



CAPÍTULO III

La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870- 1936)

Belinda Arteaga Castillo

<https://orcid.org/0000-0002-8229-0042>

**Universidad Pedagógica Nacional,
Unidad Ajusco**



Capítulo III. La formación de los maestros mexicanos: entre la ciencia y la militancia, (1870- 1936)

Belinda Arteaga Castillo
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

I. La educación: un tema de discusión pública en las postrimerías del México decimonónico

Posterior a la Restauración de la República – como hoy se conoce al periodo en el que, en el terreno de las armas y hasta cierto punto en el de las ideas, el grupo liberal juarista se impuso sobre los conservadores– se inició en nuestro país un movimiento de renovación educativa que caló hondo y puso sobre la mesa de las discusiones la tarea de formar maestros que dominaran las ciencias de la educación y el “arte de enseñar”.

A este movimiento sin duda alguna contribuyeron de manera significativa algunas nociones que, como las de nacionalismo y modernidad, habían dado lugar a los Estados Modernos emergentes tras la Revolución Francesa y los movimientos independentistas americanos a la cabeza de los cuales –no sólo por su ubicación cronológica sino por su fuerza paradigmática– se ubicaba el de los Estados Unidos.

Situados en contexto, junto con el liberalismo, estas concepciones no sólo dieron lugar a movilizaciones revolucionarias sino que dieron sentido al futuro como un parte aguas que logró diferenciar con claridad al Antiguo Régimen fuertemente anclado al pasado precapitalista, obscurantista y conservador de la modernidad representada por su afán de progreso, su afinidad con la ciencia y su búsqueda de cambios profundos en prácticamente todos los órdenes de la vida social.

En México, ser liberal, modernizador y progresista era una fórmula que le sentaba bien a cualquiera en los circuitos críticos que impulsaron la libre expresión de las ideas, la transformación de la educación, el Estado laico y, en algunos casos, la visión positivista de la ciencia y la política. En este sentido, la prensa tuvo un papel relevante. Es importante señalar que en ese momento, la prensa liberal vivía un periodo de auge manifiesto no únicamente en el número sino en la calidad de las publicaciones que entonces abrieron sus páginas a un público sin duda selecto (sobre todo si tomamos en cuenta que por entonces al menos el 80% de la población era analfabeta).

De esta manera, entre 1870 y principios del siglo XX, se publicó una serie de revistas y periódicos que se orientaron hacia diversos tópicos desde economía hasta modas pasando necesariamente por la política. Como afirma la historiadora Leticia Moreno:

Una diversidad de materiales impresos: diarios, semanarios, gacetas, boletines, revistas, almanaques; etc. invadió la escena social, familiar institucional y personal de la sociedad decimonónica. Conjuntamente a este despliegue editorial, los espacios colegiados: academias, colegios, asociaciones, sociedades científicas; entre otros, desplegaron una campaña difusora de la *nueva cultura moderna*. Los momentos de guerras e invasiones habían quedado atrás y se abrían nuevos horizontes para el desarrollo del país. Urgía sembrar en los habitantes de la República las esperanzas en el *progreso nacional...* (Moreno, 2002).

La diversidad que hemos mencionado incluía también los orígenes de estos materiales pues, al lado de los que se publicaron en la capital del país, aparecieron también los que provenían de diversas entidades.

Dentro de esa amplia gama de publicaciones, la educación tuvo su lugar. No fueron escasas las revistas, los semanarios y los manuales de diversa

índole que dirigidos a maestros o a padres de familia procuraron dar a conocer los principios de la pedagogía moderna, la adecuada educación de los niños y una serie de recomendaciones para mejorar las prácticas escolares.

Un capítulo no menos importante era el dedicado a difundir las leyes, normas y reglamentos que regían la educación en el Distrito Federal, Estados y territorios que entonces conformaban la República, así como los programas de estudio o datos sobre el particular que podrían interesar a algunos sectores sociales, así como los anuncios que tenían que ver con actividades que se realizaban en las escuelas como los resultados de los exámenes públicos que sustentaban los alumnos al finalizar sus cursos, la labor de algunos destacados profesores o los informes que ofrecían las autoridades del ramo para difundir su labor. Para los niños se publicaron libros de lectura, cuadernos de trabajos manuales, juegos y colecciones de ejercicios orientados a complementar las tareas académicas que realizaban en sus escuelas.

Ernesto Meneses, en su obra *Tendencias Educativas Oficiales en México*, analiza de manera pormenorizada algunas de estas obras armando un panorama que incluye publicaciones que tuvieron una gran influencia en el periodo ya señalado. Y es que, gracias ellas, legos y profanos pudieron acercarse a lo que la ciencia pedagógica tenía que ofrecer para mejorar la obra educativa de la familia y de la escuela. (Meneses, 1998).

En este contexto, una de las voces más notables fue sin duda la de Carlos A. Carrillo, prominente pedagogo veracruzano que realizó agudas críticas a la educación *lancasteriana*²³ (hasta entonces predominante) al tiempo que

23 La Educación Lancasteriana era una adaptación del método de enseñanza mutua que habían creado los pedagogos Josep Lancaster (del que tomó su nombre) y Andrew Bell. Este método implicaba la posibilidad de trabajar de manera simultánea con estudiantes de diversas edades y niveles de escolarización en un mismo espacio bajo la dirección de un preceptor y varios estudiantes aventajados llamados “monitores”.

difundió propuestas de nuevos modelos pedagógicos que habían logrado desarrollarse en espacios de un gran prestigio educativo como las *escuelas modelo* que se fundaron en las capitales de algunos estados de la república. Las *escuelas modelo* se construyeron siguiendo las recomendaciones realizadas en el Congreso Higiénico Pedagógico (CHP) efectuado en la Ciudad de México entre enero y julio de 1892. En ellas, se distinguía a las *escuelas modelo* de las “escuelas en general” siendo las primeras las que garantizarían las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos y la conservación de la salud de todos mediante el aseguramiento de condiciones higiénicas mínimas que lo hicieran posible. De esta manera, la Primera Comisión del Congreso, a la pregunta:

“¿Qué condiciones higiénicas indispensables debe llenar una casa destinada para establecimiento de instrucción primaria?” (CHP, 1882, p. 6), respondió a partir de una exposición que desglosó en los siguientes puntos:

“(…) Colocación, construcción y exposición de la escuela, su orientación; número, distribución, forma y dimensiones de los departamentos, su ventilación é iluminación” (CHP, 1882, p.26).

Y elaboró veinte conclusiones entre las que destacaremos las siguientes:

(…) El edificio destinado para escuela deberá construirse previa y especialmente bajo un plano conforme á las circunstancias y carácter del establecimiento que se vaya á crear.

Los materiales de construcción serán sólidos, ligeros, refractarios á la humedad, malos conductores del calor é inatacables... de una acción destructora (...)

El patio para los juegos y ejercicios gimnásticos tendrá una superficie de seis metros cuadrados por cada alumno (...)

En esta escuela modelo habrá habitaciones para el director y para la servidumbre; además, una sala para recibir, un guardarropía y un comedor para los alumnos; habrá también un jardín y una sala con ventilación y luz suficiente, destinándose este

departamento para museo de historia natural, así como para la colocación de aparatos de física y química (...)

Los comunes serán construidos en cuartos separados entre sí por medio de tabiques y de modo que no haya en cada cuarto sino un solo asiento... en los cuales el alumno no pueda colocarse sino sentado naturalmente en ellos. Habrá en cada lugar una cantidad suficiente de agua con caída automática. La entrada de cada cuarto se cubrirá con una puerta que deje ver al niño parte del busto y de las rodillas á abajo. La pintura de los comunes será de aquella que se preste menos para escribir ó dibujar sobre su pasta. Las puertas no podrán cerrarse por el interior (...)

Las piezas destinadas para las clases deberán ser bañadas por la luz natural directa, agente poderoso para conservar y aun para restablecer la salud de los niños (...)

La escuela dispondrá de una cantidad suficiente de agua poniendo en cada clase una llave á disposición del profesor (...) [se respetó la ortografía del original] (CHP, 1882, pp. 52-57).

Desde luego que en 1882, el gobierno de México no estaba en condiciones de construir las escuelas necesarias para atender a la población escolar en su totalidad. No obstante, a lo largo de los años fue realizando esta tarea sobre todo en las capitales de los estados en las que por lo menos había una escuela modelo para varones y otra para niñas.

Casi quince años después del Congreso, en la primera plana del periódico *El Imparcial* del dos de marzo de 1906 se destacaba que, a invitación de Justo Sierra –entonces Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes– el presidente de la República visitó tres “modernos edificios escolares recién inaugurados”. Entre éstos, *la escuela modelo de educación elemental* situada en la esquina de Avenida Chapultepec y la calle de Limantour era un ejemplo de “la higiene escolar llevada a su mayor grado de aplicación”.

Según este diario el edificio escolar, contaba con:

Una buena distribución de las clases, pisos de madera en su interior y de mosaicos en los corredores... La dirección casi lujosa... sus ventanas con vidrieras emplomadas jugando el color blanco y rosa.

Y lo que hasta ahora no se había visto en ningún plantel: un estanque para baños fríos y prácticas de natación; tinas para baños tibios y 4 regaderas de presión. (El imparcial, 1906).

En este contexto, Veracruz no se quedó al margen y en unos años estuvo en condiciones no sólo de acatar las recomendaciones del Congreso sino de tomar la vanguardia de la educación, al fundar la primera escuela normal moderna.

Reconocidas figuras intelectuales como Carlos A. Carrillo y Enrique Rébsamen realizaron una importante labor de difusión de la Memoria de este Primer Congreso Higiénico-Pedagógico publicada en 1883.

Estos actores también mantuvieron vivos los debates sobre la educación de su época a través de diversas publicaciones que ellos mismos dirigieron en los que insistieron en la organización de congresos que permitieran renovar la educación desde sus bases orgánicas hasta sus aspectos operativos.

Entre las publicaciones podemos citar la edición realizada por Enrique Laubcher de la obra “La hoja de doblar” (1880) cuyo autor fue Federico Fröbel quien había sido su profesor en la infancia; “La reforma de la escuela elemental” y el semanario *El instructor* (1883) publicados por Carlos A. Carrillo ambos dedicados a la difusión de la pedagogía moderna así como la revista *México Intelectual* (1889- 1904) que primero tuvo una periodicidad mensual y posteriormente fue quincenal.

Además de esta obra editorial, se realizaron eventos de gran relevancia para la difusión de las innovaciones educativas de la época. Un caso emblemático fue la *Exposición artística, industrial y agrícola* realizada en Orizaba en 1882 y para la cual se construyó expresamente un edificio que ocupó posteriormente la Escuela Modelo.

El noveno grupo de esta exposición “se refería a la enseñanza e incluía materias y métodos empleados en la enseñanza de niños y adultos, planes y modelos para la construcción de edificios de enseñanza, publicaciones dirigidas a maestros y alumnos de instrucción primaria y secundaria, y todos los aparatos y trabajos que tengan por objeto mejorar las condiciones físicas, intelectuales y morales del hombre” (Hermida Ruiz, 1986, p. 203).

2. La larga marcha hacia la fundación de las escuelas normales

Como vimos en el apartado anterior en las postrimerías del Siglo XIX se dio a nivel nacional un vigoroso movimiento a favor de la renovación educativa que generó amplios debates públicos. En este movimiento la prensa libre y especialmente la prensa pedagógica (como llama Meneses a la prensa especializada en educación) tuvieron un importante papel. El lugar que ocuparon maestros y pedagogos en este escenario fue relevante. Ellos impulsaron, respaldados por algunos actores gubernamentales, la realización del Primer Congreso Higiénico-Pedagógico del cual emanaron importantes conclusiones que apoyarían en su momento y en años posteriores, la organización de un sistema educativo “moderno” que, desde la perspectiva de la época, respondía a los criterios de la ciencia para apoyar la instrucción y la educación de los niños así como la transformación de la enseñanza.

Sin duda alguna fue gracias a este impulso que se crearon instituciones como las escuelas normales y se organizaron eventos de una importancia histórica incuestionable como el primer y

segundo congresos pedagógicos que sucedieron al higiénico-pedagógico del que ya hablamos.

Veracruz había participado de manera muy intensa en esos debates y había contado con el apoyo gubernamental para fundar una Escuela Modelo que fuese un verdadero laboratorio de innovación pedagógica. En esta Escuela Modelo se iniciaron precisamente las “Academias Normales” que eran reuniones de maestros que trabajaban en los distintos cantones del estado. Estos educadores habían sido elegidos por distinguirse en la realización de sus tareas docentes.

Estas reuniones fueron organizadas por Enrique Laubcher para dar a conocer y poner en práctica los últimos avances de las ciencias de la educación, entre las que destacaba la pedagogía. Estos encuentros tenían como antecedente las Academias de Pedagogía que se habían organizado en varias entidades. Una de ellas fue la realizada en la Ciudad de México del 5 de mayo de 1882 al 5 de mayo del año siguiente.

Esta Academia, según el licenciado Rafael Pérez Gallardo –entonces Regidor de la Ciudad de México y Presidente de la Comisión de Instrucción Pública– estaba “llamada a suplir a la escuela normal, cuya falta es inexplicable en el programa de enseñanza oficial... y tiene que ser rudimentaria y transitoria mientras una ley no funde la escuela profesional, y fije la manera de uniformar el plan de enseñanza, de aplicar los métodos pedagógicos modernos y de reglamentar el servicio doctrinario, bajo principios científicos y humanitarios” (Pérez, 1883, pp. 11-12).

El anterior pronunciamiento nos permite inferir que para Pérez Gallardo la Academia era un mecanismo supletorio que de ninguna manera igualaba la formación académica que podía recibir un futuro educador en una escuela normal, no obstante era un primer paso tal vez necesario para romper con los moldes de la escuela tradicionalista aún predominante.

Tal vez por ello, en su discurso encontramos alusiones directas a la modernidad como promesa y esperanza. Así, cuando este personaje enuncia los objetivos de la Academia, no duda en mencionar los siguientes: “Estudiar los sistemas más modernos de enseñanza y, en particular el objetivo que tanto auge ha alcanzado en Alemania, Estados Unidos y las naciones más adelantadas del globo y, a la vez, formar buenos profesores que puedan instruir y educar convenientemente a sus alumnos” (Pérez, 1883, p. 13).

Un tercer elemento que debemos mencionar es precisamente el que se refiere a la diferencia entre instrucción y educación como dos elementos distintos que deben ser mencionados como tales, en donde instrucción al parecer es un proceso menor frente a la educación, más completo e integral como veremos más adelante. Ello anuncia un debate que habría de permanecer sobre la mesa de las discusiones desde 1883 hasta la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, que reemplaza la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, emblema del antiguo régimen.

Pero, ¿qué se estudió en la Academia de Pedagogía de 1882-1883 que tantos elogios mereció por parte de los profesores que asistieron a ella? La señorita Brígida Alfaro, secretaria de la sección de profesoras, informa que en el plan general, la Academia de Pedagogía contempló dos clases de trabajos: “Uno especulativo y puramente científico cuyo objetivo primordial era conocer al niño, el medio que lo rodea y la relación precisa entre ambos; y otro artístico, esencialmente práctico, cuyo fin era derivar preceptos de aquellos conocimientos y ponerlos en práctica para la perfección de los educandos” (Carrillo, 1883, p. 121). La parte especulativa se dividió en los siguientes apartados:

1. Educación, que trataba sobre los medios para lograr la “perfectibilidad” de las facultades de los niños y, por lo tanto, tenía un sentido integral. Estas facultades eran físicas, intelectuales y morales.

Las físicas abarcaban aspectos de nutrición así como facultades sensoriales y locomotrices. Las intelectuales se desplegaban en: percepción, atención, memoria, imaginación y raciocinio, las morales se referían a la educación de la voluntad y el desarrollo de principios y valores.

2. Instrucción, que tenía que ver con las ramas del saber humano que debían conocer los alumnos y se basaba en aspectos puramente intelectuales, memorísticos y enciclopédicos. De acuerdo con esta concepción, la instrucción debía obligadamente subordinarse a la educación.

3. Todo lo relativo a la organización y arreglo de la escuela con temas como: organización de la escuela municipal; distribución de las horas de clase, que podían ser *corridas o interrumpidas*, es decir, organizadas en dos turnos destinándose las mañanas a la instrucción y las tardes a los talleres o las labores *mujeriles*. (Carrillo, 1883, p. 133).

Además se contemplaban asuntos como: rasgos del método moderno de enseñanza conocido como *Método Objetivo* que se contraponía al antiguo que estaba basado en la descripción de las cosas pues proponía una aproximación empírica a los objetos mismos; conocimientos que debían impartirse en la escuela primaria definidos a partir de las características y necesidades de los alumnos así como a través de materiales didácticos especialmente diseñados para la enseñanza de la lectoescritura, la aritmética, la geografía, la geometría, la astronomía, los juegos educativos, la educación de las facultades físicas y las *lecciones de cosas*.

En la segunda parte de la Academia se realizaban prácticas escolares en las que se aplicaban los contenidos estudiados en términos especulativos, es decir, teórico-abstractos. Al respecto, la señorita Alfaro indica: “Dado que es de todo punto indispensable llevar a la práctica los preceptos admitidos en el terreno especulativo para ver si son confirmados, modificados o *infirmados* [sic], en el Reglamento de la Academia... se autoriza al presidente para que designe, por lo menos tres veces al mes

a una señorita que de una lección práctica a niños ignorantes de su contenido y a otra señorita para que en la sesión siguiente emita su juicio acerca de la lección” (Carrillo, 1883, p. 130).

Entre las lecciones que se impartieron podemos mencionar:

- Lectura y escritura
- Fenómenos numéricos
- Juegos educativos
- Sistema de numeración
- Nociones de geometría
- Lecciones de cosas
- Aritmética
- Operaciones con números

Todas ellas, como ya indicamos, asociadas íntimamente a las cuestiones teóricas que se habían tratado antes.

Si bien tanto las Academias Pedagógicas como las Academias Normales fueron un éxito y pronto se propagó la fama de su utilidad para los docentes, éstas resultaron insuficientes para preparar sólidamente al magisterio. Por ello, algunos gobiernos como el de la Ciudad de México y el de Veracruz empezaron a valorar la conveniencia de convertirlas en “algo más” que transformara a fondo a los maestros y su actuación en las aulas.

Ese “algo más” sería ni más ni menos que la fundación de las primeras escuelas normales modernas semejantes a las que ya funcionaban en Alemania y en Francia. Con ello, Veracruz pasó de las palabras a los hechos al impulsar en 1886-1887 la fundación de la primera escuela normal moderna del país.

Para muchos veracruzanos que conocían la labor desarrollada por Laubcher como iniciador y director de la Academia Normal de Orizaba, parecía natural que fuese él quien se hiciese cargo de dirigir este

esfuerzo. Por ello, ante sus ojos resultó inexplicable que fuese Enrique Rébsamen el encargado de concretar y llevar el mandato de la ley (1886) que ordenaba organizar la escuela normal de la entidad.

Esta institución tendría su asiento en la ciudad de Xalapa y no en Orizaba, la cuna de la Academia Normal y de la Escuela Modelo. Ello se explica por el traslado de la capital de Veracruz a Xalapa, un territorio resguardado por una orografía que cumplía el papel de una fortaleza natural. Cuestión relevante en una época en que no eran poco frecuentes las asonadas militares o los asaltos efectuados por bandoleros y abigeos.

Además, operaron a favor de Enrique Rébsamen factores políticos pues Juan de la Luz Enríquez Lara, adversario de Apolinar Castillo (a quien había derrocado a través de un golpe militar), había tomado el poder. Y Enrique Laubscher era colaborador cercano de Castillo mientras que Rébsamen contaba con el apoyo y la confianza de Enríquez.

Esta cuestión, coyuntural pero relevante, decidiría no sólo la participación de ambos pedagogos en los proyectos educativos que se desarrollaron en Veracruz sino su destino personal.

Así, con la suerte a su favor, Rébsamen ascendió a posiciones académicas y políticas cada vez más importantes, mientras que Laubscher se vio obligado a emigrar primero al Distrito Federal, en donde en 1879 fue director de la escuela primaria anexa a la normal y luego, en 1880, a Chihuahua para ocupar los cargos de inspector general de instrucción pública y de director general de escuelas municipales. En ese lapso, intentaría abrir la cátedra de pedagogía en el Instituto Científico y Literario de la entidad (que más tarde se convertiría en una escuela normal).

Este personaje habría de morir el seis de noviembre de 1890, lejos de su familia y rodeado de unos cuantos colaboradores cuando se disponía a atender una invitación del gobierno de Oaxaca para fundar una escuela normal (Meneses, 1998, p. 385).

En Veracruz, la primera acción en este sentido y, con la colaboración cercana de Rébsamen, el dos de agosto de 1886 el gobernador Enríquez envió a la legislatura local una iniciativa de ley para el establecimiento de “una escuela normal para la formación de buenos profesores de educación primaria” (Hermida Ruiz, 1986, p. 225).

En acatamiento de la ley, Enríquez y Rébsamen asumieron el compromiso de fundar dicha institución pero fue el segundo el que definió sus propósitos, organización pedagógica, administrativa y financiera. Su propuesta estaba cerca de los enunciados filosóficos y políticos de la educación laica, gratuita y obligatoria postulada en el Artículo 3º de la Constitución de 1857, así como de los pronunciamientos realizados en el Congreso Higiénico-Pedagógico del que ya hemos hablado. No obstante, el primer edificio en el que operó la Escuela Normal Veracruzana no se construyó ex profeso sino que se asentó en el ex-convento de San Ignacio situado en el actual centro histórico de la ciudad de Xalapa.

Como señaló el periódico local *La Bandera Veracruzana*, el 27 de enero de 1897, la Escuela Normal se estableció en:

...el ruinoso edificio del ex- convento de San Ignacio, de esta ciudad que es hoy la admiración de propios y extraños. Montado con todos los adelantos de la moderna Pedagogía; dotado de todos sus útiles y enseres; con un cuerpo de profesores escogidos, no tiene que envidiar nada a esos grandes planteles que han dado nombre a Alemania, Suiza, Francia, Bélgica y los Estados Unidos del Norte... Se ha ido la escuela normal modificando... a medida que los estudios lo han exigido...

Cuenta ya con hermosos salones para estudios, con las escuelas prácticas, espléndidos gabinetes de física, química e historia natural, gimnasio, salón de actos y... (está) alumbrada con luz eléctrica.. (Se) construyen actualmente, salones altos... para las cátedras de ciencias naturales... (Rébsamen, 1889, pp. 26-27).

De lo anterior podemos inferir que el edificio que originalmente ocupó la normal de Xalapa antes de que ésta fuese inaugurada, sufrió modificaciones de acuerdo a un proyecto formativo. Pero ¿cuál era ese proyecto? ¿Por qué eran necesarios los gabinetes de ciencias y la luz eléctrica en una escuela normal de finales del siglo XIX? ¿Qué papel jugaban el gimnasio y el salón de actos? ¿Cuál era la importancia de la escuela primaria práctica anexa?

El propio Rébsamen lo explicó en el proyecto de reglamento que elaboró en 1903 al lado de Manuel R. Gutiérrez, Hugo Topf, Everardo Vázquez Trigos y Emilio Fuentes y Betancourt por órdenes del general Enríquez²⁴.

24 La historia del primer reglamento de la Normal veracruzana es, por lo menos, inquietante. Se inició por instrucciones del gobernador Enríquez el 12 de febrero de 1898, (AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja184, exp. 2). El ocho de abril de 1898, Rébsamen presentó una solicitud al Superior Gobierno para que autorizara la ampliación de tres a cuatro años de los estudios para profesor de primaria elemental aduciendo los deficientes resultados observados en los egresados, cuestión que le fue aprobada (AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja185, exp. 6). El diez de noviembre de 1900, el gobierno del Estado le requiere nuevamente concluir el reglamento a lo que responde que se hará cargo personalmente de esta tarea en cuanto sus ocupaciones como director de la escuela se lo permita (AHBENV. Sección gobierno, serie correspondencia, caja184, exp. 2). Actitud paradójica en alguien que se preciaba de ordenar su conducta conforme a la ley pero que puede explicarse cuando en un oficio firmado por el profesor Fuentes y Betancourt se indica que en la escuela normal no se operaba ya de acuerdo con el Decreto de Creación sino “para llenar cabal y cumplidamente la enseñanza” lo cual le daba al funcionamiento de la institución “una condición transitoria e inestable”. A la luz de estas declaraciones valdría preguntarse ¿cuántas medidas “económicas y provisionales” se tomaban en la escuela y las ventajas que este comportamiento ofrecían a sus directivos y profesores?

El trece de abril de 1903, aún bajo la dirección de Rébsamen se concluye el proyecto de reglamento pero, al parecer, esta versión no salió del plantel pues el nueve de mayo de 1904 el secretario de gobierno elabora un oficio que incluye toda una historia del reglamento inconcluso y solicita al director en turno que de término a esta tarea. Finalmente, el dos de julio de 1904, se concluyó el reglamento que se publicaría en 1905. De sobra está decir que esta versión es muy distinta de la elaborada por Rébsamen y sus colaboradores en 1903.

En dicho documento se asienta: “Título I. De la organización de la escuela normal. Capítulo I. Del objeto de la escuela. Artículo I. La Escuela Normal del Estado de Veracruz Llave tiene el doble objeto de formar profesores y profesoras de Instrucción primaria elemental y superior y de imprimir unidad científica y pedagógica al desarrollo metódico y progresivo de la enseñanza primaria oficial en el estado... Artículo 2º. Para cumplir su segundo objeto la escuela deberá, por medio de su Junta Académica, dar parecer facultativo al *Superior Gobierno* cuando para ello sea requerida acerca de cuestiones pedagógicas referentes a la instrucción primaria en el estado y exponer al *Superior Gobierno* las medidas que juzgue convenientes a la mejora de dicha instrucción y de la profesional que se imparte en la misma escuela”²⁵

Más adelante abunda: “(Las escuelas normales) deben proporcionar a los jóvenes que en ellas ingresen, una instrucción sólida, tanto en las materias generales que pertenecen a la comunidad de personas instruidas y forman la base de todas las carreras científicas y literarias, cuanto en aquellos ramos que constituyen propiamente los estudios profesionales para los futuros mentores de la niñez. No bastan, sin embargo, estos estudios teóricos. A semejanza del médico, químico e ingeniero, el futuro maestro necesita también de su clínica, de su laboratorio, su práctica profesional... donde reciba la iniciación en las importantes labores a que ha de consagrar su futura existencia”²⁶.

Se trataba de formar a un *profesor científico*. Un sujeto familiarizado con la ciencia y con la tecnología que lo mismo conocieran de teoría que ejerciera una adecuada práctica pedagógica para favorecer más que la instrucción, la educación de sus alumnos.

25 AHBENV. Sección gobierno, serie reglamentos, caja 272, expediente 4.

26 Informe sobre la reorganización de la Escuela práctica anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca, septiembre 1889, AHBENV. Sección gobierno, serie informes, caja 232, expediente 7.

La naciente institución se proponía, además, poner al alcance de los futuros educadores una serie de elementos derivados de avances científicos que incluían conocimientos sobre psicología, antropología y pedagogía que pudiese aplicar en su práctica frente al grupo, una práctica que debía iniciarse desde el primer grado.

En realidad se intentaba desarrollar una nueva manera de “ser maestro” que implicaba una relación distinta entre los sujetos y el conocimiento científico. Que involucraba nuevos equilibrios entre la teoría y la práctica, la moral y el juicio racional, el arte y la ciencia e incluía aspectos de higiene, educación del carácter y la voluntad.

Este programa requería, más que buenas intenciones, apoyo político y financiamiento adecuado. Las prioridades abarcaban una dirección exitosa, una planta docente de primer nivel y un alumnado integrado por los mejores estudiantes/docentes de la región. A partir de esta concepción, Rébsamen organizó *pedagógicamente* la normal.

3. Las bases para la formación del maestro científico

3.1. El primer plan de estudios

Pero, ¿qué conocimientos, habilidades y aptitudes debía dominar y desarrollar el maestro científico? El plan de estudios de 1887 nos ofrece algunos indicios. En éste se incluyó una serie de asignaturas de carácter general. En este grupo se consideraban tanto las que aproximaban a los estudiantes a la lógica y las prácticas de las ciencias (éstas abarcaban el 30.7% del total) como aquellas que les dotaban de una amplia y sólida cultura (que constituían el 55.7%).

El otro conjunto de asignaturas eran las de carácter profesional y se orientaban a brindar a los alumnos los conocimientos específicos sobre psicología infantil, antropología pedagógica, didáctica, metodología, disciplina y observación y práctica escolares. Estos conocimientos



permitirían a los docentes ejercer su profesión a partir de bases científicas. (Estas asignaturas correspondían al 13.5% del plan de estudios).

Tabla 3. Primer plan de estudios de la escuela normal de Xalapa

	1º. Grado	2º. Grado	3º. Grado	4º. Grado	5º. Grado
Asignaturas y número de horas	Español (6h.)	Matemáticas: Álgebra y aritmética (3h.)	Matemáticas: Álgebra, aritmética y geometría (5h.)	Matemáticas: geometría y trigonometría (4h.)	Ciencias naturales (6h.)
	Matemáticas (6h.)	Geometría (2h)	Español (4h)	Pedagogía (3h)	Historia de la pedagogía (4h.)
	Antropología pedagógica (6h.)	Ciencias naturales (4h.)	Ciencias naturales (4h.)	Ciencias naturales (3h.)	Lógica (4h.)
	Francés	Español (4h)	Pedagogía (3h)	Español (3h.)	Moral (3h.)
	Canto, dibujo y gimnasia (2h. cada uno)	Francés (3h.)	Inglés (3h.)	Inglés (3h.)	Nociones de economía política (3h)
	Caligrafía (1h.)	Geografía (3h.)	Geografía (3h.)	Geografía (3h.)	
		Historia (3h.)	Historia (3h.)	Historia (3h.)	
		Canto, dibujo y gimnasia (2h. cada uno)	Dibujo (2h.)	Canto (2h.) Gimnasia (2h.)	
		Teneduría de libros (1h.)	Gimnasia (2h. cada uno)		
		Caligrafía (1h.)	Canto (2h.)		
			Instrucción Cívica (1h.)		

Fuente: Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana, sección gobierno, caja 1.

Estos conocimientos de carácter teórico se articulaban a una serie de experiencias prácticas que daban al docente la oportunidad de aplicarlos en las aulas. Bajo esta lógica, adicionalmente al estudio de estas asignaturas, la autoridad señaló: “En todos los años de ambos cursos profesionales se verificarán ejercicios prácticos en la escuela

práctica anexa... y para los alumnos de 3º a 5º año de estudios, se acordarán visitas a otras escuelas de instrucción primaria del estado...” (Hermida, 1986 pp. 230-233).

3.2. Los catedráticos

Al inaugurarse la escuela normal su planta docente estaba integrada por los siguientes académicos:

Enrique C. Rébsamen, director, catedrático de Antropología Pedagógica y Francés; Carlos A. Carrillo, subdirector de la escuela práctica anexa y catedrático de español y caligrafía; Manuel R. Gutiérrez, catedrático de aritmética y dibujo; Ramón de la Cabada, catedrático de gimnasia; Rafael Montiel, catedrático de canto; Casiano Conzatti, ayudante de la escuela práctica anexa y Graciano Valenzuela, ayudante de ésta.²⁷

Algunos de estos personajes eran actores destacados en el mundo intelectual de Veracruz. Tres ejemplos sean suficientes para ilustrar nuestras palabras.

Como ya hemos dicho, don Carlos A. Carrillo (abogado de profesión) había participado como un agente dedicado a la difusión y debate de las ideas pedagógicas de su tiempo pues había editado diversos periódicos de corte educativo en Coatepec y había colaborado con Enrique Laubscher en la Escuela Modelo de Orizaba.

Manuel R. Gutiérrez, por su parte, era abogado también, ingeniero y farmacéutico. En Estados Unidos se había especializado en ingeniería eléctrica y contaba también con estudios en física y psicología. Era políglota pues hablaba, además de un correcto español, inglés, francés, alemán y latín.

27 AHBENV. Sección gobierno, serie escuelas, estadísticas, caja 214, legajo 1, expediente 1.

Casiano Conzatti era un italiano naturalizado mexicano, biólogo de profesión y autor de varias obras científicas.

Al ser contratados para ocupar sus puestos en la escuela normal veracruzana, sus salarios eran los siguientes: Director de la escuela normal: \$1920.00 anuales; subdirector de la escuela práctica anexa: \$1200.00 anuales; profesores: de \$70.00 a \$100.00 mensuales. (Hermida, 1986, p. 229).

3.3. Los alumnos

La primera generación de alumnos estuvo integrada por 24 estudiantes de sexo masculino 18 de los cuales eran profesores de instrucción primaria elemental en los cantones veracruzanos, 6 eran estudiantes libres y 18 pensionados.

Sus nombres: Adolfo Abreu Pérez; Eduardo Armando; Andrés Bautista; Miguel Blázquez; Miguel D. Cabañas; Abraham Castellanos; Plutarco Castillejos; Manuel A. Casas; Cirilo Celis; José de Jesús Conrado; Román Coyula; Benito Fentanes; Oscar Fritsche; Alberto García Soto; Aurelio García; Enrique González; Antonio Gutiérrez; Pascual Hernández; Luis Jiménez; Miguel Ángel López; Luis Murillo; Lorenzo Olvera; Enrique Paniagua y Arturo Perdomo.²⁸

De estos alumnos, sólo tres de ellos no pudieron concluir sus estudios: Plutarco Castillejos que fue separado de la escuela por indisciplinado, Enrique González que se dio de baja para estudiar otra profesión y Lorenzo Olvera quien perdió la pensión en 1888.

Al egresar, muchos de estos personajes ocuparon cargos directivos en las escuelas primarias cantonales y luego se proyectaron hacia posiciones

28 AHBENV. Sección gobierno, serie alumnos, caja 1, expediente 8.

dentro de la misma escuela normal veracruzana²⁹ o bien partieron a otras entidades incluido en Distrito Federal³⁰. De manera paralela a sus tareas como docentes o como funcionarios en el ramo educativo, algunos miembros de esta primera generación fundaron periódicos o colaboraron en diarios y revistas especializadas en educación, o bien escribieron libros de texto o de difusión científica que afianzaron su prestigio³¹.

A la postre se transformaron en una élite académica de reconocido prestigio que compitió con otras como las de la capital de la república por espacios en asociaciones, foros como los congresos de educación y publicaciones de distintos tipos que por entonces abundaron.

Al morir Rébsamen en 1904 y aún más al caer el régimen porfirista en 1910, los escenarios políticos y académicos cambiaron radicalmente. Pocos sobrevivieron a esta transición pero hubo quienes lo lograron a duras penas, sobre todo los que se habían puesto al lado de la revolución así fuera tímidamente. Los demás, pese al poder que habían acumulado, el respeto que su obra suscitaba y su renombre, murieron en el abandono.

Cuando las aguas se calmaron, los discípulos de estos maestros se encargaron de resucitar a los muertos y no pocas veces organizaron homenajes póstumos para recordar a quienes integraron la primera generación de profesores científicos que había enarbolado y llevado

29 Tal es el caso de Miguel D. Cabañas, Cirilo Celis, Alberto García Soto, y Luis Murillo.

30 Un ejemplo es Oscar Fitche que fue funcionario en Jalisco y Guanajuato o Enrique Paniagua que se proyectó en Sinaloa y Guanajuato.

31 Algunos casos destacados fueron: Enrique Paniagua, redactor del periódico El estudio y escribió en la revista México Intelectual; Luis Murillo además de escribir artículos en la prensa veracruzana fue autor de cuatro libros de texto de biología y zoología para la primaria elemental y Luis Jiménez quien también colaboró para México Intelectual, fue autor de himnos cívicos y escribió ensayos sobre historia de México, pedagogía y civismo.

AHBENV. Sección gobierno, serie alumnos, caja 2, expediente 8.

a la práctica una nueva manera de ser docente y de comprender la educación.

4. La educación normal en el contexto de la Revolución

Como ya señalamos, al iniciar la segunda década del Siglo XX, en México se desarrolló una guerra civil de larga duración hoy conocida como “Revolución Mexicana”. Algunos de los protagonistas más relevantes de este movimiento habían sido actores del sector rural: hacendados, rancheros y campesinos pobres. Entre ellos, actores como Emiliano Zapata y Francisco Villa, murieron enarbolando banderas agraristas, otros en cambio, triunfaron aunque de manera efímera como el hacendado progresista Francisco I. Madero o el ex gobernador porfiriano Venustiano Carranza. De entre todos, sólo el “Grupo Sonora”³² logró hacerse del poder de manera efectiva. ¿Pero qué sucedió en el terreno educativo durante esos años convulsos?

4.1. El balance carrancista sobre la Escuela Nacional para Maestros o el primer paso hacia el abismo

En los años más cruentos de la guerra civil que sucedió al golpe de Estado estelarizado por Félix Díaz, Victoriano Huerta y otros militares

32 El Grupo Sonora estaba integrado por Plutarco Elías Calles, Álvaro Obregón y Adolfo de la Huerta entre otros caudillos militares identificados por formar parte del Ejército Constitucionalista integrado para pelear contra Victoriano Huerta, personaje que había tomado el poder tras encabezar un golpe de Estado contra Francisco I. Madero. Una vez derrotado Huerta, el grupo Sonora tras haber roto con Emiliano Zapata y Francisco Villa en la Convención de Aguascalientes, peleó contra ellos y logró derrotarlos militarmente. A pesar de su aparente cohesión, el grupo era frágil pues una vez en el poder dieron la espalda a sus alianzas primigenias y participaron como fuerzas enfrentadas en una guerra civil que se prolongaría más de diez años y a la que sólo sobrevivirían Plutarco Elías Calles y Adolfo de la Huerta. (Aguilar, 1977).

porfiristas en contra de Francisco I. Madero, neutralizados por la vía armada por el Ejército Constitucionalista comandado por Venustiano Carranza, la educación se transformó en un tema de capital importancia pues ya se preparaban los debates que darían causa a la promulgación de la Constitución de 1917.

En ese escenario, Venustiano Carranza tomó la capital del país y comisionó a un grupo de sus más cercanos colaboradores para que realizaran un diagnóstico del estado que guardaba la educación pública y, a partir de él, rindieran un informe.

Así, en el año de 1916 el profesor Andrés Osuna, director de educación pública, ante Venustiano Carranza –entonces Primer Jefe del Ejército Constitucionalista– efectuó las siguientes consideraciones sobre la reorganización de la escuela normal: “Extracto del acta de 10 de enero del año en curso. El consejero Andrés Osuna: ¿Qué hacer con la escuela nacional para maestros?... Ese establecimiento tiene 135 alumnos y gasta anualmente más de \$200,000.00, si la comparamos con escuelas... semejantes como la de Coahuila que tiene 200 alumnos y gasta anualmente \$60,000.00 resulta una desproporción enorme. Una regular mayoría de los alumnos de la normal de México, como es público y notorio, no tiene interés bastante por el magisterio, y aprovechan los estudios únicamente como medio para dedicarse a otras ocupaciones más tarde... Tal estado de cosas revela un tremendo despilfarro de los fondos públicos. Cabe, por tanto, preguntarnos ¿Qué debemos hacer con esa escuela?” (Osuna, 1916, p. 15).

A este cuestionamiento se respondió desde dos posiciones extremas, la del profesor Eliseo García que señaló: “Juzgo que las condiciones políticas actuales reclaman un ejército de maestros y, por tanto, la creación de escuelas normales, no su supresión” y la de Arturo Pichardo quien recomendó resolver el problema “Cesando a todo el personal de la escuela ya que... son médicos, abogados, etc.” Osuna: “de cien de ellos sólo diez conocen la labor de la escuela primaria... quizá muchos de ellos

son individuos fracasados... No queremos fracasados ni profesionales que vayan infundir el amor por otras profesiones, queremos maestros que puedan despertar amor a la escuela y que formen la verdadera vocación pedagógica” (Osuna, 1916, p. 16).

El debate continuó al discutirse la conveniencia de que los alumnos de la escuela normal viajaran al extranjero a recibir cursos (práctica recurrente en el Porfiriato) o, si resultaba benéfico que los profesores del Distrito Federal, se formaran en las escuelas normales de los estados³³. Ambas prácticas fueron rechazadas por los consejeros, en el primer caso por considerar que los docentes debían formarse en el contexto en el que fueran a prestar sus servicios y, en el segundo, porque las normales estatales no estaban sujetas a una adecuada vigilancia. En cambio, todos los consejeros coincidieron en que “Sería patriótico que vengan de los estados jóvenes a estudiar a la Escuela Normal pues así se darán cuenta más exactamente de lo que es la Patria y cuando sean maestros estarán mejor preparados para hacer labor nacionalista” (Osuna, 1916, p. 17). La resolución que la comisión decidió entregar a Venustiano Carranza fue la siguiente: “Propóngase a la Primera Jefatura el cese del personal técnico³⁴ de la Escuela Normal para Maestros y la reorganización de la misma, en atención a las condiciones económicas y pedagógicas que han sido criticadas” (Osuna, 1916, p. 17).

Este documento tuvo una gran importancia, pues orientó la aplicación de una serie de medidas que transformarían sensiblemente la vida institucional de la Escuela Normal. Entre éstas podemos mencionar el cambio del personal docente y directivo del plantel que implicó cambios radicales pues los cargos fueron ocupados exclusivamente por profesores con experiencia como maestros de escuela.

33 No olvidemos que entre 1887 y 1910 se fundaron numerosas escuelas normales en los estados y que muchas de estas instituciones llegaron a tener un enorme prestigio.

34 Por personal técnico en el contexto del Informe debía entenderse a los maestros y a los directivos del plantel.

De esta manera empezó a cerrarse un círculo de intolerancia que acabó por aislar a los normalistas y a las propias escuelas normales del resto de las profesiones, generando un circuito de endogamia que, a la postre, sería muy difícil de romper.

4.2. Las normales rurales en los primeros años posrevolucionarios: otra forma de ejercer el magisterio

En 1921 gobernaba el país Álvaro Obregón, un rancharo progresista que se había unido a la causa revolucionaria con un proyecto en mente: sacudirse a la costosa oligarquía rural (que se había adueñado de grandes haciendas para luego mantenerlas improductivas) mientras alentaba el “modelo farmer” norteamericano que implicaba la existencia de propietarios de parcelas medianas pero altamente tecnificadas, capaces de competir en los mercados internacionales.

A partir de esta concepción desde su gobierno se priorizó llevar la educación al campo. Una educación diversificada que, a través de la alfabetización y la escuela primaria, incorporara a la masa de campesinos pobres y analfabetas a los beneficios del desarrollo, cumpliendo así con el principio de justicia social que había asumido “la revolución mexicana” y, por el lado de los pequeños propietarios, asegurara la capacitación del más alto nivel para una fuerza de trabajo responsable de transformar al campo en una empresa rentable y exitosa (en este sentido se pensaba en ingenieros agrónomos, topógrafos, zootecnistas, biólogos y otros especialistas que dinamizaran la producción con apoyo de la ciencia y la tecnología).

Bajo esta lógica, se emprendió una verdadera cruzada que incluía trabajo con los adultos (alfabetización, calificación para el trabajo, campañas de higiene, vacunación, etc.), con los niños (fundación

de escuelas rurales) y con los jóvenes. Estas acciones eran realizadas por más de 100 misioneros culturales³⁵, 20 065 maestros rurales sin estudios de normal y 1146 maestros titulados que prestaban sus servicios en escuelas rurales.

Siendo el campo una prioridad y habiendo tan pocos maestros especializados en la atención de su población, se decidió fundar instituciones que formaran profesores para trabajar en las escuelas rurales que entonces se fundaban por todas partes, incluyendo los segmentos territoriales habitados por indígenas o los ocupados por las haciendas (en estos casos los hacendados estaban obligados a pagar a los maestros sus salarios además de proporcionarles un plantel adecuado y materiales de enseñanza para su trabajo cotidiano).

Bajo esta lógica, el 22 de mayo de 1922, se instauró en la ciudad de Tacámbaro, Michoacán, la primera Escuela Normal Rural, siendo su director don Leobardo Parra y Marquina (Castillo, 1965).

Desde sus inicios la normal de Tacámbaro se enfrentaría con la oposición de la Jerarquía Católica que, a través del Obispo, organizaría una fuerte resistencia y hostigamiento en contra de la institución que obligó a las autoridades a trasladar la sede de la escuela en varias ocasiones. De esta manera, la normal iniciaría un largo peregrinaje que la llevaría en sólo veinticinco años de Tacámbaro a Erongorícuaro, Huetamo y Zitácuaro para llegar a ocupar desde 1949 y, de manera permanente, la ex hacienda de Coapa en Tiripetío, lugar en que reside actualmente.

35 Las misiones culturales de ese momento trabajaban de manera itinerante y se población objetivo eran los jóvenes de las comunidades que sin tener una formación como maestros normalistas habían sido contratados como maestros de escuelas primarias rurales.

Este destino itinerante que marcó la historia de la primera normal rural constituiría una constante en la vida de varias de las escuelas que se fundaron posteriormente. Por diversas razones, algunas veces políticas, otras económicas y hasta administrativas, la mayoría de las normales rurales se desarrollarían en espacios que no fueron los que ocuparon originalmente³⁶.

Según Maribel Arreola profesora e historiadora de la Normal Rural de Tiripetío, los maestros que integraron la planta docente inicial en Tacámbaro fueron: Martín Mercado, Isidro Castillo, María Olvera, Catalina Tamayo y María Elena Mena. Sus alumnos eran muchachos de entre 12 y 18 años de edad que habían concluido la primaria superior y provenían de Carácuaro, Nocupétaro, Tiquicheo, Villa Madero, Pátzcuaro y Zitácuaro. A partir de entonces, las Escuelas Normales Rurales fueron conocidas como regionales pues su área de influencia se extendía a varios municipios de la entidad (Arreola, 1977).

Aunque su misión era preparar maestros especializados en prácticas de campo, trabajos de oficios o pequeñas industrias y la educación física, la normal de Tacámbaro, según Isidro Castillo, no tenía “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...” (Arreola, 1977, p. 30).

36 Por ejemplo, la normal rural Justo Sierra Méndez de Hecelchakán, Campeche inició sus actividades en el ex-convento franciscano ubicado en el centro de dicha población y durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas pasó a ocupar el edificio construido exprofeso por el gobierno a escasos kilómetros de la cabecera municipal. Por su parte, la normal rural General Matías Ramos, nació en Río Grande, Zacatecas pero por conflictos entre los pobladores del lugar y la escuela normal el entonces gobernador de la entidad, general Matías Ramos, agrarista y simpatizante de las causas que defendían con vehemencia los estudiantes y los maestros de la escuela, decidió trasladarla al casco de la ex hacienda de San Marcos el tres de septiembre de 1933. Desde entonces la normal de San Marcos lleva el nombre de su benefactor pero se conoce por la sede que ocupa y lucha por ser reconocida en su identidad como distante de la escuela práctica agrícola de Bimbaletes que funcionó en la región entre 1938 y 1940.

Tal vez fue en este momento fundacional cuando las normales rurales se decidieron a dar la espalda a las normales que habían nacido durante el Porfiriato, producto de intelectuales como Enrique C. Rébsamen e Ignacio Manuel Altamirano. Tal vez fue entonces cuando la falta de un rumbo claro les permitió rechazar la teoría y “el método” que tan caro había sido para la formación del “maestro científico” formado en el siglo XIX al amparo, hemos de decirlo, del proyecto modernizador del Porfiriato.

En este contexto, Othón Villela Larralde señalaría: “Nos parecía absurdo tratar de sujetar o adaptar la nueva realidad a esquemas teóricos del pasado, casi siempre extranjeros. Lo acertado era incidir sobre la realidad y transformarla...” (Arreola, 1977, p. 30).

A pesar de estas posturas y a la falta de claridad inicial, pronto intelectuales como Moisés Sáenz y Rafael Ramírez se encargaron de establecer como propósitos de la enseñanza normal rural:

- La preparación de maestros para atender las escuelas de las pequeñas comunidades rurales y de los centros indígenas.
- El mejoramiento cultural y profesional de los maestros de la región donde la escuela funcionaba, esto se realizaba por medio de los cursos temporales de vacaciones que impartían en ese momento las Misiones Culturales.
- La incorporación de las pequeñas comunidades de la misma región al progreso general del país, mediante los trabajos de extensión educativa que dichas instituciones realizaban

Durante los años de 1922 a 1925, se fundaron las Escuelas Normales Regionales de: Molango en el estado de Hidalgo; Atlixco, Tehuacán y Huauchinango en Puebla; Ciudad Hidalgo y Uruapan en Michoacán y la de Juchitán del Istmo en Oaxaca.

La mayoría de ellas impartía estudios que se desarrollaban en cuatro semestres o dos años después de primaria superior que comprendía seis años de estudio. Aunque se incluían materias de cultura general y otras de contenido pedagógico, también se estudiaban asignaturas orientadas al trabajo escolar en el contexto rural como las que tenían que ver con las Prácticas de Campo, los Trabajos de Oficios y Pequeñas Industrias y la Educación Física.

Dado que estas escuelas no contaban con recursos propios y dependían del financiamiento que les asignaban las entidades donde se ubicaron, desde sus orígenes, estas normales rindieron frutos muy dispares.

Además, cada normal tenía planes de estudios propios que eran diseñados por el director y la planta docente, lo que volvía aún más heterogénea la formación que recibían en ellas los futuros educadores para el campo.

Bajo el mandato de Plutarco Elías Calles, en marzo de 1926 la Secretaría de Educación Pública expidió un “Reglamento para las Escuelas Normales Regionales de la República” y, con apoyo de la Dirección de Misiones Culturales, a cargo del maestro Rafael Ramírez, se unificó el trabajo en torno a la preparación de los maestros y se elaboró un plan de estudios de cuatro semestres, que comprendía un curso complementario dirigido a los alumnos de nuevo ingreso que no hubiesen concluido la primaria superior y otros cuatro semestres para la población que si contaba con estos estudios.

Aun así, lo que podemos constatar en los documentos existentes en los Archivos Históricos de las Escuelas Normales es que no se logró unificar los programas de estudio aunque existían similitudes entre ellos como podemos constatar en el siguiente cuadro comparativo:



Tabla 4. Plan de estudios de la escuela normal rural de Tacámbaro, Michoacán.

1er. Semestre	2do. Semestre	3er. Semestre	4to. Semestre
Lengua Nacional Aritmética y geometría	Lengua Nacional Aritmética y geometría	Lengua Nacional Aritmética y geometría	Lengua Nacional Aritmética y geometría
Ciencias sociales	Ciencias sociales	Ciencias sociales	Organización social para el mejoramiento de las comunidades
Estudio de la naturaleza	Estudio de la naturaleza	Estudio de la naturaleza	Técnicas de la enseñanza
Canto y educación física	Canto y educación física	Canto y educación física	Economía doméstica
Escritura y dibujo	Escritura y dibujo	Estudio de la vida rural	Canto y educación física
Economía doméstica	Economía doméstica	Conocimiento del niño y principios de educación	Economía doméstica
Trabajos agrícolas	Trabajos agrícolas	Economía doméstica	Trabajos agrícolas
Oficios e industrias rurales	Oficios e industrias rurales	Trabajos agrícolas	Oficios e industrias rurales
	Anatomía, fisiología e higiene	Oficios e industrias rurales	Prácticas en las escuelas rurales y comunidades de la zona
		Técnica para la enseñanza de la lectura y la escritura	
		Observación en la escuela primaria anexa	

Fuente: Arreola, 1977, p. 42

Tabla 5. Plan de estudios para las escuelas normales de Zacatecas (1925).

Primer año	Segundo año
Aritmética. Nociones de álgebra y geometría	Nociones de ciencias físico-químicas y naturales e higiene
Geometría Patria	Segundo curso de geografía general (astronomía y física)
Primer curso de Lengua Nacional y lectura comentada de producciones literarias selectas	Historia Patria y general
Primer curso de Pedagogía (elementos de pedagogía y metodología general)	Segundo curso de Lengua Nacional y lectura comentada de producciones literarias selectas
Primer curso de metodología aplicada (estudio teórico - práctico de los metodos para la enseñanza de lectura escrita y cálculo)	Segundo curso de Pedagogía (organización y disciplina escolares)
Música vocal y canto coral	Segundo curso de metodología aplicada (estudio teórico - práctico de los metodos para la enseñanza de lecciones de cosas, de la geografía y de la historia)
Dibujo y caligrafía	Práctica en la escuela anexa
Ejercicios físicos	Ejercicios físicos
Práctica de enseñanza en la escuela primaria anexa	Segundo curso de caligrafía y dibujo
Trabajos manuales	Música vocal y canto coral
	Segundo curso de trabajos manuales

Fuente: Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural General Matías Ramos, ex Hacienda de San Marcos Zacateca³⁷

³⁷ Plan de estudios que comprende la carrera de profesor normalista de enseñanza primaria elemental para las escuelas rurales. Ley de enseñanza Normal, Gobierno del Estado de Zacatecas, 1925. Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural General Matías Ramos, ex Hacienda de San Marcos Zacatecas.



Tabla 6. Plan de estudios de la escuela normal rural de Hecelchakán, Campeche, (1930-1932)

Primer Semestre	Segundo Semestre	Tercer Semestre	Cuarto Semestre
Aritmética y Geometría	Lengua Nacional Aritmética y Geometría	Lengua Nacional	Lengua Nacional
Lengua Nacional	Ciencias Naturales, Anatomía, Fisiología e Higiene	Aritmética y Geometría	Aritmética y Geometría
Fisiología e Higiene	Geografía	Ciencias Naturales, Anatomía, Física y Química	Ciencias sociales
Ciencias Naturales	Economía Doméstica	Historia General y Patria	Física y Química
Anatomía	Escritura	Estudios de la vida rural	Organización y administración de escuelas
Geografía	Dibujo	Conocimiento del niño y psicología educativa	Técnica lectura y escritura
Historia	Agricultura y oficios varios	Método de proyectos	Práctica en la anexa
Civismo	Canto	Práctica en la anexa	Educación física
Canto y Educación	Educación física	Caligrafía	Curtiduría
Física		Educación física	fruticultura
Escritura y dibujo		Canto y música	Cultivos Extensivos
Economía doméstica		Dibujo	Jabonería y mecánica rural
Oficios e industrias rurales		Economía doméstica	
Trabajos agrícolas		Curtiduría	
		fruticultura	
		Cultivos Extensivos	
		Jabonería y mecánica rural	

Fuente: Archivo histórico de Hecelchakán, Campeche. Hecelchakán, Campeche (1930 – 1932)³⁸

En este contexto y de manera paralela, se fundaron las Escuelas Centrales Agrícolas, modernas instituciones de educación superior dedicadas a formar especialistas para el campo a la manera de las instituciones que

38 AHENRJSM, Libro de registro de calificaciones No. I, año 1930.

ya funcionaban en Estados Unidos. Las Escuelas Centrales Agrícolas representaban al Banco Nacional de Crédito Agrícola y funcionaban como internados en los cascos de ex-haciendas, sus maestros se capacitaban en el extranjero, poseían tierras de riego. Su misión no era formar a hijos de campesinos pobres sino a los herederos de los rancheros que habían participado en la revolución y habían triunfado.

Que la idea no era educar sólo a los más pobres sino constituir una élite académica altamente especializada lo confirma el hecho de que en 1925, conforme al plan de reforma propuesto por el maestro Lauro Aguirre, se crearía la Escuela Nacional de Maestros la cual pretendía ser un laboratorio pedagógico que preparara maestros: urbanos, rurales, educadoras, misioneros y técnicos en educación. La Escuela Nacional de Maestros respondía a un esquema centralista que luego se volvería hegemónico y, desde sus inicios, se pensó como una institución destinada a albergar estudiantes procedentes de toda la República que disfrutaban de una beca así como de alojamiento y alimentación en los internados construidos exprefeso.

Como corolario normativo de estas acciones, en 1927, la SEP expediría las bases que señalan la organización, el plan de estudios y el funcionamiento de las Escuelas Normales Rurales. Declarando en dicho documento que el interés permanente del país en el aspecto educativo y en el aspecto rural debía orientarse a la agricultura como industria dominante, de tal forma que el sistema de educación dirigido al campo debía ser eminentemente agrícola en su naturaleza.

En 1928, se difundió un folleto titulado “Educación Rural y Programa de la Escuela Rural” en el que se decía que: “Los programas que formulemos para las escuelas rurales tenderán, en primer lugar, a formar inteligentes cultivadores del suelo y, en segundo lugar, proveerán para conseguir una vida social y cultural más satisfactoria que beneficie a la comunidad”. Es por esta razón que se requería formar maestros que logran transformar a la comunidad bajo este principio. En este

momento los hasta entonces maestros misioneros se convirtieron en inspectores e instructores y las Misiones Culturales transforman su misión al centrarse en la educación comunitaria que incluía la atención a jóvenes y adultos mediante los trabajos de extensión educativa como: la organización de cooperativas, hortalizas, talleres, aviarios y talleres de industria rural y por otra, el mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales que ya estaban al servicio de la región donde se ubicaba la escuela, los cuales asistían a los llamados cursos temporales de vacaciones.

Pero este halagüeño panorama se transformó radicalmente en 1929 pues, a consecuencia de la *crisis económica mundial*, el gobierno se vio obligado a reducir los recursos destinados a la educación y, muy especialmente a las Escuelas Centrales Agrícolas. Sería la primera vez que los estudiantes, los campesinos y algunos académicos verían cómo la maquinaria abandonada se destruía por efecto del clima, los internados cerraban sus puertas, las costosas instalaciones se destinaban a otros usos y un proyecto educativo caía en el olvido.

En 1932, la Secretaría de Educación Pública, entonces dirigida por Narciso Bassols se planteó la cuestión de fuego: ¿Qué hacer con la escuela normal? que, como ya señalamos, habían formulado en su momento Carranza y su grupo.

Animado por el espíritu de la época, Bassols elaboró una estrategia que, por un lado se propuso rescatar la infraestructura de las Escuelas Centrales agrícolas y emplear sus internados, maquinaria, tierras de cultivo y docentes para reformularlas.

Con esta idea en mente, en 1933 reorganizó el llamado Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural y creó las dos primeras Escuelas Regionales Campesinas, que tomaron a su cargo las seis Centrales Agrícolas, las once escuelas Normales Rurales y las Misiones Culturales. Además, se diseñaron nuevos planes de estudios organizados en seis

semestres, los mismos que fueron adoptados únicamente en las escuelas de Xocoyucan en Tlaxcala; la de Oaxtepec en Morelos y la de Ayotzinapa en Guerrero; las otras escuelas normales rurales continuaron trabajando con los planes de cuatro semestres.

Con el ascenso de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la república, las tendencias dominantes respecto de la cuestión agraria se transformaron. Se impulsó el ejido como una forma de propiedad no privada y comunitaria en donde el Estado mexicano era el dueño de la tierra lo que impidió su venta o enajenación.

Además, el reparto agrario sólo contempló como beneficiarios a los campesinos pobres no propietarios que por primera vez se sintieron dueños de la tierra que cultivaban.

Estas acciones formaban parte de un ambicioso proyecto de reforma agraria, que incluía estrategias educativas, financiamiento y dotación de maquinaria para los ejidatarios que tenían la obligación de trabajar, producir y repartir el fruto de su esfuerzo entre los miembros del ejido. En este contexto, las Escuelas Centrales Agrícolas desaparecerían para transformarse en Escuelas Regionales Campesinas cuya organización implicaba no sólo su fusión con las Escuelas de Agricultura Práctica, creadas en por la Secretaría de Agricultura y Ganadería, sino la ampliación cuantitativa, pues su número en el sexenio *cardenista* ascendió a 35, el mayor en la historia.

Otro elemento que debemos mencionar es el que tiene que ver con su orientación ideológica apegada a los preceptos de la Revolución mexicana consagrados en la Constitución de 1917 y a los principios del socialismo mexicano, explicados por el General Cárdenas en foros públicos y privados. Para Cárdenas, el socialismo mexicano implicaba que en nuestro país se garantizara un reparto equitativo de la riqueza socialmente generada con base en leyes avanzadas y organizaciones obreras y campesinas unificadas y fuertes (Arteaga, 1994).

Bajo esta lógica, los maestros rurales debían ser verdaderos líderes sociales encargados de educar al pueblo en las aulas y fuera de ellas. Se esperaba, por ejemplo que en las normales rurales estudiaran hijos de ejidatarios o de campesinos sin tierra y, como tales, asumieran un compromiso personal con el reparto agrario. Visto así, no era excepcional el profesor que en las noches realizara juntas con los padres o hermanos de sus alumnos con la finalidad de enseñarles las leyes agrarias y los derechos que éstas les otorgaban e incluso participaran directamente en la organización de ligas agraristas, tomas de tierra, acciones de reparto agrario y la defensa del ejido.

De esta manera, las normales rurales acabaron convirtiéndose en la forja de un nuevo tipo de educador, menos científico que el rebsamiano pero más dispuesto a sumarse a la lucha social.

Ahora bien, es necesario decir que este modelo no era el único que se planteó para la formación de los maestros rurales. Al surgir las Escuelas Regionales Campesinas, se les dotó de personal suficiente para capacitar al futuro profesor como “Práctico Agrícola”. Con esta modificación, de los tres años de estudios de que constaba ya por entonces el programa que debían estudiar en estos planteles, dos correspondían a los aprendizajes del sector agrícola y uno a la normal o preparación docente.

En estas escuelas, al igual que en las normales rurales, la acción ideológico-política se trató de combinar con la académica-práctica de tal manera que, como resultado del trabajo de estas instituciones, se registró en esa época la creación de 800 cooperativas de producción y consumo, organizadas precisamente por los alumnos y maestros de las Escuelas Regionales Campesinas.

4.3. De huellas y registros: el caso de la Escuela Normal “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche

A manera de ejemplo, y para mostrar algunos de los documentos que hoy resguardan los archivos históricos que se han organizado en las escuelas normales, nos referiremos enseguida a algunas fuentes primarias localizadas en la escuela normal rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche.

Esta institución se inauguró el trece de abril de 1930, en la plenitud de lo que hoy se conoce como *El Maximato* pues en este periodo que incluyó tres interinatos de dos años cada uno, Plutarco Elías Calles detentaba el poder aun cuando formalmente había concluido su periodo presidencial (Meyer, 1978).

Para situar el contexto, es importante apuntar dos referentes significativos respecto de *El Callismo*. En primer lugar, el hecho de que Calles impulsaba un proyecto de desarrollo agrícola basado en el modelo *farmer* que proponía una producción basada en la pequeña propiedad con uso intensivo de tecnología en el cual la educación y la ciencia aplicada eran nodales. Además, debemos considerar que Calles había sido maestro rural y también tenía una propuesta sobre el modelo de educación que debía prevalecer en el campo y sobre el tipo de educador que éste requería. En ambos casos se refería a la formación de científicos y tecnólogos altamente calificados educados en escuelas equipadas y fuertemente financiadas que, al estilo de las escuelas norteamericanas, permitieran la experimentación avanzada que modernizara la producción rural bajo un esquema netamente capitalista.

En el momento de su apertura, la normal rural de Hecelchakán fue una escuela mixta, situación que cambiaría nuevamente en 1942 bajo el régimen del General Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Cuando

se decidió eliminar la coeducación de las escuelas normales (Arteaga, 2002), las señoritas fueron enviadas a las normales de Palmira, en Morelos, y Huamantla, en Tlaxcala, que serían escuelas normales exclusivas para señoritas; mientras, los hombres permanecieron en el internado de Hecelchakán (Quintal, 2003).

Según el testimonio de María Brunilda López Valle (1997), el primer grupo de alumnos estaba constituido por doce alumnos y tres alumnas, aunque, posteriormente, este número aumentó a 33 hombres y nueve mujeres, de tal manera que la primera generación correspondiente a los años 1932-1934 fue de 42 estudiantes.

En sus inicios, la normal rural no tenía un edificio propio sino que ocupó, por unos cuantos meses, el de la escuela primaria Juan Francisco Molina Solís y, posteriormente, durante casi nueve años, se ubicó en un exconvento edificado en el siglo XVI. Aunque dicho exconvento nunca fue expropiado, dado que las piezas del edificio que ocuparía la normal estaban sumamente deterioradas, prácticamente en ruinas, según señalan algunos testigos, pues no tenía ni techos ni pisos, el director Pacheco Torres se dio a la tarea de restaurar la parte frontal del edificio agregando un teatro al aire libre.

Dado que no se contaba con recursos financieros para adquirir materiales y pagar albañiles y carpinteros, fueron los propios alumnos quienes talaron árboles y extrajeron piedra y cal de los terrenos aledaños. Algunos campesinos del lugar cooperaron transportando la madera en sus bestias de carga.

Por turnos se iba diariamente a seis kilómetros a cortar madera y traerla para los dos hornos de cal... Otros alumnos rompían piedras y sólo se pagó a un experto calero para dirigir esa tarea que requiere de una técnica cuidadosa...

La madera para las vigas y las viguetillas fue cortada y traída de un lugar cercano a la costa... El maestro Chano y sus alumnos de carpintería labraron esos materiales.

Lo que aprobó la SEP sólo alcanzaba para pagar albañiles sin peones así que los alumnos, por turnos, trabajaron como peones (López, 1997).

Originalmente ingresaron estudiantes que fueron invitados ex profeso y que no presentaron un examen de admisión, sino sólo el certificado de estudios de educación primaria superior y algunos otros papeles como acta de nacimiento, carta de buena conducta o de recomendación y certificado médico de buena salud³⁹.

El plan de estudios inicial que comprendía dos años de ciclo profesional, posteriores a la primaria, cambió rápidamente y se agregaron dos años de estudios secundarios a los dos del ciclo profesional, además de implantar un “programa complementario” para quienes no hubiesen concluido los seis años de educación primaria. Más adelante, se instituyó el “programa de seis años” que contemplaba tres años de secundaria y tres de profesional⁴⁰.

De esta época data el informe que redactó el profesor Juan Pacheco Torres, director de la escuela normal rural de Hecelchakán, Campeche, el 15 de julio de 1942. Este documento consta de 16 fojas escritas a máquina. El cuerpo del informe está dividido en los siguientes

39 Para profundizar en el análisis detallado de las características y biografías de cada uno de los alumnos es necesario realizar un estudio posterior que nos permita conocer los rasgos de los integrantes de cada generación en términos de edad, lugar de procedencia, ocupación de los padres, personajes que recomendaron su ingreso y avalaron su conducta, su procedencia de clase y/o su “pureza ideológica”, como se requería en ese momento aun cuando nunca se definió dicha pureza.

40 AHENRJSJ sección administración académica, serie planes y programas de estudio (1926-1965), cajas 24 y 25.

apartados: alumnado; profesorado y empleados; plan de estudios; programas; dirección, administración y gobierno de la escuela; aspecto económico-productivo de la institución; aspecto cultural y profesional; acción social; internado; terminación de labores y complementarias.

4.4. El corazón de Hecelchakán: sus alumnos y sus alumnas

En los expedientes de los alumnos y las alumnas de la institución podemos apreciar algunas biografías de los jóvenes que, procedentes de Yucatán, Quintana Roo, Tabasco o Campeche, cursaron sus estudios en Hecelchakán con la expectativa de formarse como maestros rurales. También podemos conocer una serie de cambios y permanencias que dieron sentido a la vida en las aulas de esa escuela, en su internado y fuera de ellas, en su entorno comunitario.

En las siguientes líneas recuperaremos algunos de estos expedientes que reflejan, en gran medida, la formación que estos estudiantes recibieron como internos y becarios; la duración y la calidad de los estudios que realizaron; las exigencias a las que fueron sometidos o la tolerancia con que fueron tratados y, en algunos casos, la forma en que ejercieron como profesores en servicio.

Sus certificados y boletas de calificaciones, además de dar cuenta de su rendimiento personal, revelan los matices de la formación de los maestros rurales de la época y los énfasis situados en una práctica profesional situada en el campo, orientada a las tareas agrícolas.

Otros documentos contienen una clara perspectiva de género que involucra a las alumnas, aunque también al director (un verdadero patriarca), a las madres y padres de familia así como a los alumnos, la contraparte de las mujeres que asistieron a Hecelchakán por unos cuantos años, antes de que la “Escuela del Amor” prohijada por el *avilacamachismo* separara a los sexos y recreara los “internados para señoritas”.

4.5 Después de la normal

Como ya indicamos antes, la propuesta de Rébsamen sobre la educación normal, en los hechos no formó docentes sino especialistas en educación que pronto constituyeron una élite que ocupó cargos públicos, direcciones escolares, comisiones dictaminadoras y que se ocupó lo mismo de fundar escuelas que de escribir libros escolares, o bien, dictaminarlos.

El “Grupo Veracruz”, como se conoció a los egresados de la escuela normal veracruzana que habían conocido a Rébsamen o a sus discípulos más destacados, no actuaba sólo en el escenario educativo sino que competía con el cercanamente “Grupo de la Ciudad de México”, seguidor de Altamirano y sus tesis liberales radicales así como con una que otra figura de renombre como Gregorio Torres Quintero.

Por su parte, los egresados de las escuelas normales rurales que tenían de entrada una preparación más débil, no únicamente por los requisitos que se les habían exigido para ingresar a la normal (ser pobre y militante anticlerical y revolucionario eran dos de los rasgos más destacados), sino por el número menor de años de estudio que debían cursar desde la primaria elemental hasta la normal.

Pues mientras que los estudiantes de la normal veracruzana debían presentar un certificado de primaria superior concluida y cursar cinco años de normal, los alumnos de las normales rurales sólo debían estudiar dos años después de la primaria elemental que comprendía cuatro años de escolaridad y, en el mejor de los casos la primaria superior que incluía dos años más de estudios.

Otra diferencia notable es que, al menos en sus primeras generaciones, la mitad de los alumnos de la veracruzana eran maestros en servicio seleccionados por el gobierno del estado y por Rébsamen y, por lo tanto, eran jóvenes adultos. En cambio, los estudiantes de Hecelchakán eran

en su mayoría adolescentes que no superaban los 18 años al egresar. Si pensamos que la madurez juega un papel en la construcción de un perfil profesional entonces estaremos en posibilidades de comprender la importancia del factor edad sumado al de escolaridad en el trazo profesional de ambas formaciones.

Finalmente, como pudimos observar en los cuatro planes de estudio que hemos incluido, veremos que sólo en el caso de la veracruzana se incluyen, además de los nombres de las materias, las horas de estudio. Por lo que, al carecer los otros tres planes de este dato, no podemos comparar la profundidad de los conocimientos adquiridos en uno y otro caso.

Pero si esto ocurría al ingresar, ¿qué pasaba con los maestros de las normales rurales cuando obtenían una plaza y se incorporaban al servicio docente?

Esta cuestión puede resolverse parcialmente a partir del análisis de los informes de trabajo que sus egresados debían presentar como requisito de titulación. Enseguida analizaremos algunos de los informes que presentaron los profesores que estudiaron en Hecelchakán Campeche, mismos que obran en poder del archivo histórico de la institución.

El primero de ellos, Javier Ávila nació en 1915 en Ponuch, Campeche, población en la que estudió la primaria elemental (de cuatro años), cuestión que consta en su expediente en el certificado que le expidió el profesor Armando A. López, director del plantel el trece de mayo de 1930 seguramente como un requisito para cursar la carrera de maestro en la normal rural de Hecelchakán como estudiante pensionado con beca de la Federación.

Javier Ávila egresó de la normal dos años después, en el mes de mayo de 1932, a los 17 años de edad, según el informe que este profesor rindió con fines de titulación, “Al salir de la escuela normal rural de

Hecelchakán... fui comisionado por la Dirección de Educación... para fundar una escuela en la comunidad de Santa María en el municipio de Calkiní, lugar en donde hice tres meses⁴¹.

En ese breve tiempo, el profesor Ávila desarrolló una serie de acciones que él organizó en los siguientes aspectos: labor técnica, económica y social. La primera se refiere a su trabajo docente en estricto sentido; la segunda, a tareas que tuvieron que ver con la comercialización de los productos de la región (en el sentido de mejorar sus precios) o la explotación de la parcela escolar. La labor social es una miscelánea en la que el maestro incluye: las tareas de organización comunitaria para realizar tareas de higiene como la limpia de las calles y la plaza del lugar; fundación de clubes deportivos y artísticos; exposiciones de trabajos manuales hechos con materiales de la región como el henequén, así como la realización de fiestas sociales y de ciclos de pláticas con los adultos para difundir entre ellos información valiosa sobre salud e higiene.

Vale la pena mencionar que, la labor técnica, se informa en un párrafo, de seis que abarca el documento. Ávila Menciona:

Después de darles a conocer el objeto de mi llegada procedí a hacer el censo escolar el cual arrojó la cantidad de 22 niños y niñas, mismos que se inscribieron en la escuela con 11 adultos para la clase nocturna. El método que utilicé en la enseñanza fue el natural pues tenía que principiar por enseñarles el castellano... El resultado fue satisfactorio. Como en esa época existían los grados preparatorios, al finalizar el año escolar pasaron a primer grado 15 niños y 8 adultos. Construimos un gallinero y sembramos una hortaliza. Estos anexos los utilicé en la enseñanza de Ciencias Naturales y Geometría. Como la escuela carecía de

41 AHENRJSM sección alumnos, caja 1. Expediente de Javier Ávila Ávila.

moviliario [sic], los padres de familia construyeron tres mesas y cuatro bancas, las cuales donaron. (Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Justo Sierra Méndez - AHENRJSM).

Esta primera experiencia sin duda marcó al joven maestro quien en los siguientes tres meses trabajó en la comunidad de Santacruz de Hecelchakán. En ella atendió a 47 alumnos de primero a tercer grado. Sobre los métodos de enseñanza que utilizó, según su testimonio: “fueron los mismos empleados en la escuela anterior”. También en Santacruz tenía una hortaliza que empleaba en la clase de ciencias naturales. En este lugar contó con la colaboración de los directivos y estudiantes de la normal rural por lo que su labor social fue más amplia pues pudo incluso proyectar películas educativas proporcionadas por la secretaría.

En enero de 1934, fue comisionado para suplir al maestro de Kankí que había tenido dificultades en ese lugar. Ahí encontró ya a los niños matriculados con una población de 23 estudiantes de primer y segundo grados. En Kanki construyó un gallinero, un palomar y una conejera. En este lugar se acababa de fundar una cooperativa de consumo y el maestro se puso al frente de ella apoyando con orientaciones administrativas. Esta cooperativa logró incrementar su capital de \$75.00 al inicio a \$107.00 cuando el maestro se retiró.

Dado que en ese momento histórico se habían iniciado ya las medidas al reparto agrario que se habría de desarrollar en el cardenismo, el maestro menciona: “Ayudé al ingeniero en la medición y trazo de los terrenos para la repartición de los ejidos” (AHENRJSM).

El maestro Ávila continúa su informe señalando que esta escuela fue clausurada y por lo tanto fue nuevamente removido, esta vez con el encargo de fundar un plantel en la hacienda de Chilib, municipio de Tenabo.

Ahí realizó un censo general que arrojó los siguientes resultados: 68 adultos y 24 niños. Gracias a su labor consiguió que la totalidad de los niños se inscribieran y lo hicieran también once de los adultos para recibir clases en “la nocturna”.

En este caso es más explícito sobre los métodos de enseñanza pues indica: “Se emplearon figuritas, juegos [sic] educativos, cuentos, etc. Los resultados fueron buenos pues pasaron al siguiente grado el 65% de los alumnos.

Otro elemento relevante de su labor en Chilib, muy vinculado al contexto ideológico de la época marcado por un laicismo radical (marcadamente anticlerical y enfrentado a las posturas de la Iglesia), tiene que ver con la siguiente descripción:

A mi vuelta en el siguiente año escolar, como estaba en mal estado el local destinado para dar clases y como producto de las prácticas desfanatizadoras, de acuerdo con los padres de familia tomé la iglesia para escuela...

Para acostumbrar a la gente a venir al nuevo local de la escuela, es decir la iglesia, se organizaban a diario bailes, reuniones y veladas. Al principio se veían desanimados por los prejuicios religiosos que todavía existían entre los habitantes pero al finalizar el año concurrían todos a dichas fiestas (AHENRJSM).

Con el apoyo de la comunidad, el maestro pudo construir unas canchas de básquetbol y un campo de beisbol. Participó además en las campañas que la SEP indicó y organizó fiestas en las fechas conmemorativas (suponemos históricas).

En el año lectivo de 1935-1936 Ávila fue nombrado director de la escuela de Santa Rita, Hopelchén. En ese lugar la población de alumnos inscritos era mayor que en los otros planteles en donde había trabajado pues contaba con 44 niños inscritos en primero, segundo y tercer grados.

Esta región funcionaba como una microzona escolar del cual fue Secretario. Esto significaba que los maestros de la misma trabajaban como un colectivo apoyando al resto de sus compañeros. Pero no sólo operaba en ese sentido, según el profesor Ávila: “Cuando se planteó la huelga magisterial⁴² toda la región prestó su apoyo...” (AHENRJSM) y no sólo eso sino que se vieron expuestos –todos al unísono– a los mismos riesgos pues según el maestro:

En un mitin que se organizaba en Hopelchén fuimos agredidos con armas de fuego por los enemigos de la revolución y de la escuela socialista, en la masacre, fueron muertos trabajadores y maestros y los que nos salvamos pudimos salir con ayuda de las fuerzas federales (AHENRJSM).

Este evento significó una ruptura en la trayectoria del maestro pues al finalizar el ciclo escolar y en el periodo vacacional de los alumnos fue convocado al Instituto de Perfeccionamiento para estudiar un curso. Al concluir éste fue comisionado para prestar sus servicios como auxiliar en la escuela Primaria de Lerma en donde se hizo cargo del primero “B” integrado por 54 alumnos, 50% de los cuales aprobó al finalizar el curso.

En esta escuela funcionaba un Consejo que lo nombró junto con el director responsable de la labor social. En ese cargo Ávila desplegó su talento en el baile y la organización de festividades a tal punto que: “organizó varias fiestas, veladas, bailables y un baile y almuerzo para los estudiantes” (AHENRJSM).

Seguramente con estas acciones se revaloró su nombramiento pues en el ciclo escolar siguiente (1936-1937) nuevamente ocupó una dirección escolar, esta vez en Hampolol.

42 Se refiere a una huelga a favor de la educación socialista y en contra de la violencia ejercida en contra de los docentes a cargo de la Iglesia Católica y algunos sinarquistas herederos de las consignas y las armas de la Guerra Cristera del 26. (Arteaga, 1994)

Ahí, de manera paralela al cargo antes señalado, atendió a 47 alumnos de primero, segundo y tercer grados así como a catorce adultos en el turno nocturno.

Pero nuevamente entró en conflictos graves, esta vez a consecuencia de su intervención en la cooperativa del lugar que implicó, según sus propias palabras: “una depuración de elementos nocivos a la sociedad lo que motivó un asalto con armas de fuego. Un socio fue herido. Lo interné con ayuda del extinto Bloque de Maestros en un sanatorio” (AHENRJSM).

No obstante, el maestro procuró no alejarse de la línea política del cardenismo al fundar en el mismo lugar, una cooperativa forestal y un Comité Pro Derechos de la Mujer (AHENRJSM).

Al año siguiente (1937-1938), ocupó el cargo de director en la comunidad de Chilio en donde logró una matrícula de alumnos inscritos de 19 niños y 6 alumnos para la nocturna. Dos estudiantes, a pesar de su voluntad, no se incorporaron “porque estaban inútiles” (AHENRJSM).

En este lugar que tal vez era más pobre de otros en los que había trabajado Ávila, “como estaban escasos de mais (sic)” gestionó en Campeche la dotación gratuita de doce cargas de este alimento. Asolados por la viruela y la tosferina (enfermedades que frecuentemente elevaban hasta en un 30% el índice de mortandad entre niños de cero a tres años de edad), el maestro se movilizó para conseguir en el Centro de Higiene, medicamentos gratuitos que ayudaran a paliar los estragos de estos males.

Además organizó un Comité Pro Redención Nacional... que daba conferencias sobre la expropiación petrolera y sus beneficios.

Hasta ahí el informe de labores del maestro que nos permite ver las condiciones itinerantes en que un joven profesor realizaba su trabajo marcados por un contexto sacudido por las mejores causas y los mayores riesgos.

Conclusiones

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo de la historia de la educación mexicana, la formación de docentes fue y sigue siendo un asunto a debate, sobre todo si se considera que los archivos históricos institucionales son de reciente creación y siguen siendo terrenos fértiles para narrar la historia de sus maestros.

La labor docente, al parecer, a todos atañe pero pocos la conocen a profundidad. De ahí tal vez la proliferación de propuestas, modelos, esquemas e intervenciones que en distintos momentos históricos se han ensayado con la idea de que los educadores sean capaces de ejercer su trabajo con los mejores resultados posibles en beneficio de sus alumnos.

Pero no sólo eso, pues a los maestros mexicanos se les ha propuesto y, a veces exigido, ser científicos, artistas, líderes sociales, dirigentes políticos, ingenieros agrarios, curas, mecenas y médicos a cambio – muchas veces– de un pingüe salario y condiciones laborales de extrema inestabilidad.

En los periodos que analizamos en este texto, podemos constatar dos extremos emblemáticos de los proyectos formativos ensayados en nuestro país en el periodo comprendido desde finales del siglo XIX y principios del XX. El primero encabezado por Enrique Rébsamen en Veracruz y Miguel Altamirano en la ciudad de México y, el segundo, por diversos grupos que se hicieron del poder a partir de que estallara de la “Revolución Mexicana” como suele denominarse a la guerra civil de larga duración que estalló en nuestro país y desde la primera hasta la cuarta década del siglo XX.

En contextos distintos, Porfiriato y posrevolución, vemos aparecer el rostro de un conflicto: maestros preparados pero autónomos y, por lo tanto, críticos o bien, educadores con una muy débil formación académica, pero dispuestos a ser aliados –a veces incondicionales– del Estado.

En su momento, Justo Sierra y el propio Don Porfirio definieron al magisterio como una profesión de Estado y con ello intentaron cerrar el paso a sus críticos señalando que, como tal, la carrera de profesor de escuela no admitía desviaciones. Pero a esta declaración de principios no siguió un correlato en los hechos porque los maestros tomaron su propio rumbo frente a una guerra civil cuya primera y principal demanda fue la renuncia de Don Porfirio.

Ya en los días del gobierno de Venustiano Carranza vemos aparecer una pregunta inquietante: ¿Qué hacer con la escuela normal? misma que Narciso Bassols, secretario de educación del último gobierno del Maximato, se plantearía nuevamente y que –mucho me temo– todavía algunos se formulan.

A esta pregunta Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas dieron respuestas diferentes que implicaron la fundación de instituciones que no eran, desde luego, las mismas. En este escenario, nos detenemos a examinar la formación de maestros en una normal rural, la de Hecelchakán Campeche; y damos la voz y la palabra no sólo a los documentos oficiales que pudimos consultar en su archivo histórico (de reciente creación) sino a los profesores que se formaron en sus aulas y fueron después con un ideario en el corazón y la voluntad obstinada de jóvenes de no más de 18 años, a transformar la realidad social como se los exigía el momento.

Su débil preparación académica está a la vista, lo mismo que los riesgos en que ejercieron su delicada misión. Nos quedan muchos interrogantes al respecto: ¿Realmente puede un educador tener buenos resultados en su trabajo con los niños en tan sólo seis meses, cuando además de profesor frente a grupo alfabetiza alumnos, funda cooperativas, administra la parcela escolar, limpia calles y plazas, construye campos deportivos y baila todos los días? ¿Un joven que estudió cuatro años de primaria y dos de carrera puede a los 17 años comprender la importancia de su tarea? ¿Está capacitado un personaje así para medir las amenazas

del entorno, calibrar la fuerza de sus acciones y la estabilidad de sus aliados? ¿Qué de ese fuego que animó a los maestros socialistas aún arde en los rescoldos de la educación mexicana?

Posteriores esfuerzos nos permitirán profundizar en los capítulos de esta historia sin duda apasionante. La existencia de acervos que nos permiten hoy conocer desde la perspectiva de los propios maestros la historia de su formación, constituye a la vez un formidable reto y una fundada esperanza.

Bibliografía consultada

Arteaga, B. (2002), *A gritos y sombrerazos. Historia de los debates sobre educación sexual en México (1906–1946)*. México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.

Arteaga, B (1994). Los caminos de Clío. En Cantón y Aguirre (Coords.). *Inventio varia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Aguilar, H (1977). *La frontera Nómada*. México: Siglo XXI.

Arreola Maribel (1997). *Primera Escuela Normal en México*. México, Tiripetío Michoacán.

Castillo, I. (1965). *México y su Revolución Educativa*. México: Pax.

Hermida, Ángel (1990). *Historia de la educación en el estado de Veracruz*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.

López, B. et al (1997), Reminiscencias. En: Soy normalista Anécdotas y Comentarios, 2ª Parte (p. 86). México: s/e.

Meneses, E. (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México*. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX. México: CEE/UIA.

Meyer, L. et al (1978), Los Inicios de la Institucionalización. En: Historia de la Revolución Mexicana (1928–1934), volumen 12. México: El Colegio de México.

Moreno, L. (2002). La prensa pedagógica en el siglo XIX, en: L. Galván. (coord.), *Diccionario de la Historia de la Educación en México*. México: CONACYT/CIESAS/UNAM.

Fuentes primarias

Carrillo, C. (1883). Estudios sobre instrucción primaria. En *La Escuela*, Tomo I. México, José V. Villada.

Castellanos, A. (1909). *Pedagogía de Rébsamen*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.

El señor presidente de la República y la Escuela Moderna (2 de marzo de 1906). En: *El Imparcial*: Primera Plana.

S/A (1882). *Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico*. México: Imprenta del Gobierno en Palacio.

Pérez Gallardo Rafael (1883). *La instrucción pública municipal en la Ciudad de México*. México: F. Mata.

Rébsamen, Enrique (1889). *Informe sobre la reorganización de la Escuela práctica anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca*. Obra inédita.

Rébsamen, E. (1889). *Revista México Intelectual*, Tomo II, México, julio-diciembre.

Archivos consultados

Archivo Histórico de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua.

Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Zacatecas.

Archivo Histórico de la Normal Rural Justo Sierra Méndez de Hecelchakán.

