La legitimación de las Escuelas Normales Rurales

Alicia Civera Cerecedo

86

2004

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

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

RESUMEN:

Las Escuelas Normales Rurales tienen su origen en la política educativa revolucionaria y su trayectoria histórica –distinta a la planeada por las autoridades- ha sido atravesada por la intervención de diversos sujetos políticos y sociales que se fueron apropiando del proyecto desde sus diversos intereses y posiciones de poder. En este artículo se analiza cómo a pesar de múltiples conflictos políticos, económicos y culturales, estas instituciones se legitimaron al convertirse en una opción de vida y de desarrollo económico para los campesinos de las regiones en donde se establecieron entre 1922 y 1945. Algunos de los problemas actuales de este subsistema se derivan de un origen común, en una relación compleja entre su relativa autonomía y el control ejercido por el estado. El análisis se realiza con base en documentación burocrática: informes de los directores, inspectores especiales y administrativos, expedientes de los alumnos y otros.

Palabras clave: educación agrícola, educación normal rural, legitimación de las escuelas.

Introducción

Con frecuencia leemos en los periódicos noticias acerca de los conflictos y enfrentamientos entre el gobierno y los estudiantes de las escuelas normales rurales. Recientemente fueron las de Mactumatzá, en Chiapas y el Mexe, en Hidalgo. Pero si no son éstas, son otras. Como lector, las noticias dan la idea de un estancamiento y una permanente crisis, en la que el gobierno no logra reformar estas instituciones, pero tampoco cerrarlas, mientras que los estudiantes mantienen las escuelas abiertas, pero no lo que exigen, primordialmente una mayor matrícula y que se sigan asignando plazas a los egresados de forma automática.

Las normales rurales aparecen como suspendidas en el tiempo, enredadas en las disputas entre un gobierno visto como modernizador y elitista que da la espalda a las capas populares, y los estudiantes vistos como jóvenes oportunistas más involucrados en la política que en sus estudios. En medio de ello, se destaca *a priori* su mala calidad académica.

Algunos de los problemas de estas escuelas se deben a coyunturas actuales, pero muchos de ellos se cocinaron desde sus inicios y se condimentaron a lo largo del tiempo. En los pocos estudios que existen sobre estas escuelas, o los artículos periodísticos, se suelen destacar los problemas políticos, fundamentalmente entre los estudiantes y las autoridades gubernamentales, pero la historia de las escuelas normales rurales ha estado atravesada por diversos factores culturales, económicos y hasta burocráticos y administrativos, que no han sido muy considerados, al igual que otro tipo de actores, más allá de los estudiantes y los políticos de la Secretaría de Educación Pública o de los gobiernos estatales.

En mi investigación lo que me interesa analizar es cómo los sujetos (internos y externos) construyen una institución. Siendo un proyecto del gobierno federal, la creación de las escuelas normales rurales generó expectativas y tocó los intereses de los diversos sujetos que se involucraron en él: los alumnos, los maestros, los padres de familia, los vecinos, las autoridades municipales, estatales y otros. Todos ellos se fueron apropiando del proyecto y, desde diferentes posiciones de poder, intervinieron en su trayectoria, que sería muy diferente a la propuesta por las autoridades federales.

Primero como iniciativas experimentales con un alto grado de autonomía, más forzada que anhelada (en los años veinte) y luego como pilares de gran peso en el proyecto revolucionario de transformación del México rural (en los años treinta), pasaron a ser instituciones incómodas para las autoridades, tanto en términos educativos como políticos, y escuelas cada vez más desubicadas dentro del proyecto de un México urbano y moderno. A pesar de ello, las escuelas normales rurales han logrado sobrevivir en la paradoja de una intervención exterior muchas veces violenta y represiva, y una gran autonomía en las formas de trabajo al interior de sus in-

ternados, gobernados por una especie de autogobierno cuyas características han cambiado a lo largo del tiempo y que tiene diferencias importantes de un plantel a otro.

La primer crisis fuerte que sufrieron las escuelas normales rurales, fue la reforma de principios de los años cuarenta. En este artículo retomo dicha etapa de conflicto para analizar uno de los factores que intervinieron en el proceso de legitimación regional de dichas escuelas. Me refiero a cómo las normales rurales constituyeron una opción de vida para los campesinos y propiciaron el desarrollo económico en las zonas en donde fueron instaladas. Estos no son, desde luego, los únicos factores que han incidido en la legitimación de estas instituciones, pero sí uno que ha sido poco analizado por la historiografía y que tiene un peso importante en su desarrollo actual. El análisis lo realizo sobre todo con base en documentación burocrática: informes de los directores, inspectores especiales, inspectores administrativos, expedientes de alumnos y otros.

En una primera parte, daré un panorama muy general de la manera en que se conformó el subsistema de educación normal rural entre 1922 y 1945. En la segunda, examino cómo pese a los conflictos políticos, económicos y culturales, las Escuelas Normales Rurales, Centrales Agrícolas y Regionales Campesinas jugaron un papel importante en el ofrecimiento de oportunidades culturales, económicas, educativas y laborales para los campesinos de las regiones donde fueron establecidas. Por último se plantean algunas conclusiones.

Un origen común

Desde la fundación de la primera normal rural federal en 1922, hasta la fecha, las instituciones encargadas de la formación de profesores especializados en el medio rural, las hoy llamadas Escuelas Normales Rurales, han atravesado por una gran cantidad de cambios en su adscripción administrativa, sus orientaciones pedagógicas, sus atribuciones sustantivas, el tipo de población que han atendido, y el número y la ubicación geográfica de sus planteles.

La mayor parte de las 18 Escuelas Normales Rurales que existen hoy en día, tienen su origen en la política cultural que el Estado enarboló al concluir el periodo armado de la Revolución Mexicana, misma que puso especial interés en crear escuelas en el medio rural, en el México que se impuso a las intenciones democráticas de las primeros revolucionarios como Francisco I. Madero. El gobierno federal creó instituciones o adoptó otras ya existentes en los estados, para "integrar a la civilización" a la población del campo. Entre ellas, las Escuelas Normales Regionales y las Escuelas Centrales Agrícolas.

Las primeras, fueron un experimento que buscaba capacitar maestros que atendieran las escuelas rurales que se abrieran a lo largo y ancho del país.

Orientadas por el anhelo de apegar la escuela a las necesidades del campo y por la pedagogía de la acción de John Dewey, pretendían capacitar maestros con un plan de estudios breve, de dos años, que además de materias académicas, integraba actividades prácticas de agricultura y oficios rurales. Al igual que las Misiones Culturales, se planteaban extender sus trabajos hacia las comunidades, ofreciendo alfabetización, cursos y diversas actividades culturales con los adultos. En sus inicios, su proyecto era más parecido a los Cursos de Invierno para maestros en servicio que ofrecía la Facultad de Altos Estudios de la Universidad, que a la formación que ofrecían las Escuelas Normales Urbanas. Se trataba de una capacitación lo más rápida posible, para que los jóvenes se incorporaran a trabajar en las escuelas rurales.

Con poco presupuesto, las Normales Regionales, luego llamadas Normales Rurales, trabajaron gracias al entusiasmo de maestros, estudiantes y vecinos, sin un apoyo y supervisión directa de la Secretaría de Educación Pública. Eran internados mixtos, de máximo cincuenta alumnos, quienes contribuyeron a construir los planteles, a abrir sus talleres de oficios o trabajar sus pequeñas parcelas, ante la inexperiencia de sus

profesores, muchos de ellos provenientes de la ciudad.

Las Escuelas Centrales Agrícolas por su parte fueron un proyecto del gobierno modernizador callista. Plutarco Elías Calles pretendía crear un sistema para elevar la productividad, que se basaba en la formación de cooperativas a las que el gobierno otorgaría créditos pero también capacitación. Las Centrales ofrecían la preparación de técnicos agrícolas y representaban al Banco Nacional de Crédito Agrícola.

Calles invirtió grandes sumas de dinero para reconstruir las escuelas Centrales Agrícolas en antiguas haciendas que servirían de internados para atender entre 100 y 200 jóvenes campesinos. Las dotó de maquinaria, de un número importante de tierras para ser explotadas por los alumnos (El Mexe en Hidalgo, era la escuela más grande: inició con 1500 hectáreas de tierra cerril y 550 de riego), y envió maestros a capacitarse a Estados Unidos. Sin embargo, la crisis económica de 1926 e intereses políticos limitaron el proyecto. Sin control de la SEP, pero orientadas también por la pedagogía de la acción y el espíritu cooperativista, las Centrales fueron improvisando sus formas de organizarse internamente y de irse relacionando con las comunidades vecinas. Sus alcances fueron variables. Algunas prestaban sus sementales y capacitaban a los campesinos en el trabajo agropecuario. Otras sólo aportaban apoyo para las festividades religiosas o daban pláticas de salud. En algunas los alumnos trabajaban mucho pero eran analfabetas, en otras la ordeña de leche se aprendía sólo en el pizarrón.

A principios de los años treinta, el Secretario de Educación Narciso Bassols fusionó ambas instituciones con las Misiones Culturales, aunque estas últimas pronto se separarían.

Las nuevas instituciones fueron llamadas Escuelas Regionales Campesinas. Con un plan de estudios de cuatro años, se encargaron de formar conjuntamente técnicos agrícolas y maestros normales rurales. El proyecto iba mucho más allá de la capacitación pretendida años atrás y daba al cooperativismo un peso muy importante. Los estudiantes aprenderían en la práctica, es decir, trabajando en los campos y en las escuelas cercanas (mismas que pasaron a depender de las Escuelas Regionales Campesinas) y con las comunidades. Los planteles deberían ser autofinanciables, organizar su vida interna por medio de cooperativas y desarrollar actividades culturales y económicas hacia las comunidades vecinas. Los estudiantes debían ser campesinos, de preferencia ejidatarios, pues ellos entenderían más los problemas del campo. La acción educativa y cultural de estas escuelas, complementada con la acción económica y el conocimiento técnico, transformaría el campo mexicano.

Es con la reforma de Bassols que estas instituciones se colocan en un lugar central de la política educativa del gobierno federal y comienza a pensarse en ellas ya no sólo como una capacitación rápida, sino como una formación sólida con el mismo status que el que tenían las escuelas normales urbanas, pero incluso superior, por su apego a la realidad del campo y su carácter revolucionario. Durante el sexenio cardenista este proyecto se consolidó, e incluso comenzó a hablarse de la "Escuela Superior Campesina". Al plan de estudios se integraron materias socialistas como "Elementos de economía con orientación socialista", "Conocimiento de los problemas que afectan a la vida del campesino mexicano y crítica de las soluciones dadas a la luz de las ideas socialistas" y "Orientación socialista y Legislación obrera y campesina". Asimismo se dio mayor importancia a la co-educación, al origen rural de los estudiantes, a la organización en cooperativas y al papel de los maestros como líderes de las comunidades, ya no sólo en términos culturales o económicos, sino también políticos. Esto último propició que se fortalecieran las experiencias de autogobierno que desde antes se desarrollaban en algunos planteles.

El gobierno cardenista subió el presupuesto de las Escuelas Regionales Campesinas en forma apreciable, e intentó, al igual que en los tiempos de Bassols unificar y aumentar el control del funcionamiento de los planteles. Sin embargo, la supervisión era difícil sobre todo en las escuelas más apartadas. El número de planteles subió

a 35, la cifra más alta en la historia de las Normales Rurales, pero las condiciones y alcances de cada una de ellas era muy diversa. Aquellas de nueva creación o que partían de las Normales Rurales, tenían peores condiciones que las que se desprendieron de las Escuelas Centrales Agrícolas. Por otro lado, algunas Normales Rurales tardíamente lograron convertirse en Regionales Campesinas. Los recursos no se distribuyeron equitativamente y por las distintas condiciones de los planteles, se seguían planes de estudio distintos, al igual que en las antiguas Normales Rurales y Centrales Agrícolas.

A raíz de la expropiación petrolera, el gobierno tuvo que reducir el presupuesto otorgado a las Escuelas Regionales Campesinas y fue retirándoles su apoyo al igual que las Misiones Culturales que desaparecieron ese año. Muchos de los estudiantes y maestros de las Regionales Campesinas fueron muy activos en la organización de los campesinos para exigir tierras y sobretodo para limitar el poder de los acaparadores. Pero para fines de los años treinta el gobierno había consolidado sus formas de negociar con los poderes locales y de evitar conflictos entre diferentes fuerzas políticas, en el interior del Partido de la Revolución Mexicana, mientras que las acciones de los maestros y estudiantes de las Regionales Campesinas eran más difíciles de dirigir y controlar, y no tenían un programa uniforme. Las condiciones de vida en muchos de los internados se fueron deteriorando.

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho la situación empeoró. El presidente les redujo el presupuesto en forma drástica, cerró planteles y volvió a separar la formación de técnicos agrícolas (en las Escuelas Prácticas de Agricultura) de la de maestros, en las Escuelas Normales Rurales. Desintegró los internados mixtos, redujo sus atribuciones hacia las escuelas cercanas y comunidades y finalmente, en 1945, implantó en ellas un plan de estudios común con el de las Escuelas Normales Urbanas. La reforma fue radical, y prácticamente abandonaba el proyecto de proporcionar una formación diferenciada para los maestros del campo y de la ciudad.

Como puede apreciarse, durante tres décadas la falta de supervisión de la SEP, la organización como internados y la orientación hacia el trabajo con las comunidades, hicieron que el desarrollo de cada plantel fuese muy diferente, y de hecho es difícil hablar de las Escuelas Normales Rurales en general ya que no constituyen un bloque uniforme. Sin embargo, ellas tienen características comunes que las diferencia de otras escuelas normales.

Comparten desde sus orígenes su orientación práctica enfocada a las necesidades del campo, el ideal del maestro rural como líder de la comunidad, su carácter de instituciones populares conformadas por campesinos pobres y su organización cooperativista que da un lugar especial a los estudiantes en la toma de decisiones.

Estas características les han brindado una cultura particular, pero también algunos problemas que a lo largo del tiempo se han ido agudizando, uno de los cuales es su dificultad para enfrentar la jerarquización del sistema educativo. Su origen orientado a la capacitación y su intención de atender a campesinos pobres, hizo que las escuelas acogieran estudiantes sin la primaria completa, a diferencia de las Normales Urbanas. Al jerarquizarse el sistema educativo cada vez más, las Normales Rurales se fueron quedando atrás. Cuando en las Escuelas Normales Urbanas el objetivo era dar la secundaria, las Normales Rurales tenían que completar el ciclo primario de sus alumnos. Ello se debía al abismo existente entre las oportunidades educativas en el campo y en la ciudad, abismo que las Normales Rurales, precisamente, han intentado romper desde sus inicios.

A pesar de tener cada vez situaciones más adversas, las Normales Rurales han logrado sobrevivir, entre otros factores, por la apropiación que de ellas han hecho los maestros, los estudiantes, algunos políticos, pero en buena parte, los vecinos de los planteles. Su proceso de legitimación en el nivel regional es complejo y tiene características diferentes de un plantel a otro. En él han intervenido diversos factores, de los cuales a continuación destacaremos dos: las opciones de vida que las Normales Rurales abrieron

a los campesinos, y su papel generador de desarrollo económico en el nivel local.

Escuelas para campesinos

> *"Tenería, Estado de México, sábado 14 de julio 2001. La escuela se viste de gala para la ceremonia de graduación. Los muchachos con sus trajes y corbatas, las mamás con sus trenzas y rebozos, o sus vestidos entallados y tacones, intentan llegar a tiempo al patio principal. El paso es difícil no sólo por la cantidad de gente, sino también por los que hacen parada en los puestos de gorditas, tacos, refrescos, dulces y cacahuates que se han instalado provisionalmente para aprovechar la afluencia de gente ese día."*

En sus inicios en los años veinte, las metas de las escuelas normales regionales eran moderadas: formar profesores especiales para el campo. Aún así, con la política antifanática enarbolada por el gobierno de Plutarco Elías Calles y sus sucesores, tanto estos internados como las Escuelas Centrales Agrícolas (con las que después se fusionarían para formar las Escuelas Regionales Campesinas), quedaron colocadas en una situación difícil. En muchas zonas "escuela oficial" era sinónimo de "escuela peligrosa" o "escuela enemiga". Las Normales Regionales y Centrales Agrícolas no fueron ajenas a la polarización del México rural durante la guerra cristera. Al igual que muchas otras instituciones oficiales, fueron asaltadas y saqueadas por los cristeros, independientemente de la variable actitud que los maestros y estudiantes de las escuelas tuvieron frente a la Iglesia y la religión.

Pero la oposición a estas escuelas no provenía únicamente del clero. Sobre todo las Escuelas Centrales Agrícolas, representaban un agrarismo estatal cuyo establecimiento regional fue un proceso sumamente complejo. Las instituciones quedaron enclavadas en muchos conflictos entre poderes locales, estatales y federales, o los generaron, y no sólo en términos políticos, sino también culturales.

Aunque ello fue así desde la década de los veinte, se hizo más patente en los años treinta. A la campaña antifanática del gobierno se sumaría la desconfianza abierta por la educación sexual, la co-educación –sobre todo siendo internados mixtos, entonces más grandes que en el pasado- y la educación socialista. Pero sobre todo, al extenderse sus atribuciones, número y dimensiones, estas instituciones tocaron más intereses: tenían que ver ya no sólo con la formación de maestros rurales, sino también con la titulación de maestros en servicio, la inspección de escuelas, la participación en el reparto agrario, en el otorgamiento de créditos agrícolas y otras cosas más. Al ampliarse sus dimensiones y las actividades que realizaban, se originaron conflictos con los gobiernos municipales y estatales que en algunas regiones veían con recelo la intervención federal, disputas políticas y burocráticas entre las mismas secretarías de estado o las distintas instancias de la Secretaría de Educación Pública por el control de las escuelas rurales, enfrentamientos con acaparadores de mercancías y reclamos de la posesión de las propias tierras de las escuelas y el derecho de uso de agua. Aunque en 1935 y 1941 se redujo la extensión de tierras que poseían algunos planteles, aún hoy en día varios de ellos sufren disputas de tierra y uso del agua.

De manera que las relaciones de las escuelas con las comunidades fueron difíciles en general, pero muy variables de un lugar a otro. La cantidad de actividades que realizaron hacia las comunidades desde los años veinte tuvo distintos alcances y efectos diversos, pero es indudable que, por lo menos, fueron una fuente de cultura y entretenimiento al organizar encuentros deportivos, fiestas, festivales, charlas y otras cosas por el estilo. Algunas, sobre todo las más antiguas, lograron ser un lazo de comunicación con el gobierno federal para abrir o mejorar escuelas primarias, obtener servicios médicos y asesoría e incluso gestión para obtener tierras y créditos, formar cooperativas de producción, y almacenar productos para evitar su venta a un costo bajo. Los campesinos de varias regiones se vieron beneficiados con las labores de capacitación y cooperación agrícola y ganadera, como el préstamo de

sementales y de herramientas, o la instalación de molinos de nixtamal.

Estas actividades –mismas que hoy parecen sorprender a los estudiantes- no siempre fueron llevadas a cabo con eficiencia. En las labores agrícolas, los maestros a veces estaban capacitados en forma insuficiente o desconocían la región, y recomendaban cierto tipo de cruce de animales, uso de semillas o tiempos para sembrar que resultaban prejudiciales. A veces, su intención modernizadora de mejorar la higiene, levantar el fogón y cosas por el estilo, fueron vistas por los vecinos como intromisiones en sus costumbres. La co-educación en los internados asustaba a muchos padres de familia, y más en las escuelas en las que se tenía una actitud adversa a la Iglesia. El trabajo de organización de cooperativas a veces ocasionó disputas entre comunidades o sectores dentro de un mismo poblado o ranchería, y no siempre los favorecidos por las escuelas fueron los campesinos más necesitados.

Pese a los conflictos, las Normales rurales se fueron legitimando y fueron apropiadas regionalmente. Ello se refleja tanto en el crecimiento de su matrícula, como en la defensa que se hiciera de ellas a principios de la década de los cuarenta.

En los años veinte y entrada la década de los treinta, los directores, maestros y alumnos de estas instituciones tenían que hacer campañas intensas para conseguir jóvenes que quisieran ingresar. Sin embargo, desde mediados de los treinta muchos de los planteles, sobre todo los más antiguos, no se daban a vasto con la demanda de ingreso que tenían y hacia los años cuarenta la preocupación era cómo hacer una selección pues no se podía atender a todos y quería garantizarse su egreso.

En 1927, cuatro Escuelas Centrales Agrícolas tenían 675 alumnos y un año después, diez Escuelas Normales Rurales tenían 693. En 1933, tres Regionales Campesinas, seis Centrales Agrícolas y 15 Normales Rurales formaban a 1784 alumnos. En 1942 las 18 Escuelas Normales Rurales y 16 Escuelas Prácticas de Agricultura tenían 5443 estudiantes (Véase la bibliografía).

El aumento en la matrícula es comprensible porque las escuelas normales rurales fueron opciones de ascenso de status al constituirse en una oferta educativa para jóvenes del campo (y sus familias) que no contaban con un gran abanico de oportunidades. Hacia 1935, por ejemplo, existía sólo 164 escuelas secundarias y 114 escuelas de estudios superiores en todo el país, la mayor parte de ellas ubicadas en zonas urbanas. Hasta los años cuarenta, en el campo no era fácil estudiar la primaria y mucho menos llegar a la secundaria, a las Normales Urbanas o a los Institutos Científicos y Literarios (INEGI, 1999: 89).

Las Normales Rurales y Centrales Agrícolas se habían convertido en una fuente de opciones de vida para muchos jóvenes provenientes del medio rural. Para aquellos con menos expectativas o condiciones más desfavorables, ofrecían la posibilidad de terminar la educación primaria. Ingresando con los tres primeros años, el «curso complementario», con una duración de un año, servía para terminar el ciclo, aún cuando no se deseara seguir la carrera de maestro rural. De particular interés es el caso de Río Verde, San Luis Potosí, plantel al que acudían alumnos indígenas de la huasteca, para los cuales el curso complementario significaba adentrarse en la lengua española (en otros planteles también hubo alumnos indígenas, pero al parecer no monolingües) y en una red de relaciones culturales y políticas novedosas. En un sentido mucho más elemental, las normales ofrecían un medio de subsistencia para huérfanos, hijos de viudas o madres solteras, o los campesinos más pobres, puesto que todos los alumnos recibían una beca para realizar sus estudios en los internados.

Además de la posibilidad de subsistir, aprender el español o seguir estudiando, estas escuelas fueron un puente de entrada al empleo, pues vendían una promesa: el egresado contaría con una plaza como maestro rural, es decir, con un empleo seguro, lo cual en efecto sucedía, a veces incluso en posiciones privilegiadas. Esa era la vía más segura, pero como técnicos agrícolas, también podrían aspirar acceder a la creciente burocracia agraria. Las escuelas también abrían la

posibilidad, para los mejores alumnos, de continuar los estudios posteriormente en centros urbanos como la Escuela Normal de Maestros, la Escuela Nacional de Agricultura y otras instituciones de educación superior. Ello era fomentado por los mismos maestros y directivos, aunque no agradara a muchas de las autoridades pues la pretensión era mantener a los alumnos en el medio rural para expandir su acción civilizatoria (Véase AHSEP-DGESIC, Informes de los directores 1940-1944 y DEANR 1934-1935, AHT, 1935-1939).

Por otro lado, como desde las primeras Escuelas Centrales Agrícolas se fomentaba la unión escuela-cooperativa, los egresados de las escuelas se organizaban para exigir tierras al gobierno, y en varias regiones, como en Durango y el estado de México, consiguieron obtenerlas. Pero en el proceso de legitimación regional de las escuelas normales rurales también intervinieron otros factores. Además de las oportunidades de estudio, trabajo o tierras que ofrecían a los estudiantes, y las labores de cultura, entretenimiento y apoyo técnico, económico o legal para los campesinos, las escuelas normales rurales fueron también fuentes de trabajo y de estimulación de la economía en el nivel regional. Los planteles eran atendidos por profesores asignados por la Secretaría de Educación Pública. Pero el crecimiento en el número de las escuelas y en el número de alumnos que atendían (la mayoría entre 100 y 300 estudiantes de los años treinta en adelante) hizo necesaria la contratación de empleados: panaderos, mozos, veladores, ayudantes de taller y de cocina, lavanderas, etc. La localización de muchos de los planteles en lugares alejados a los centros urbanos no era atractiva para el personal de la Secretaría y se recurría a la gente que hubiera en las localidades para hacerse cargo de los talleres de herrería, curtido, carpintería y otros. Sus condiciones de trabajo no eran las mejores: su sueldo era bajo, muchas veces no les pagaban y generalmente tenían que hacer cantidad de trabajos extras fuera de las funciones que les pedía su contratación. Pero a pesar de ello, muchos se mantuvieron como empleados por muchos años, mientras que otros dejaban el empleo para ingresar como alumnos o inscribían a sus hijos en la escuela (de hecho, la permanencia de empleados, maestros y sus lazos familiares generación tras generación, ha hecho que el subsistema sea muy endogámico, lo cual requiere de una mayor investigación).

Las Escuelas Centrales Agrícolas y luego las Regionales Campesinas también ofrecían una entrada extra a los campesinos de las localidades por la extensión de sus tierras. La mayoría de las escuelas no se daban a vasto para hacerlas producir y el excedente se trabajaba con peones o con aparceros. Los aparceros fueron, en esa etapa, una capa de población que en buena medida quedó desprotegida por la política agraria revolucionaria. El cambio en el tipo de tenencia de la tierra había sido muy rápido. Desde la Revolución. Por un lado, las pequeñas propiedades inseguras frente a la reforma agraria o empequeñecidas, y por el otro, los ejidos constituidos por parcelas pequeñas insuficientes para una buena producción, alentaban que los campesinos tuvieran que arrendar tierras, trabajar como jornaleros, emigrar o buscar otras cosas a qué dedicarse. Las redes de proteccionismo que antes que cubrieran los hacendados debían ser cubiertas por el Estado.

Estas escuelas en cierta forma reprodujeron las relaciones paternalistas que antes tuvieron los campesinos con las haciendas, pero el proceso no fue tan simple. Al plantearse como abanderadas de la reforma agraria, las relaciones con los peones y aparceros fueran contradictorias, y en algunas, como en Tenería, Estado de México, los mismos maestros propiciarían que los peones solicitaran las tierras de las escuelas. Los contratos de aparcería eran diversos de un plantel a otro, y la SEP los fue reglamentando desde los años treinta para que no fueran tan desfavorables para los aparceros, pero el hecho que quiero destacar, es que las Centrales y Regionales eran una opción para que los campesinos ganaran un dinero extra o subsistieran.

Aparte de ser fuentes de empleo, estas escuelas propiciaron el crecimiento del intercambio comercial. Al suministro de víveres, hay que aumentar la compra de herramientas de trabajo,

abonos, alimento para animales, su transportación y la de los alumnos cuando podían salir a visitar a sus familias o a pasear, así como el pago de renta en los casos de los establecimientos que no contaban con edificios propios, o alianzas para el pago de servicios en edificios compartidos, como era el caso de plantel de Tamatán, en Tamaulipas, que cubría los gastos de luz eléctrica de una empacadora de camarón y daba en usufructo maquinaria de la escuela a una industria privada (Véase AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, Informes de los inspectores, 1940-1944, sobre todo Tamatán, Tamaulipas, exps. 5197/4 y 5193/5).

Así mismo, las escuelas tenían transacciones comerciales de otro tipo. En los expedientes de alumnos es frecuente la acusación por robo, a veces de las posesiones de los compañeros, pero a veces de los almacenes de las escuelas y en cantidades apreciables, al igual que en el caso de algunos empleados y maestros de los planteles (Véase, por ejemplo, AHSEP, DGEN, Expedientes de alumnos, Tenería, Estado de México y Ayotzinapa, Guerrero, y los informes de los inspectores administrativos, 1940-1944).

El intercambio comercial era importante en el nivel local. En 1941, en la escuela de Aguililla, Michoacán, el director, los maestros y los estudiantes solicitaban a la SEP trasladar el plantel a otro lugar, porque el medio social les era "adverso y hostil". El director informaba que "sólo los buenos deseos de una persona de influencia política y los intereses comerciales han reclamado la estancia de la escuela en dicha población". (AHSEP-DGEN Informe del director, exp. 3505/2).

Un incidente en la escuela de Xochiapulco, Puebla, plantea la cuestión en forma aún más nítida. A finales de 1941, tanto los estudiantes, como los maestros, los empleados y el inspector especial de la Secretaría de Educación estaban de acuerdo en que la escuela debía trasladarse a otro pueblo, ya que la escuela no contaba con instalaciones propicias para albergar a los 104 alumnos y 27 maestros que la integraban. El hacinamiento y la falta de agua propiciaba epidemias. La lejanía de poblaciones mayores impedía adquirir los artículos de primera necesidad. Las tierras para prácticas agrícolas –cedidas al igual que el local por el Ayuntamiento de Xochiapulco o prestadas por vecinos del lugar- eran insuficientes y de pésima calidad (Memorandum que el Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnos de la Escuela Normal Rural de Xochiapulco dirige al C. Pablo G. Macías, Inspector Fiscal Administrativo de la SEP, 17 de octubre de 1941. AHSEP, DGEN, exp. 5193/3).

Sin embargo, las madres de los estudiantes integrantes de la Liga Femenil Proletaria y las Autoridades Municipales se oponían al cambio. Primero no lo decían abiertamente, pero ante el crecimiento del conflicto, argumentaron que "si la Escuela se cambiaba a otro lugar la economía del pueblo sufriría sensiblemente…" (Informe que el C. Pablo G. Macías rinde al C. Director General de Administración de la SEP, 29 de octubre de 1941. AHSEP, DGEN, exp. 5193/3).

La escuela no fue trasladada y siguió funcionando en pésimas condiciones. Ocho meses después la Secretaría de Educación presionó y realizó una asamblea en la que el Ayuntamiento y el pueblo se comprometieron a ayudar con materiales de construcción, la Liga de Madres ofreció "una ayuda de $15 mensuales…y de parte del sector Comercio de esta localidad, que es considerablemente en pequeño, con la cantidad de $18 también mensuales" (Informe que el C. Pablo G. Macías rinde al C. Director General de Administración de la SEP, 29 de octubre de 1941. AHSEP, DGEN, exp. 5193/3).

Las ligas familiares de las representantes de las madres y la presidencia municipal quizás impliquen intereses económicos (y tal vez también políticos) de un grupo más que de todo el vecindario. Pero lo que me parece importante destacar aquí, es que la presencia de la escuela estimulaba la economía local, fuese en general o para grupos particulares. He hablado realmente de negocios en miniatura: venta de productos, transporte de estudiantes, unos pocos empleos, hurtos a pequeña y mediana escala. Parecen nimiedades, pero la disputa en Xochiapulco nos recuerda la importancia de los negocios en pequeño en el reducido desarrollo económico de

muchos pueblos y rancherías en México. Es innegable que la generación de empleos y la estimulación de la economía regional fueron factores que influyeron en la defensa de las escuelas normales rurales en los cuarenta.

Como se mencionó antes, desde 1938 el gobierno federal había reducido el presupuesto de los 35 planteles. Las condiciones de vida en los internados se deterioraron notablemente y cundían las epidemias. En 1940, la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, agrupación que aglutinaba (y aglutina) a buena parte de los normalistas rurales, se fue a la huelga junto con los estudiantes de la Escuela Nacional de Maestros y del Instituto Politécnico Nacional. En el caso de los normalistas rurales, la causa principal del movimiento era exigir un mayor presupuesto para las becas de los alumnos y mejorar las instalaciones y condiciones de los planteles. Meses después el gobierno de Manuel Ávila Camacho y su política de limpia de comunistas en el sistema educativo, respondió en forma dura: desintegró las Escuelas Regionales Campesinas para formar por separado Escuelas Prácticas de Agricultura y Escuelas Normales Rurales. Unos planteles fueron trasladados, otros fueron cerrados y sólo quedaron 18 como Normales Rurales. En 1943 separó a los estudiantes en planteles unisexuales y dos años más tarde, unificó el plan de estudios con el de las escuelas normales urbanas. Si en décadas anteriores el ejército entraba a las escuelas para proteger a los maestros y los estudiantes de los cristeros, en estos años lo hizo para reprimirlos (Véase AHSEP-DGEN y AHSEP-Subsecretaría: contienen reglamentos y circulares giradas a las escuelas de 1940 en adelante. AHSEP-DGESIC, Informes especiales, 1941).

Los estudiantes y los padres de familia salieron en defensa de sus escuelas. Contaron con el apoyo del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) y otros sindicatos nacionales, y en lo regional, de diputados, ayuntamientos, comerciantes, pequeños propietarios, ejidatarios, los padres de familia y cantidad de vecinos. Los padres de familia bombardearon a la SEP y al Presidente con cartas para pedir o exigir que no se llevara a cabo la reforma. El siguiente enunciado es representativo de los argumentos que utilizaban: cerrar las Escuelas Normales Rurales o convertirlas en Prácticas Agrícolas "sería tanto como sumir en la miseria a cientos de jóvenes que en la actualidad se educan en esos establecimientos, y que llenos de fe en lo porvenir y con bastante entusiasmo estudian para labrarse su porvenir y el de sus familiares al constituirse en el sostén de su ancianidad" (AHSEP, DGSIC, Carta de padres de familia de San Mateo Huitzilzingo, Estado de México, dirigida al Presidente de la República, 18 de abril de 1942).

Dicho apoyo evitó el cierre de más planteles, el traslado o conversión de algunas normales rurales en escuelas prácticas de agricultura y el restablecimiento de alumnos expulsados. La depuración de profesores se dio, pero en buena parte terminó en rotación de unos planteles a otros, y la educación unisexual comenzó con las nuevas generaciones, pero no con los estudiantes que ya habían comenzado sus estudios.

No puedo extenderme aquí sobre los efectos de la reforma y de la intervención de todos estos sujetos en la trayectoria de las instituciones, que fueron numerosos. Baste mencionar únicamente que la Secretaría de Educación limitó oficialmente las actividades de las escuelas hacia las comunidades y las escuelas primarias cercanas y pretendió limitar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones al interior de los internados. Sin embargo, la falta de presupuesto le impidió inspeccionar las escuelas con frecuencia y la mayor parte de ellas, a pesar de los cambios, siguieron con su autogobierno y trabajando con las comunidades.

Cerrar los planteles implicaba cortar expectativas de ascenso de status económico, no sólo para los alumnos y sus familias, sino también para otros miembros de las comunidades. La escuela, decían los gobiernos después de la Revolución, era un derecho de la población. En los años cuarenta los campesinos empleaban estas mismas palabras al pedir o exigir que el gobierno siguiera apoyando las Escuelas Normales Rurales, al igual que sucede hoy en día. No lo logra-

ron como ellos deseaban, pero tampoco el gobierno. Aunque con altas y bajas, y con muchos cambios, desde entonces las Escuelas Normales Rurales parecen estar en crisis, en peligro de desaparecer y en un estatuto de instituciones irreformables, pero defendidas, a capa y espada, por los vecinos.

> El Mexe, Hidalgo, 22 de febrero del 2000. En primera plana de *La Jornada* y otros periódicos dan la noticia de la entrada de los granaderos en la Escuela de El Mexe, que se encontraba en paro. Los granaderos fueron recibidos por los vecinos de las comunidades circundantes, quienes en defensa de los estudiantes desarmaron "semidesnudaron y humillaron" a las fuerzas públicas.
> Octubre, 2003. El gobierno de Hidalgo decide cerrar el internado y otorgar becas en efectivo a los estudiantes. Se despliegan fuerzas policiacas por toda la zona, temiendo que se repita la situación del 2000.

Conclusiones

Las Escuelas Normales Rurales que existen actualmente parten de la política cultural y educativa pos-revolucionaria que buscaba transformar la vida de los campesinos, integrándolos a la civilización. El enfoque abierto hacia la comunidad que se otorgó a las primeras Escuelas Normales Regionales, Centrales Agrícolas y Regionales Campesinas, así como la falta de recursos, de orientación y supervisión de la SEP hacia estas escuelas, hizo que en su desarrollo histórico participaran sujetos de diversa índole en el nivel regional. La participación de poderes estatales y locales y de los campesinos vecinos a las escuelas, así como la organización de estas instituciones como internados, propiciaron que las actividades de cada plantel fuesen muy distintas, tanto en los procesos educativos de sus estudiantes, como en las relaciones que establecieron con las comunidades aledañas. Sin embargo, estas escuelas pueden ser vistas como un subsistema de educación normal con características propias que lo diferencia de otras instituciones formadoras de profesores. Las hoy llamadas Normales Rurales compartieron en sus orígenes su carácter popular de instituciones comprometidas con los campesinos, la exaltación del papel del maestro como líder de la comunidad y del cooperativismo, la preocupación por formar maestros especializados en las necesidades del medio rural, y el otorgamiento de un lugar importante a los estudiantes en la organización interna de las escuelas.

Así mismo, estas escuelas compartieron el haberse convertido en opciones de vida para los campesinos de las regiones en donde fueron establecidas. A pesar múltiples conflictos: la guerra cristera, las resistencias a su proyecto cultural modernizador, la educación socialista, la educación sexual y la coeducación, la escasez de recursos económicos, los reclamos por su posesión de amplias extensiones de tierra, las disputas con los acaporadores y dueños de tierras, el celo entre autoridades locales, estatales, federales y educativas, el subsitema se fue legitimando regionalmente. Ello fue así porque fueron una opción educativa para estudiantes campesinos que no contaban con acceso al sistema educativo concentrado en el medio urbano, fueron fuente de empleo para estudiantes y vecinos y propiciaron el desarrollo económico, no sólo por su labor como asesoras agropecuarias y de organización de la comunidad, sino por el trabajo de sus tierras y el intercambio comercial.

Ante las reformas radicales de los años cuarenta –al igual que hoy en día– los estudiantes, los padres de familia, los maestros, los comerciantes, políticos locales y estatales, salieron en defensa de las Escuelas Normales Rurales, apropiándose del discurso político y educativo de la Revolución mexicana. Ello es comprensible porque cerrar o transformar las escuelas significaba limitar una importante fuente de ascenso de status Estos sectores no lograron detener la reforma, pero sí matizar algunos de sus rasgos.

Siglas:

SEP: Secretaría de Educación Pública
AHSEP: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública
DEANR: Fondo Dirección de Enseñanza Agrícola y Normal Rural
DGEN: Fondo Dirección General de Educación Normal
DGESIC: Fondo Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica
AHT: Archivo de la Escuela de Tenería, Estado de México

Bibliografía básica:

INEGI, 1999, *Estadísticas históricas de México,* México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, tomo I.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1930), *Noticia estadística sobre la educación Pública en México correspondiente al año de 1928*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1933), *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública*, 31 de agosto de 1933, México, SEP, tomo II.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1944), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1943-1944),* México, SEP, tomo I.