que prefería que dominaran los contenidos.

el mejoramiento profesional de los maestros en servicio, sino también a través de un programa orgánico de publicaciones entre las cuales, al lado de los libros de texto y otras lecturas que profundizaran la preparación del maestro, así como de coros y partituras —que en su mayoría, preferentemente, cubrían el espacio urbano—, se editaron revistas —con diferente periodicidad, tiraje y duración—, cuyo propósito era constituir un espacio de intercambio de experiencias y de informaciones diversas que pudieran ser de utilidad para el maestro rural. Una de ellas, *El Sembrador*, en sus primeros números hace referencia, explícitamente, en uno de sus artículos, al papel de modelación social que ejercía la música: “Labor civilizadora en Quintana Roo. Un acordeón y una guitarra” (citado por Alonso, 2004: 40).

Pero, sin lugar a dudas, la revista de mayor circulación entre las comunidades rurales fue *El Maestro Rural*, constantemente solicitada por los maestros a las autoridades del Departamento de Escuelas Rurales, incluida en los inventarios escolares o como parte de las pequeñas bibliotecas de las escuelas, si bien penetró con distinta intensidad en los diversos poblados del país, es posible que casi ninguno desconociera su existencia.³² Empezó a publicarse cuando Narciso Bassols asumió el cargo de Secretario de Educación Pública (1931-1934). Su edición —primero quincenal, después, mensual— abarcó de 1932 a 1939, con un tiraje elevado,³³ e incluso llegó a constituir un modelo en este género de publicaciones en algunos países latinoamericanos. El proyecto, ambicioso de origen, logró reunir a escritores locales, nacionales e internacionales, para ofrecer a sus destinatarios diversas noticias, orientaciones prácticas y experiencias que pudieran generar una cultura compartida entre los maestros rurales, cuyo propósito de fondo era incorporar a la civilización a esa masa de indios marginales, retraídos, retardatarios, “adormilados”, contrarios a las exigencias que planteaban la modernización y el progreso del país.

En relación con la educación musical, desde sus primeros números da a conocer danzas de diferentes regiones del país, recopiladas por los maestros misioneros, señalando su origen, su significado, su coreografía, su indumentaria,³⁴ con un propósito expreso, por parte de la Dirección de Misiones Culturales:

[...] al dar a conocer estas danzas desea que los maestros rurales las utilicen en las fiestas que organizan en sus escuelas. Al mismo tiempo les llama la atención sobre estas

³² Esto consta en diversos expedientes, de la década de los treinta, de las escuelas rurales federales procedentes de Oaxaca, Chiapas, Querétaro, Durango, Guanajuato, Veracruz (Archivo Histórico de la SEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas rurales).

³³ No me fue posible detectar el número de ejemplares que se editaron, pero existen indicios para suponer que se imprimían suficientes números para cubrir las demandas de los maestros rurales. La oficina de Publicación y Prensa de la SEP realizó un gran esfuerzo para capturar al público al cual estaba dirigida; desde el primer número anexa cupones para recabar información al respecto: si los maestros rurales la reciben regularmente, si les faltan los números anteriores, cuántos ejemplares quiere recibir, actualización de dirección, etc. Sólo durante los primeros años se distribuyó gratuitamente.

³⁴ Por ejemplo, los *Matlachines*, los *Inditos* —en honor al señor de Chalma—, *Los Viejitos*, el *Huapango*.

expresiones tan bellas del alma popular indígena y les recomienda la representación y exaltación de las danzas locales, así como su estudio, suplicándoles las recopilen, recojan su música, indumentaria, coreografía, etc., y la envíen a esta Dirección, la que, como en el presente caso, hará su difusión... (*El Maestro Rural*, t. I, núm. 4, 1932: 6).

Maestros misioneros tanto como maestros rurales transmitieron su entusiasmo a los lectores de la revista, poniendo a su disposición los coros escolares y los corridos que componían, así como otras canciones que descubrían.

El año 1933 fue decisivo para el cambio en la orientación de la revista: se fortalecieron los contenidos pedagógicos y de otros tipos y, teóricamente, se fundamentaron más; asimismo, se establecieron secciones fijas. Entre ellas se integró la “Sección de Música escolar”, a cargo de Hugo Conzatti, quien seguramente había sido invitado a colaborar por la tarea encomiable que realizara en la Dirección de Cultura Estética, bajo la dirección del Maestro Beristáin, en 1922-1924. Fue muy reconocida su publicación de coros infantiles que pudieran ayudar a resolver las carencias de las escuelas primarias de la capital (*Boletín de la SEP*, t. I, núm. 3, enero de 1923: 49), y se pensó que serían muy valiosas sus orientaciones a los maestros rurales en el terreno de la música. El profesor Conzatti, poseedor de una vasta cultura, había realizado su formación musical en el Conservatorio Nacional, y desde esa visión daba indicaciones a los maestros rurales sobre la enseñanza de la música.

Y si explícitamente rechazaba “la enseñanza especializada del solfeo y de la teoría musical”, incurría, en la práctica, en el análisis teórico de elementos del lenguaje musical, tales como sonido, tiempo y matiz (Conzatti, 1934a: 33); también introducía artículos donde dilucidaba acerca de la belleza en la música. En otras ocasiones sugería criterios para la realización de audiciones de música seleccionada, para las impresiones musicales de calidad, para hacer una colección de discos o bien para organizar conciertos o recitales en los que se favoreciera la corriente de simpatía entre el público y el artista (Conzatti, 1934d: 31). También animaba a los maestros rurales a superar la deficiencia de materiales musicales con la organización del *Álbum de Arte* de sus escuelas, hecho con recortes, con artículos de revistas, con tradiciones y noticias que recopilaran (Conzatti, 1934b: 38). Pareciera que este autor, sin negar que a veces sus opiniones eran acertadas,³⁵ a menudo olvidaba a sus interlocutores y hacía una extrapolación de su experiencia de músico erudito, conocedor de las salas de concierto capitalinas, y de los proyectos dirigidos a las escuelas mejor equipadas del medio urbano, hacia el medio rural, que parecía desconocer y no reconocer. También pesaba sobre sus intervenciones la distancia que se vivía entre las poblaciones urbanas y rurales y el predominio

³⁵ Como el propósito de ampliar el horizonte de la educación musical y no limitarla al canto; sin embargo, remite a las fiestas campesinas, sólo en el empleo de las variantes de la música vernácula.

de las primeras sobre las segundas,³⁶ y su propia procedencia elitista para señalar la música que convenía a cada espacio social, siempre ponderada en términos de “buen gusto”:

La ejecución de una obra musical de grandes proporciones, una sinfonía, un concierto, una rapsodia, por ejemplo, en una sencilla fiesta escolar, es seguramente de mal gusto, como de mal gusto será la ejecución de una mazurka o de una romancita en un concierto para profesionales; la representación de una opereta o de una zarzuela para niños en una modesta escuela rural, será también de pésimo gusto —sobre todo si contamos con que difícilmente podrá ser representada—, como de pésimo gusto sería la representación de una escena campesina, modestamente musicada, en la fiesta de premios de una escuela aristocrática de la capital (Conzatti, 1933a: 31).

No obstante, en la voz autorizada de la Sección de Música Escolar,³⁷ a cargo del conservatorio Conzatti, poco a poco empezarán a filtrarse las voces de los maestros de música de las localidades o bien de las Misiones Culturales, quienes, a la vuelta de unos años, habían capitalizado una importante experiencia en el conocimiento y manejo de las comunidades. Tal es el caso de Francisco Amézquita, que en 1934 participó en la Misión Cultural núm. 2, ubicada en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, autor de *El libro de Música del Maestro Rural*, de quien Conzatti, al introducir su artículo sobre la enseñanza del canto en las escuelas rurales, en la sección que él dirigía, aclaró: “... hemos de advertir que no sustentamos en todos los casos el mismo criterio que el señor Amézquita, y que diferimos, principalmente, en lo que se refiere al nuevo concepto de educación musical...” (1934c: 30).

Sin embargo, no todos los artículos eran optimistas y positivos; al lado del estímulo y los resultados gratificantes de los maestros de música en las Misiones Culturales y en las Normales Rurales, también se expresaron las críticas hacia el descuido de las autoridades educativas de la federación respecto a la educación musical en general, y en particular a la rural, a la carencia de profesores de música en las Misiones Culturales y en las Escuelas Normales Rurales, aunadas a la deficiente formación de los maestros de música y de los músicos en general. Así lo expresa Santiago Arias Navarro, de la Misión de San Marcos, Bimbaletes Zacatecas:

³⁶ “Tratándose particularmente de nuestras fiestas campesinas —dice Conzatti—, no podemos menos de recomendar que se tomen como medios para cultivar nuestra tradición vernácula, así como para depurar y ennoblecer dicha tradición: bailes y ceremonias tradicionales, canacuas, jarabes, huapangos, ofrendas, etc., serán siempre los mejores números de las fiestas en las escuelas del campo” (1934c: 37).

³⁷ A partir del primer número de la revista, de 1935, la Sección de Música Escolar se reemplazó con la sección de Arte.

Es muy conocido el concepto de que a cada Misión asiste en su trabajo un aspecto especial, dadas las condiciones económicas, geográficas y sociales del lugar que cada cual trabaja; pero en lo que no existe un riguroso aspecto especial es en la labor encomendada a los maestros de música, dada la ignorancia musical de los maestros rurales y de los componentes de las bandas y pequeñas orquestas de los pueblos comprendidos en cada Misión (1934: 30).

Si a la aspiración años atrás, al inicio de la década de los veinte, que se había expresado desde el ámbito de los intelectuales urbanos en torno a la necesidad de que la música fuera, en todas las escuelas y siempre, enseñada “seriamente” (Chapuis, 1922: 84), era difícil darle curso en las primarias urbanas, mucho más se dificultaba en los pequeños poblados rurales. En éstos, los maestros de música de las Misiones Culturales, convencidos de que si bien se había gastado mucha tinta en escribir sobre la cultura musical que el país necesitaba, haciendo abstractos planteamientos para las escuelas de las capitales y las poblaciones grandes que podían darse el lujo de maestros especialistas en música, lo cierto es que para atender a las pequeñas poblaciones del campo había que hacer acopio de toda su experiencia y creatividad para enseñar a los indígenas-campesinos a cantar, bailar y tocar algún instrumento. Sin ninguna sofisticación, de la manera más llana, proporcionaban a los maestros rurales sencillas orientaciones tocantes a la graduación de los materiales (canciones mexicanas, corridos, coros escolares, himnos) en relación con la población que atendían (alumnos de cada uno de los años escolares de la primaria y adultos que asistían a las clases nocturnas) y respecto a la forma de abordar la enseñanza del canto (cuidando desde la memorización del texto, la correcta pronunciación de las palabras, el control de la gesticulación, la actitud respecto a los desafinados, etcétera).

A veces, las sugerencias, con tal de simplificar y vencer algunos temores que experimentaban los normalistas y maestros en servicio en relación con la enseñanza de la música, caían en la audacia de la improvisación, como el hecho de proponer al maestro que buscara quién le pudiera enseñar solfeo y algunos elementos de teoría musical, para pasar, él mismo, a enseñar a otros estos rudimentos del lenguaje musical, a enseñar a tocar algún instrumento, a organizar conjuntos musicales pequeños hasta lograr una orquesta típica o una banda, y aun lo estimulaban a abrir una escuelita de música (Amézquita, 1935: 27). Si bien el propósito explícito no era formar músicos profesionales, la tarea, para aquel normalista que no tuviera una mínima formación musical teórica, resultaba imposible.

El compromiso asumido con la enseñanza de la música en el ámbito rural también llevó a los maestros misioneros, como Santiago Arias Navarro, a pensar la manera en que podría hacerse frente a la necesidad de contar con

maestros de música en las comunidades rurales. Se trataba de seleccionar, en los pueblos, a aquellos jóvenes que mostraran cualidades para el estudio de la música a fin de que se dedicaran, durante un año, al aprendizaje del solfeo y al estudio de los instrumentos musicales propios de la región, y después hacerse cargo de la educación musical de su comunidad. Para ello, se requeriría hacer acopio de fuerzas y de recursos de diversas procedencias (Arias, 1934: 30).

Otra de las carencias que era indispensable resolver fue la falta de repertorio para la enseñanza de la música. En la medida en que se fueron consolidando las Misiones Culturales en los institutos sociales que establecían en cada lugar, el maestro de música dotaba a los maestros rurales con canciones mexicanas, corridos y coros escolares, que eran resultado de una cuidadosa selección con base en el contenido apropiado a la población y que respondiera a la música de calidad, cualquiera que fuera su género.

Se tenía particular cuidado de favorecer la música nacional frente a otras manifestaciones extranjeras de música popular, como el *jazz*, el *blues*, el tango y otras,³⁸ como parte como una manera de fomentar lo propio: todo convergía en la necesidad de formar una cultura musical nacional, pero también se filtraba la música popular mexicana, muchas veces con criterios de orden moral. Tal fue el caso de las composiciones del músico veracruzano Agustín Lara, que en la década de los treinta comenzaron a difundirse ampliamente por la radio: se generalizó una corriente de opinión entre los maestros misioneros —también en los medios urbanos— quejándose del “larismo” que dominaba los ambientes, o bien de escuchar a los indios oaxaqueños cantar constantemente *Cabellera rubia*.³⁹

Desde el tiempo de Vasconcelos, la labor del Departamento de Copistería para apoyar las ediciones musicales que se requerían fue enorme. Se llegaron a reportar los siguientes datos:

Para cubrir las necesidades del profesorado, en lo que se refiere al abastecimiento de coros para las escuelas y centros de orfeón, así como para proporcionar repertorio y formar un archivo de orquesta típica y banda, ha sido necesario desplegar gran actividad... en el segundo semestre ha entregado 760 reproducciones manuscritas de coros y canciones; 30 colecciones de particellas de instrumentaciones

³⁸ Géneros introducidos en la década de los veinte en las tandas del Salón México de la capital.

³⁹ En la Misión de un pequeño poblado de Oaxaca, el maestro de música reporta: “Habiendo observado el incremento que ha tomado no sólo en las capitales, sino también desgraciadamente en las comunidades rurales la canción llamada ‘de moda’, que constituye el ‘larismo’ y sus similares, y considerando el grave perjuicio no solamente artístico sino moral, que acarrea esta clase de pseudo-arte, desorientado y malo, hago intensa campaña por desterrar esta clase de canciones...” (véase SEP, 1928: 126-127). Por su parte, el misionero Francisco Domínguez se quejaba de que en la misión de Chachoapan, Oaxaca, “la mala música ha invadido esa región oyéndose cantar en todas partes a los indios ‘Cabellera rubia’, de Lara, y composiciones de otros autores de mal gusto” (AHSEP, caja 1 006, 12-8-13, citado en Loyo, 1999: 310).

para banda y 30 sacadas de partituras para orquestas típicas... se empezó a hacer uso del mimeógrafo para la reproducción de coros y canciones, habiéndose hecho hasta la fecha, 3 300 copias de obras musicales, que constan de dos a seis páginas cada una... (*Boletín de la SEP*, t. I, núm. 3, enero de 1923: 49).

En 1928 se logró la publicación de *El folklore y la música mexicana. Investigación acerca de la cultura musical en México (1525-1925). Obra integrada con 100 sones, jarabes y canciones del folklore musical mexicano, cuyas melodías están intactas*, de Rubén M. Campos, adscrito al Departamento de Bellas Artes, ampliamente apoyada por el Secretario de Educación Pública, José M. Puig Casauranc, y difundida en las escuelas federales urbanas y rurales. Se trataba de un trabajo integrado por dos partes: una, de historia de la música en México, y otra, de recopilación de música mexicana de todo el país.⁴⁰ Este texto llegó a formar parte del repertorio obligado de los maestros de música y era distribuido por las autoridades de la SEP a las escuelas rurales de la federación.⁴¹

Simultáneamente, en torno a 1929, a lo largo y ancho del territorio nacional, se realizaba una verdadera campaña para recabar música popular y folclórica mexicana, con fines de edición. El jefe de la Dirección Editorial de la SEP, Rómulo Velasco, de acuerdo con el secretario de Educación Pública, Puig Casauranc, enviaba una circular a todos los maestros rurales, inspectores y presidentes municipales, solicitándoles su colaboración en esta empresa, pues:

[...] la Dirección Editorial de la Secretaría de Educación se propone editar los corridos de todas las regiones del país en forma de hojas ilustradas por nuestros mejores dibujantes, a fin de que al ser distribuidas sirvan como medio de entendimiento sentimental entre todos los mexicanos, sobre todo los de las clases populares y difundan ideas de unión, optimismo y alegría en los poblados campesinos. Esas ediciones, que serán hechas previa una cuidadosa selección del material que se logre reunir, el que seguramente será muy profuso, serán en número considerable, pues se tiene el propósito no sólo de repartir las hojas entre el pueblo y los autores de los corridos y canciones, sino de enviarlos a todos los países del mundo, como testimonio de las relevantes dotes de nuestros cantores populares y para dar a conocer ese importante aspecto de nuestro arte vernáculo (*El Universal Gráfico*, 28 de octubre de 1929: 2).

⁴⁰ Entre los 100 aires nacionales se incluyen, entre otros, *Jarabe tapatío*, *El nopal*, *El palomo*, *El durazno*, *El payo*, *Fin de fiesta*, *Villancicos*, *El Borrachito*, *La poblana*, *El curripiti* (Veracruz), *El abandonado* (Chihuahua), *El parreño*, *La palomita* (Coahuila), *Las mañanitas*, *El aguaniève* (Hidalgo), *El cojito*, *La Coahuayana* (Colima), *Mamá Carlota*, *El pitayero*, *El Ahualulco* (Jalisco), varios sones michoacanos y canciones jaliscienses.

⁴¹ A solicitud del director Enrique Corona, el subjefe del Departamento de Enseñanza Rural, Ismael Cabrera, reporta el envío de dos ejemplares del libro *Folklore*, de Rubén M. Campos, a la escuela rural federal de Ixtacomitán, Chiapas, mayo de 1933 (AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Serie escuelas rurales, c. 45, exp. 31, f. 64).

Pero todo esto no era suficiente; muchas veces se agotaba el material o, directamente, no llegaba a las escuelas rurales y las solicitudes de letra y música de himnos en general, coros infantiles, canciones, así como de manera específica del Himno Nacional de México y de otros países americanos, los diez corridos editados por la Biblioteca Obrera Campesina, el *Canto a la Revolución*, entre otros, se repetían una y otra vez.⁴² Existía la disposición expresa de que sólo se empleara el material autorizado por la SEP —la medida se fue fortaleciendo conforme avanzaron los años y se proclamaba una educación socialista a la que debían responder todos los contenidos—,⁴³ sólo que las carencias se trataron de resolver por diversas vías.

Espacios que ofrecieron publicaciones como *El Maestro Rural*, sobre todo en los primeros años de su edición, motivaron la creatividad de los maestros en dos sentidos: Primero, en dar a conocer aquellos cantos y danzas que recopilaban en los institutos y en su trabajo cotidiano como maestros rurales. Se decía: "... el poco material con el que se cuenta, es el que recopilan los maestros de música de las Misiones Culturales, únicos que van hasta el lugar donde se encuentra nuestro verdadero folklore, y ellos, en su ardua labor de dar a conocer nuestra música, son los únicos que en esta materia hacen una verdadera labor nacionalista" (SEP, 1928: 36).⁴⁴ Segundo, en inventar sus propias canciones. Así, vemos desfilar el corrido *El metate*, que se dirige a la mujer campesina para que, en vez del metate, recurra al molino de nixtamal, y emplee su tiempo de manera más gratificante; el corrido al Maestro Rural, a la alfabetización, al tamaulipeco, al agrarista, al petróleo, a Emiliano Zapata; el corrido *Vida mía, ¿qué me vas a dar?*, que alude a la colecta que se realizó el 12 de abril de 1938 en el Palacio de Bellas Artes para pagar la deuda contraída por la nación debida a la expropiación del petróleo. También se escribieron himnos para diversas instituciones: las Misiones Culturales, las Normales Rurales, entre otros, así como diversos coros escolares. A través de todo ello se transmitían contenidos relacionados con diversas maneras de razonar acerca del mundo, o sobre el sentido de la vida.

⁴² Véase solicitudes de maestros rurales e inventarios de las escuelas rurales federales de Chiapas, Oaxaca, Querétaro, Durango provenientes del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas rurales.

⁴³ "El canto, como todas las artes, estuvo antiguamente al servicio de los intereses capitalistas y los mixtificadores lo ocuparon para imbuirnos conceptos falsos y conservadores o para entretener nuestro espíritu en cosas románticas y sentimentales que nos hicieran olvidar el verdadero sentido de la vida. Ahora debemos poner el canto al servicio de las ideas socialistas y enseñar canciones verdaderamente revolucionarias y, en último caso, producciones que enseñen algo útil y efectivo" (*El Maestro Rural*, t. VIII, núm. 2, 1936: 31-32).

⁴⁴ En otro ámbito, el de la educación superior, el musicólogo e historiador Jesús C. Romero planteó como propuesta, aceptada por los participantes en el segundo Congreso Nacional de Música de 1928, la participación directa de los maestros rurales en la recopilación fonográfica de música vernácula, misma que después se difundiría por diversos medios a través de la Secretaría de Educación.

Las autoridades también estimulaban la actitud creativa de los maestros que trataban de enriquecer el repertorio, como en el caso del maestro de una escuela rural federal de Durango: "... recibimos los originales de dos composiciones musicales escritas para cantar las composiciones literarias denominadas 'El Caballito Blanco' y 'Yunques y Martillos' tomadas de *El Sembrador*. El Departamento felicita a usted por el entusiasmo con que ha venido trabajando".⁴⁵

No obstante las dificultades de diverso tipo que hubieron de vencer — algunas veces los vencieron— los maestros misioneros y los rurales encontraron en la música, además de sus posibilidades para apoyar el aprendizaje de diversos contenidos y de la propia castellanización-alfabetización, el antídoto contra los males de los pequeños poblados: la música cubría una importante función social, tal como estaba prevista por sus cualidades civilizadoras para las poblaciones indígenas-rurales, a la vez que constituyó un gran recurso moralizador, en la medida en que ofrecía un espacio de convivencia y recreación favorable a la cohesión social, donde se favorecía un paulatino alejamiento de comportamientos nocivos a la imagen de la modernización del país que reclama otras formas de producción y socialización.⁴⁶ Por otro lado, propiciaba una función catártica, donde el campesino-indígena, abrumado por el trabajo y las presiones, encontraba una vía para liberarse de las tensiones y establecer una relación más armónica con su comunidad, para construir un *nosotros* consecuente con la imagen deseable de ciudadanos mexicanos. Las convivencias sociales y los festivales escolares y cívicos constituyeron, poco a poco, un lugar de encuentro donde la música tenía un lugar privilegiado. Aunque tampoco se dejaba pasar la ocasión para señalar que la música contribuía a "afinar el rudimentario sentido estético de los campesinos..."⁴⁷

El asunto es que, a través de la música a menudo vinculada con la danza, actuando en el nivel de la sensibilidad y de la emoción, se lograrían nuevas formas de hermandad en torno a lo nacional; las imágenes en movimiento de la nación mexicana incidirían en dos planos, sobre niños y comunidades: primero, en el ámbito de lo cívico propiamente dicho, en el cual se fortalecía el sentimiento de la nación, y la conciencia de pertenecer a ella; se valoraban las luchas, la generosidad de los héroes, se aprehendía el carácter sagrado de la

⁴⁵ Oficio del jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, Rafael Ramírez, al profesor Ciriaco Ríos, de la escuela rural federal de Santa Clara, Municipio de Nazas, Durango, fechado el 15 de junio de 1933 (AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Serie escuelas rurales, c. 3, exp. 26, f. 37).

⁴⁶ "... las masas campesinas necesitan imperiosamente de las bellas artes, porque he visto cómo, después de sus rudos trabajos, cansados de su triste vida, no encuentran otro recurso que dedicarse a la pendencia, en todos sus aspectos; ya sea a la marihuana, al juego de azar, al pleito, al alcohol o al fanatismo" (*El Maestro Rural*, t. IV, núm. 11, junio de 1934: 30-31).

⁴⁷ Esto lo afirmó el profesor de música José Mejía Ángeles, de la Misión Cultural de El Mexe, Hidalgo (*El Maestro Rural*, t. IV, núm. 8, abril de 1934: 39).

patria. La emoción de reconocerse en los símbolos patrios también apelaba a esa forma de comunidad democrática y liberal que requería, para su grandeza, ciudadanos obedientes, productivos y aliñados. Segundo, en el ámbito de lo étnico-cultural, la nación-país se revelaba a través de la diversidad de imágenes sonoras, de los colores, de las indumentarias, que producen la emoción de estar vinculados con esa lejana comunidad nacional, debidamente castellanizada y mexicanizada, en pos de la unidad que le conferiría el mestizaje. Se trata de la unidad aprehendida en la amalgama de la diferencia.

Paulatinamente se articularía un sentido del nosotros depositado en un consenso sociocultural básico en relación con los diversos significados que hacían posible construir la tradición de la nación moderna que se quería. La reivindicación cultural, planteada décadas atrás, sólo podría darse en la medida en que el universo sonoro de lo mexicano lograra catalizar la nueva condición de ciudadano que ahora se difundía entre las poblaciones rurales.

DE LA COMUNIDAD RURAL A LA COMUNIDAD NACIONAL

Para los círculos porfirianos, urbanos y cosmopolitas, el proyecto de romper el aislamiento de los mexicanos había constituido una consigna: que México lograra un lugar en el concierto de las naciones occidentales. Ahora, el movimiento revolucionario, en una suerte de alquimia nacional, se volcaba hacia el interior del país para apelar, a su vez, a romper el aislamiento de esas grandes masas de población indígena, campesina, dispersas a lo largo y ancho del territorio nacional, de modo que carreteras y vías de comunicación se convirtieron en la gran metáfora del progreso y la modernización del país. Todo, absolutamente todo, transitaría por ellas, portando los dones de la civilización y de la cultura reclamados por Occidente para que la joven nación mexicana dejara atrás sus atavismos y lastres.

Muchos políticos, funcionarios de la SEP, intelectuales y pedagogos tenían algunas ideas claras respecto a lo que proyectaban para la escuela rural, a la necesaria integración de los indígenas al ámbito nacional para constituir una nación propiamente dicha, fuerte y unificada en su población, en su economía, en su cultura, en su memoria colectiva. Pero también algunos de ellos sabían que se requería un movimiento circular, de ida y vuelta, para amalgamar y acrisolar las diferencias étnicas y culturales dando forma, a la larga, al rostro mestizo que identificara a México frente a las demás naciones del mundo; estaban convencidos, desde décadas atrás, del papel del indio para dar autenticidad e identidad a lo mexicano. Ya desde las primeras Misiones Culturales, formalmente constituidas, el mensaje que el secretario de Educación Pública daba a los maestros misioneros, era explícito en este sentido:

[...] un aspecto de la labor de las misiones que, indudablemente, está lleno de posibilidades... es el relativo a obtener de la observación y el estudio que las misiones van haciendo de las diversas comunidades campesinas que visitan, resultados capaces de aprovecharse para orientar, de acuerdo con ellos, la obra educativa. No solamente es la Misión un organismo destinado a llevar al Maestro Rural conocimientos y orientaciones educativas desde el centro; también tiene la Misión el papel de traer, de su contacto con las poblaciones campesinas, toda la aportación de conocimientos proporcionados por el estudio de las costumbres, de las condiciones físicas, económicas y sociales de los grupos rurales, que son elementos de gran importancia cuando se trata de desarrollar una obra educativa basada en las peculiaridades de cada región.⁴⁸

La disposición de detectar, recopilar, describir y contextualizar canciones, melodías, bailes e instrumentos musicales regionales, finalmente constituyó parte del *ethos* de misioneros y maestros rurales dedicados a la música,⁴⁹ pero la tarea encomendada rebasaba el nivel de la mera descripción y consignación en el informe respectivo que debía entregarse al Departamento de Bellas Artes después. El compromiso implicaba, además, darlos a conocer —circularlos— entre los alumnos, los maestros y las comunidades próximas, y después en otras más lejanas, en cuanta ocasión fuera propicia para ello. No olvidemos que entre las actividades previstas para el maestro de música por las misiones culturales, estaba precisamente la enseñanza de cantos populares y bailes regionales procedentes de diversos lugares del país. De modo que festivales escolares, cívicos, convivencias sociales y recreativas, concursos de danzas y cantos, se llenaron con los colores y los universos sonoros de distintas procedencias de lo que se percibía como México, la Patria, la Nación.

Niños, jóvenes y adultos indígenas-campesinos aprendieron a disfrutar, a bailar, e incluso a tocar, el huapango de Veracruz, el jarabe de Jalisco, la sandunga de Tehuantepec,⁵⁰ los viejitos de Michoacán, el Tunkul y la mesticita de la península de Yucatán, la chilena de la costa chica; tan nacionales eran unos como otros e igualmente les pertenecían, los identificaban con ese balbuceante “nosotros” del que comenzaban a tener noticia. Aprendieron a reconocerse en sus propios sonos y bailables, reflejados en sus propios atuendos, y a observar la admiración y el entusiasmo que causaban en los que no eran de ahí, como llegó a suceder en los

⁴⁸ Véase “Plática del Secretario de Educación Pública a los miembros de las Misiones culturales”, en SEP, 1933: 31 [Narciso Bassols].

⁴⁹ Este nuevo oficio lo compartieron maestros misioneros y maestros rurales: inspectores y funcionarios; músicos de profesión, antropólogos y compositores.

⁵⁰ El misionero Rafael M. Saavedra, refiriéndose al huapango, dice: “es uno de los bailes regionales de México, que por ser la representación genuina del sentimiento artístico de una gran masa de habitantes de nuestro país, debe considerarse, y de hecho lo es, tan nacional como el jarabe tapatío y la sandunga tehuana... Se pueden contar millones de bailarores y cantadores...” (*El Maestro Rural*, t. V, núm. 6, 15 de septiembre, 1934: 6).

festivales de Teotihuacán y en otros. El folclore actuaba, y esto se sabía en diversas esferas, como el integrador social por excelencia, a través del cual mestizos e indígenas se cohesionaban y lograban relacionarse a partir de intereses y sensibilidades compartidas.

Con frecuencia, la realidad rebasó lo previsto y normado por las políticas, por las instituciones y programas oficiales, descubriendo la riqueza de cada lugar, las historias sedimentadas que se traducían en prácticas cotidianas. Hubo quien, azorado frente a la disciplina y dominio de la expresión musical de los indios, informó que el maestro misionero de Colotlán, Jalisco, “organizó un orfeón, formado por cincuenta indios de la tribu huichol, que entonan su propia música y ejecutan bailes que son impecables por el ritmo” (*Boletín de la SEP*, t. I, núm. 1 mayo de 1922: 595). Por lo demás, los maestros misioneros, frecuentemente, se sorprendían por las “verdaderas joyas” musicales que encontraban, e hicieron de la recopilación y la difusión de la música regional una actividad placentera, motivo de encuentro con las comunidades: “Todas las tardes —nos dice un maestro de música desde la Misión Cultural de un pequeño pueblo oaxaqueño—, aprovechamos la luna y las admirables condiciones de temperatura: he estado rodeado de campesinos haciéndolos cantar sus bellas canciones y enseñándoles las de otras regiones que aprenden con entusiasmo” (*SEP*, 1928: 127). Tampoco faltó el misionero que aprendiera a cantar canciones en mixteco y después las enseñara a otros, en otras Misiones.

A veces el reporte de los logros en el terreno de la música y de la danza resultaba verdaderamente espectacular, como el que se refiere al “humilde pueblo de Michoacán, San Pedro Paracho”, que inaugura el primer teatro regional previsto por la Secretaría de Educación, con una capacidad para diez mil espectadores, en medio del derroche de canciones regionales y danzas ancestrales de antigua data, como las canacuas, recuperadas en 1865 de entre las antiguas fiestas purépechas por algún maestro de capilla (*Boletín de la SEP*, t. II, núms. 5 y 6, 2o. semestre de 1923-1er. semestre de 1924: 607-608). Unos años más adelante, el jefe de la Misión Cultural de Paracho informa sobre la labor realizada por el maestro Araiza:

[...] sus trabajos han sido tan intensos que ya organizó una Banda de Música, consiguiendo instrumentos con vecinos que los habían adquirido con anterioridad. La tambora fue comprada cuotizándose los misioneros y las gentes del pueblo; hasta el cura del lugar dio su cuota para dicha compra. Reorganizó una orquesta de ocho o diez músicos, tomando parte preferente en este grupo el que anteriormente figuraba como director de él. Está enseñando canciones a los niños de la Escuela de Paracho, y es sorprendente la facilidad que él tiene para ello, así como la de los niños para aprenderlas. Tuve oportunidad de ver cómo en el término de 24 horas se había enseñado una canción hecha para uno de los actos que yo presencié. Da clases de solfeo

y canto a varios grupos de señoritas de clase humilde y de varones también de clase muy humilde... Gran número de industriales de Paracho por las noches van a los estudios musicales, haciendo así mucho más agradable su vida de trabajo. Ha sido solicitado por varios pueblos que ya tienen listos estos instrumentos, para la formación de orquestas y bandas, pero se creyó prudente hacer más efectivos los trabajos de Paracho, para que la propaganda que en ellos se hiciera facilitara los trabajos posteriores en los pueblos vecinos (*Boletín de la SEP*, t. X, núm. 7, mayo 1931: 18).

Ciertamente, la mirada azorada del maestro Araiza se enfrentaba a la riqueza de las tradiciones locales de un lugar como Paracho. De hecho, los agentes de la educación musical rural y los universos sonoros locales, de ninguna manera constituyeron un bloque monolítico ni homogéneo; fueron sumamente variados en cada región, dependiendo de las propias tradiciones del lugar, de las alianzas, de los poderes locales y de sus convergencias en los distintos ámbitos de la vida cotidiana.

En ocasiones no todo fluía como se deseaba y los maestros tenían que hacer esfuerzos titánicos para convocar a la región a concursos de danzas y cantos, como sucedió con el primer concurso de danzas en el estado de Durango, organizado por la Misión Cultural de la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, "Dado el poco interés que tienen estos pueblos para fomentar costumbres regionales y en general la poca cultura que existe..."⁵¹

Las imágenes musicales y dancísticas de la nación mexicana, para lograr el resultado deseado, la integración cultural por encima de las diferencias étnico-culturales, habrían de completar la parábola del movimiento y procesar sucesivos desplazamientos que, a su vez, dieran a conocer la cultura rural en el medio urbano, en un esfuerzo por acortar la distancia entre el campo y la ciudad, y viceversa. Los espectáculos se llevaron a la capital y se mostraron, intencionalmente, en espacios consagrados como la XEW, que transmitió cantos otomíes, o el Palacio de Bellas Artes, escenario de las pircuas michoacanas...⁵²

La ciudad de México, desde hacía tiempo, actuaba en la legitimación de los espectáculos populares y rurales, tal como sucediera, con mayor espontaneidad, con los soldados yaquis, años atrás, en la tribuna monumental de Chapultepec, en el festival militar al aire libre, al bailar las pascolas:

⁵¹Primer concurso de danzas en el estado de Durango, por la Misión Cultural núm. 2", en *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 2, enero 1934: 31.

⁵²Un maestro michoacano que trabajaba en la Misión Cultural de Santa Fe de la Laguna, en una estancia de capacitación en la ciudad de México, al inicio de los cuarenta, recibió la invitación: "Prepárense porque van a venir por ustedes para que vayan a cantar unas pircuas a Bellas Artes. Nosotros nos preparamos sacudiendo nuestros zapatos y la única ropa que traíamos. No tardó en llegar un automóvil que nos trasladó a Bellas Artes. Allí cantamos los sones que ya sabíamos. Recibimos muchos aplausos, y nos sentíamos ya unos verdaderos artistas. Después nos volvieron a llevar en el mismo automóvil a la escuela. Todos los compañeros se nos amontonaron a preguntarnos a dónde nos habían llevado y qué habíamos hecho. Unos nos felicitaban y otros nos hacían burla cuando les dijimos que habíamos cantado en Bellas Artes..." (AAVV, 1987: 31).

[...] el baile regional yaqui no es muy conocido de este público, aunque mucho lo ejecutan los soldados en forma privada; por eso ayer, en el número siguiente, cuando soldados del regimiento de Guardias Presidenciales bailaron Pascolas con acompañamiento de la orquesta típica, llamaron poderosamente la atención varios de los nuevos bailes que ejecutaron: “El coyote”, “El venado”, “La liebre”, etc., en trajes de carácter. Se conquistaron muchos aplausos, sobre todo por la tendencia que la Dirección de Cultura Estética observa hacia la estilización de este baile regional raro y sugestivo.⁵³

Con el público de la capital, los soldados de origen rural, reclutados de entre los indios yaqui, compartieron la parte visible —no comprensible— de sus danzas ceremoniales en un contexto ajeno al original.⁵⁴ Su habilidad y dominio de la música y la danza, considerados indicios de inteligencia, alentaron a las autoridades de la SEP para pensar que el esfuerzo que realizaban para la integración de los indígenas podría fructificar en poco tiempo.

Las zonas de contacto cultural, propicias al mestizaje anhelado, se multiplicarían al infinito, sin que por ello se obviara la dialéctica de la inclusión y la exclusión, exigencia para que los poblados rurales pertenecieran a la comunidad nacional y dejaran de sentirse identificados con sus comunidades étnicas.

Aunada a otros ámbitos de difusión de las músicas locales, como alguna estación de radio capitalina que en su programación destinó la transmisión de canciones regionales los sábados (*Boletín de la SEP*, t. IX, núms. 9 y 10, sep-oct, 1930: 193), una comisión integrada por autoridades del Conservatorio Nacional de Música, de la Escuela Popular de Música y del Departamento de Bellas Artes —en su Sección de Música y Bailes Nacionales y con la presencia del recopilador de música— se planteaba la necesidad de coordinar sus trabajos para incidir en la educación musical de las escuelas populares y profesionales del país, con el propósito de favorecer la investigación y conservación de la música mexicana y aprovechar sus posibilidades para lograr la integración nacional.⁵⁵ De la recopilación del material, de su sistematización, canciones, danzas, corridos, sones e himnos procedentes de los ambientes rurales —también urbanos—, se hicieron ediciones para que pudieran disponer de este patrimonio —desindianizado y nacionalizado, al alcance de todos—, tanto en los mismos poblados rurales de ori-

⁵³ *Excelsior*, febrero 12, 1923, citado en *Boletín de la SEP*, t. I, núm. 4, 1er. semestre de 1923: 326.

⁵⁴ Para aproximarnos a la complejidad de sentidos de estos bailes véase Medina Melgarejo, 2005. En relación con el carácter sagrado de la música y la danza de un grupo indígena de la región, los yoreme-mayo, Patricia Medina incursiona en la perspectiva simbólico-cultural de las festividades, donde las danzas dejan de ser un elemento descontextuado, aislado en sí mismo y se inscriben en un conjunto de rituales vinculados con la recreación del cosmos que se lleva a cabo en la enramada yoreme-mayo, enclave social, religioso y político donde acontece la danza, la música, el canto.

⁵⁵ Véase “Informe del Departamento de Bellas Artes, 16 de diciembre 1930 a 28 de febrero de 1931”, en el *Boletín de la SEP*, t. X, núm. 5, marzo 1931: 100.

gen como en los centros urbanos; constituirían, además de los materiales de estudio musical autorizados por la SEP, una fuente de inspiración para los músicos eruditos que inscribían sus composiciones en la corriente del nacionalismo musical mexicano.⁵⁶ De tal modo, el trabajo de recopilación de los maestros rurales también sería una aportación para los músicos eruditos:

El empeño por dar a conocer nuestras producciones musicales características que, derivadas de las manifestaciones espontáneas del pueblo, puedan permitir que sea sentida y estimada por el mismo pueblo después de haber pasado por el tamiz de la técnica que depura y mejora, empeño que ha cristalizado en el propósito firme de crear nuestro arte musical nacionalista, nos lleva ahora a tratar de convencer a los maestros rurales de que son ellos... los que están en mejores condiciones, y por tanto, más obligados moralmente para colaborar con entusiasmo en esta empresa... tanto porque viven en contacto directo con las circunstancias que los producen, como porque se hallan libres de influencias y sugerencias extrañas... (Conzatti, 1933b: 23).

De modo que no es una casualidad que, a la vuelta de unos años, la contraportada de *El Maestro Rural* incluyera la leyenda: "La música popular debe considerarse como la fuente de que saldrá la futura música mexicana" (t. VIII, núm. 7, abril de 1936). No obstante, puede decirse, que la recopilación de cantos, música y danzas, no tendría para todos el mismo significado: para algunos, lo vernáculo representó simplemente una actitud romántica; para otros, el conocimiento de sí mismo era vital, como afirmación de la propia identidad nacional.

Las carreteras habían abierto la brecha a la modernidad; habían hecho posible establecer redes de comunicación, más o menos fluidas, entre algunos de los poblados y de las ciudades y sentaban las bases para operar la alquimia cultural que el Estado requería, depurando las músicas rurales de su signo local, para transitar de la imagen de una nación-mosaico, a la de una nación unificada por sobre su diversidad.

Pero el reclamo por la búsqueda de lo genuino, de lo no distorsionado, seguiría empujando a los recopiladores de música a incursionar en los poblados que se encontraban lejos de las carreteras; tal fue el caso del nombramiento que el Departamento de Bellas Artes le daba "a la señora Concepción Michel para que recoja música vernácula en la República, y procure tomar las melo-

⁵⁶ "El nacionalismo que surgió en México durante los años veinte replanteaba dentro de un nuevo contexto una síntesis artística que ya se había intentado en épocas anteriores y que podría definirse como la incorporación decidida y la interacción en la obra musical de elementos de origen dispar y a veces opuesto. Básicamente se proponía la reunión e integración del material sonoro de origen popular o los remanentes indígenas dentro de formas de composición o de ejecución culta o artística" (Moreno, 1989: 2).

días en aquellos lugares que estén completamente retirados del ferrocarril y de las diligencias, pues se desea que los sones nacionales sean legítimos y no estén adulterados con los foxes y melodías que propagan los fonógrafos y las pianolas” (*Boletín de la SEP*, t. III, núm. 8, mayo 1925: 69); el resultado de este trabajo, se entregaría a la Dirección Técnica de Solfeo y Orfeones para apoyar la enseñanza de coros en el país.

La modernización prevista para los poblados rurales también tendría pérdidas. Poco a poco contribuía a decantar la superficie de las culturas diversas en pos de una cultura nacional, urgente, para todos los mexicanos. La inclusión de los indios-campesinos en esa gran comunidad homogénea, mestiza, hacía que se pasara por encima de las propias diferencias identitarias, construidas en una perspectiva de largo aliento y ahora negadas con miras a la nueva identidad colectiva que requería la comunidad de cultura nacional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El problema de la educación musical nos coloca en el centro de los movimientos culturales de la sociedad. Las expresiones musicales, como universos sonoros, nos remiten al entramado social que les es propio, donde adquieren su sentido; de él se abstrajeron para amalgamarse como una sola cultura nacional oficial. Para llevar adelante la empresa de construir una cultura nacional, común a todos los mexicanos, se echó mano de todos los recursos, tanto los de la educación formal, como los que procedían de los propios poblados y que ya existían desde muchos años atrás; muchos de ellos se recrearon en la perspectiva del programa educativo y cultural revolucionario. A menudo se incurrió en la inevitable folclorización de las expresiones musicales indígenas y populares.

En la educación musical propiamente dicha, como en otros ámbitos, se revela una vez más la escisión entre el espacio urbano y el espacio rural; cada uno de ellos quedó, por momentos, librado a sus propios recursos: se perciben las fracturas entre la manera en que se pensaba la enseñanza de la música en la ciudad, donde predominaban los cánones de los maestros de música formados en el conservatorio o en escuelas superiores de música, poseedores de una tradición erudita, y lo que sucedía en los pequeños poblados, donde los maestros de música no necesariamente poseían ese bagaje cultural y ensayaban otras vías para formarse como músicos.⁵⁷

⁵⁷ La exclusión generalizada de los indígenas de las tradiciones musicales “cultas” o eruditas, se dio desde muy temprano, en el siglo XVI, cuando Felipe II controló su participación en la composición y realización de música sacra; con ello perdió la posibilidad de desarrollarse en las instituciones novohispanas de alta cultura musical, reclusándose en los pueblos y en las rancharías; hubo, por supuesto, casos de excepción (véase Moreno, 1889: 53 y ss).

A pesar de todo, puede decirse que la educación musical, en el sentido más amplio de la expresión, en ambos espacios, el urbano y el rural, nunca estuvo ausente. Dependió de los ambientes familiares y de la comunidad inmediata; de las atmósferas musicales, de las prácticas de la época y de las circunstancias del lugar, de los grupos musicales instituidos; fue motivo de las expresiones de convivencia y recreación cotidianas, de la religiosidad propia de cada poblado, donde la participación de la población en fiestas sociales y cívicas así como en las ceremonias religiosas siempre fue muy importante.

Los agentes de la educación musical,⁵⁸ no necesariamente maestros de música, contribuyeron a crear el sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional, al exponer a las poblaciones rurales —y urbanas— a los universos sonoros que apelaban a la emoción y a la conciencia de la mexicanidad. Esto sucedió independientemente de que la enseñanza de la música en las escuelas públicas adquiriera el rango de obligatoriedad, cosa que no sucedió, por primera vez en el siglo XX, sino hasta 1937, cuando Cárdenas expidió el decreto respectivo.

FUENTES

- *Archivos y centros de documentación*

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública⁵⁹
 Archivo Histórico de la UNAM [CESU]
 Hemeroteca Nacional

- *Impresos*

Departamento Universitario y de Bellas Artes, Boletín de la Universidad, 1919 a 1921 [BU].
 Secretaría de Educación Pública, *Boletín de la SEP*, tomos I al X, 1922 a 1931, México, Departamento Editorial [BSEP].

- *Revistas*

⁵⁸ Ya desde su etimología, agente acota lo que puede significar en la explicación de las transformaciones de la sociedad: del latín *agens*, participio activo de *ago*, poner en movimiento, conducir, remite al que obra, al que pone en movimiento o tiene la condición para hacerlo (véase Blánquez, t. I, 1988).

⁵⁹ Agradezco a Luz Elena Galván, investigadora en el CIESAS, la facilidad para consultar inventarios y solicitudes procedentes de las escuelas rurales, durante el período estudiado, federales de los estados de Querétaro, Durango, Oaxaca y Chiapas, localizados en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

El maestro (1921-1923), Revista de cultura nacional, México, Universidad Nacional, Talleres Gráficos [EM].

El Maestro Rural (1932-1939), Revista de la Secretaría de Educación Pública [EMR].

- *Periódicos*

El Universal Gráfico

Excélsior

Gráfico

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. *México. Cincuenta años de revolución. IV. La cultura*, México, FCE, 1962.
- _____. “Relato de un maestro rural”, en *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952*, vol. 4, México, SEP, Museo Nacional de Culturas Populares-Dirección General de Culturas Populares, Serie Testimonios, 1987.
- _____. *Historia general de México*, México, El Colegio de México, Nueva versión, 2000.
- AGUIRRE, María Esther. “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto”, en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Ediciones Pomares/CESU-UNAM/IMCED, Col. Conocimiento y Educación, 2003.
- ALONSO Bolaños, Marina. “La ‘invención’ de la música indígena (ca. 1924-1990)”, México, UNAM, FFyL, IIA, tesis inédita, 2004.
- AMÉZQUITA, Francisco. “Formación de grupos musicales en las comunidades rurales”, en *El Maestro Rural*, t. VII, núm. 10, noviembre de 1935.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Londres-Nueva York, Verso, 1983 [1991 Revised Edition].
- ARIAS Navarro, Santiago. “La labor musical en las misiones culturales”, en *El Maestro Rural*, t. V, núm. 1, julio de 1934.
- BAZANT, Milada. *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México. 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense, A. C./El Colegio de Michoacán, 2002.
- BENÍTEZ, Fernando. *Los indios de México*, México, Era, Serie Mayor, 2a. ed., 1973.
- BERTELY Busquets, María. “Panorama histórico de la educación para los indígenas”, en Luz Elena Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*, versión multimedia, México, CIESAS/CONACyT/UNAM/DGSCA, 2002.

- BLÁNQUEZ Fraile, Agustín. *Diccionario latino-español*, t. I, Barcelona, Editorial Sopena, 1988.
- BONFIL Batalla, Guillermo. *México profundo. Una civilización negada*, México, Editorial Grijalbo, Colección Interdisciplinaria, 1994 [1987, primera edición].
- CASTILLO, Isidro. *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 5 tomos, México, UPN, 2002 [primera edición, 1976].
- CAMPOS, Rubén M. *El Folklore y la música mexicana. Obra integrada con 100 sones, jarabes y canciones del folklore musical mexicano, cuyas melodías están intactas*, México, SEP/Talleres Gráficos de la Nación, 1928.
- CHAPUIS, Augusto. “El arte musical en la escuela”, en *El maestro*, t. III, núm. 1, 1922, pp. 84-86.
- CONZATTI, Hugo. “El buen gusto en la música”, en *El Maestro Rural*, t. III, núm. 3, julio de 1933a.
- . “Los maestros rurales son los más indicados para recoger nuestro folklore musical”, en *El Maestro Rural*, t. III, núm. 5, agosto de 1933b.
- . “El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical”, en *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 2, enero 1934a.
- . “Pláticas sobre asuntos musicales”, en *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 12, junio de 1934b.
- . “Las fiestas escolares”, en *El Maestro Rural*, t. IV, núm. 9, mayo de 1934c.
- . “Música escolar”, en *El Maestro Rural*, t. V, núm. 6, septiembre de 1934b.
- CÓRDOVA, Arnaldo. *La Revolución y el Estado en México*, México, Ediciones Era, 1989.
- CORONA, Enrique. “Bases que norman el funcionamiento de la casa del Pueblo”, en *Boletín de la SEP*, t. I, núm. 4, 1923, pp. 396-397.
- COSÍO Villegas, Daniel. *Memorias*, México, SEP, Colección Lecturas Mexicanas, 55, 1986.
- CRUZ López, José Luis. *Escuela Normal Rural Vanguardia: 75 años en la formación de docentes*, México, 2000.
- DULTZIN, Susana. *Historia Social de la Educación Artística en México. (Notas y documentos no. 2). La educación musical en México*, México, Coordinación General de Educación Artística del INBA, Colección Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas, 1981.
- ESTRADA, Julio (ed.). *La música de México*, 8 volúmenes, México, UNAM, IIE, 1984.
- FELL, Claude. *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México Postrevolucionario*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 1989.

- FLORESCANO, Enrique. *Etnia, Estado, Nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, México, Aguilar, Colección Nuevo Siglo, 1997.
- _____. *Memoria mexicana*, México, FCE, 1987.
- FUENTES, Benjamín (comp.). *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1986.
- GALVÁN, Luz Elena, Susana Quintanilla y Clara Ramírez (coords.). *Historiografía de la educación en México*, México, COMIE, Colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 10, 2003.
- GIRÓN, Nicole. “Prólogo”, en *Antología de Ignacio Manuel Altamirano*, México, UNAM, 1981.
- GONZALBO Aizpuru, Pilar y Gabriela Ossenbach (coords.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, Colección Centro de Estudios Históricos, 1996.
- GONZALBO Aizpuru, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, México, El Colegio de México, Serie Historia de la Educación, 1990.
- GUERRA, Francois-Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, dos tomos, tr. Sergio Fernández, México, FCE, Serie de Obras de Historia, 1988.
- HALE, Charles A. *El liberalismo mexicano en la época de Mora*, trad. de S. Fernández y F. González, México, Siglo XXI Editores, Colección Historia, 11a. ed., 1972.
- LOYO, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México/Centro de Estudios Históricos, 1999.
- LUMHOLTZ, Carl. *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la Sierra Madre Occidental; en la tierra caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos de Michoacán*, tomo II, trad. de Balbino Dávalos, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1904.
- MEDINA Melgarejo, Patricia. “‘Sobre el lomo de la tierra.’ Crear, estar y danzar en la enramada”, México, INAH, tesis de doctorado en Antropología, inédita, 2005.
- MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Editorial Porrúa, 1983.
- _____. *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, CEE/UIA, 1986.
- MEJÍA, Estanislao. *Anales de la Escuela de Música*, México, UNAM, 1947.
- MORENO Rivas, Yolanda. *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, México, FCE, 1989.
- NAVARRO, Arias. “La labor musical en las misiones culturales”, en *El Maestro Rural*, t, V, núm. 1, julio de 1934.

- PONCE, Manuel M. "La enseñanza musical obligatoria", en *México Moderno*, I, 5, diciembre de 1920.
- POPKEWITZ, Thomas S., Barry M, Franklin y Miguel A. Pereyra (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona-México, Ediciones Pomares/CESU-UNAM/IMCED, Colección Conocimiento y educación, 2003.
- RAMÍREZ, Rafael. "La misión cultural de Zacualtipán, Hgo.", en *Boletín de la SEP*, t. II, núms. 5 y 6, 1924.
- REYES Palma, Francisco. *Historia Social de la Educación Artística en México. (Notas y documentos núm. 1). La política cultural en la época de Vasconcelos*, México, Coordinación General de Educación Artística del INBA, Colección Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas, 1981.
- _____. *Historia Social de la Educación Artística en México. (Notas y documentos núm. 3). Un proyecto cultural para la integración nacional, período de Calles y el Maximato (1924-1934)*, México, Coordinación General de Educación Artística del INBA, Colección Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas, 1984.
- SALDÍVAR, Gabriel. *Historia de la música en México (épocas precortesiana y colonial)*, México, SEP, Publicaciones del Departamento de Bellas Artes, 1934.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Los cursos de invierno*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1922.
- _____. *Las misiones culturales en 1927*, México, SEP, 1928.
- _____. *Las misiones culturales en 1931-1933*, México, SEP, 1933.
- SIERRA, Justo. "Ensayos y textos elementales de historia", en *Obras completas del Maestro Justo Sierra*, t. IX, México, UNAM, 1948, pp. 127-128.
- TANCK, Dorothy. *Pueblos de indios y educación en el México Colonial, 1750-1821*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1999.
- TURRENT, Lourdes. *La conquista musical de México*, FCE, Serie de Obras de Historia, 1993.
- VASCONCELOS, José. "Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros", en *Heraldo de México*, diciembre 20 de 1922, tomado del *Boletín de la SEP*, t.1, núm. 3, México, Departamento Editorial, enero de 1923, pp. 177-178.
- VAUGHAN, Mary Kay. *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*, Tucson, U. S., The University of Arizona Press, 1997.
- _____. "Observaciones al reglamento de la SEP", en *Boletín de la SEP*, t. I, núm. 2, septiembre de 1922, pp. 29-30.

- VÁZQUEZ, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.
- VÁZQUEZ, Josefina y otros. *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 1981.
- ZANOLLI Fabila, Betty Luisa de María Auxiliadora. *La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música (1866-1966). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional*, vol. 1, tesis de doctorado en Historia, México, UNAM-FFyL, inédita, 1997.