

**LA EDUCACION SOCIALISTA EN LA ESCUELA REGIONAL
CAMPESENA DE TENERIA, ESTADO DE MEXICO, 1933-1935.**



**TESIS DE MAESTRIA EN CIENCIAS,
ESPECIALIDAD EN EDUCACION,**

ALICIA CIVERA CERECEDO,

DIRECTORAS DE LA TESIS:

SUSANA QUINTANILLA Y MARY KAY VAUGHAN,

**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS,
CINVESTAV-IPN.**

OCTUBRE, 1993.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1.

DE LA ENSEÑANZA PRACTICA AL MATERIALISMO HISTÓRICO: LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA DE TENERIA, 1933-1935

- I. Las Escuelas Regionales Campesinas: un proyecto de transformación integral del campo
- II. Las bases para la creación de la Escuela Regional Campesina de Tenería
- III. Reclutamiento de alumnos
- IV. Los maestros: conflictos y cambios
- V. Adiós a los libros: la enseñanza práctica
- VI. Las herramientas de la labor asistencial: vocación, conocimiento, creatividad, moralidad y espíritu colectivo
- VII. Todos para uno y uno para todos: disciplina, gobierno escolar y vida privada
- VIII. La mujer ¿un caso aparte?
- IX. El problema biológico de los seres vivientes: parásitos vs. Trabajadores
- X. Los buenos, los malos y la moral

CAPÍTULO 2.

DEL CALZON DE MANTA AL OVEROL: LA MISION CULTURAL DE TENERIA EN 1934

- I. Los forjadores de posibles
- II. Los todólogos
- III. Trabajo político y educación en Malinalco
- IV. Mejoramiento comunitario y educación en Tenancingo

CONCLUSIONES GENERALES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es analizar la reforma educativa socialista en la Escuela Regional Campesina de Tenerife, en el Estado de México. Se trata de estudiar las mediaciones por las que atravesó la puesta en marcha del proyecto educativo del Estado y las transformaciones que éste trajo consigo tanto en la vida cotidiana de la institución, como en sus vínculos con las comunidades aledañas.

Los estudios realizados durante la última década acerca de la educación socialista han demostrado que esta controvertida[1] reforma educativa tuvo respuestas diferentes en cada una de las regiones del país. En el estado de Puebla el gobierno federal redujo el tono radical del discurso educativo y limitó su implantación, negociando con el grupo conservador de Ávila Camacho que mantenía el poder local y tenía fuerte peso en la política nacional[2]. En las entidades de Jalisco y Aguascalientes, la reforma reavivó la oposición al régimen tanto por parte de ciertos poderes políticos locales, como de la Iglesia y de los terratenientes. Pese a ello, el poder central sostuvo e impuso los lineamientos oficiales en materia educativa, como parte de su estrategia para fortalecerse y limitar el poder de los grupos políticos locales[3]. Los casos de las regiones de la Nueva Italia y la Laguna fueron diferentes a los anteriores. La presencia de organizaciones populares consolidadas y de tradiciones laicas abrieron espacio a la reforma educativa, que fue recibida con entusiasmo por parte de la población[4].

Es común que los historiadores del Estado de México afirmen que en dicha entidad la reforma educativa del 34 fue un fracaso. Esta conclusión, sin embargo, resulta un tanto pesimista[5]. La puesta en marcha de la reforma tuvo como escenario un clima de crisis política. Las huelgas magisteriales, estudiantiles y obreras llevadas al cabo durante esos años, las tomas de tierras y la debilidad de los dos grupos políticos (rivapalacistas y gomistas) que habían mantenido el control de la gubernatura desde principios de los años veinte, abrieron camino para que el gobierno federal impulsara la educación socialista. Este proceso significó una serie de alianzas y rupturas[6].

El gobierno federal aprovechó la coyuntura para ampliar su fuerza en el estado por medio de diversos mecanismos, entre ellos el avance de la federalización de la enseñanza. No sólo creció el número de escuelas rurales federales, sino que se fortaleció la presencia de la SEP en el sistema escolar estatal. Ello favoreció las vías de comunicación entre los maestros estatales y los federales[7].

En el Estado de México, la respuesta a la educación socialista fue muy diversa. Entender esta diversidad resulta difícil si consideramos, por un lado, la heterogeneidad política, cultural y económica de la entidad y, por el otro, la escasez de fuentes secundarias que expliquen dicha heterogeneidad. La realización de un estudio de caso fue la única opción metodológica posible para acercarme a las formas cómo fue aplicada la reforma educativa.

Elegí el caso de la Escuela Regional Campesina de Tenería por diversas razones. En primer lugar, las fuentes primarias de información ubicaban a Tenería como el foco de influencia de la SEP y de la educación socialista más importante en el estado. En segundo lugar, no existían análisis sobre la reforma en instituciones de formación de maestros rurales. La Escuela de Tenería fue una de las Regionales con mayor trascendencia en el país, tanto en términos de su extensión territorial y presupuesto como de la constante atención que recibió por parte de altos funcionarios. Su influencia como centro de formación de maestros rebasó con creces los límites estatales.

Diversos estudios han señalado la importancia del proyecto de las Escuelas Regionales Campesinas como centros de transformación de la vida rural, pero es muy poco lo que sabemos sobre su desarrollo[8]. Me parecía fundamental analizar la puesta en marcha de la educación socialista en una situación en la que el trabajo político encargado a los maestros contaba con el apoyo de otros organismos gubernamentales, en este caso, del Banco Nacional de Crédito Agrícola.

Al tratarse de una institución que integraba la formación de maestros rurales, la preparación de técnicos agrícolas, el mejoramiento de maestros rurales en servicio y una Misión Cultural, me aboqué al análisis de los valores, los conocimientos y las actitudes sustentados explícita e implícitamente en los planes de estudio y la vida cotidiana del plantel, durante los años de 1933- 1935. Posteriormente, decidí estudiar la respuesta que las comunidades de Tenancingo y Malinalco dieron al trabajo de los misioneros culturales en el transcurso de 1934. El periodo de estudio (1933-1935) se caracterizó por ser una etapa de transición. Aunque breve, permite ver la forma cómo fue llevada a la práctica la educación socialista y las continuidades y rupturas que este proceso generó.

Para el estudio de la rutina y los contenidos de la Regional Campesina tomé como ejes analíticos la posición de la institución dentro de la burocracia gubernamental y dentro de las condiciones particulares de la región, los orígenes sociales y las formaciones previas de los actores, los mecanismos de reclutamiento, ingreso y egreso del alumnado, las formas de gobierno y control interno, el currículum, las formas de convivencia y las relaciones entre

la práctica y el discurso educativo. Se trata de ver cómo los actores de la escuela -arena de conflicto y negociación- se fueron constituyendo, así como construyendo identidades y poniendo en juego diversas estrategias para defender sus valores e intereses en los espacios y campos de actividad que permitía la organización intitucional en su estructura formal y como espacio de convivencia. Ello a partir del análisis de los orígenes de los actores, su formación previa y sus expectativas. El propósito central era ver cómo se fue construyendo la escuela y el papel de la educación socialista en dicho proceso[9].

Inseparable de lo anterior se encuentra el estudio sobre el trabajo externo de Teneía. Para analizar la respuesta de la población a la reforma educativa, tomé como ejes analíticos las relaciones entre los poderes locales con los gobiernos estatal y federal, el proceso revolucionario, la reforma agraria, el movimiento cristero y la historia escolar y cultural de la región. Aunque se trata del análisis de la puesta en marcha de la educación socialista, tuve que considerar una problemática mayor: el proceso de aceptación de la escuela, considerando a ésta como promotora de una cultura particular y como una institución representante del gobierno federal y organizadora de actividades políticas, sociales y económicas que contaban con el respaldo del Banco Nacional de Crédito Agrícola. La aceptación de la escuela es leída como un proceso de construcción, negociación, conflicto y selectividad.[10]

Para la elaboración del análisis utilicé como herramienta metodológica básica la confrontación de fuentes, entre ellas los informes de los maestros y misioneros, de los visitantes al plantel, del inspector federal de zona, del jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, del que dependía Teneía, artículos de revistas, censos, testimonios orales y documentos diversos de autoridades locales, estatales, de la SEP y del Banco Nacional de Crédito Agrícola, de ejidatarios, campesinos, obreros y otros.

Quiero expresar mi agradecimiento a Susana Quintanilla, amiga, maestra y asesora, y a la constante y siempre importantísima guía de Mary Kay Vaughan. La realización de este ensayo no hubiera sido posible sin la asesoría de ambas, las discusiones con Candelaria Valdés, Lourdes Cueva y Salvador Camacho, el apoyo y los comentarios de Eduardo Remedi, Elsie Rockwell y Luz Elena Galván, la ayuda con las computadoras de Ignacio Machorro, Alba Rojo y Eduardo Sacristán, la paciencia y confianza de mi familia y el apoyo del DIE-CINVESTAV, EL CONACYT Y EL INEHRM.

- [1] Sobre los debates en torno a la educación socialista véase: Lerner, 1982; Mora Forero, 1977; Vázquez, 1969; Monroy, 1985; Britton, 1976; Córdova, 1984.
- [2] Véase: Vaughan, 1992,1990 y 1987.
- [3] Yanquelevich, 1985; Camacho, 1991.
- [4] Raby, 1974; Valdés, 1989. Otros estudios regionales sobre la educación socialista son los siguientes: Chaín, 1987, el de Rockwell en Quintanilla y Vaughan (en prensa). Sobre la conformación del Estado véase: Garrido, 1985.
- [5] Cfr. Herrejón, 1985; Hurtado 1986.
- [6] Véase Sánchez, 1974 y 1984, Avila, 1988; Gutiérrez 1989 y 1987; Jarquín, 1974.
- [7] Véase Civera, 1988, y "Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940" en Quintanilla y Vaughan (en prensa).
- [8] Véase por ejemplo Raby, 1974; Britton, 1976; Moreno, 1985. Una excepción es el trabajo de Manuela Sepúlveda, 1976.
- [9] Algunos conceptos claves para el análisis son los siguientes: vida cotidiana: véase Heller, 1985; tradición y cambio: véase Williams, 1980 y Thompson, 1979; sujeto político véase: Pereyra, 1984; hegemonía y sociedad civil, véase: Gramsci, 1975; socialización: véase: Durkheim, 1988; Berger y Luckman, 1979; habitus, identidad, distinción: véase, Bourdieu, 1988 y 1988b; Bourdieu y Passeron, 1966; acción social: véase, Weber, 1981; representación: véase Durkheim, 1988; sujeto: véase Durkheim, 1988, comunidad profesional, culturas académicas: véase: Collins, 1975; Becker 1984; práctica y trabajo docente: Waller, 1967; Lortie, 1975; Rockwell, 1986 y 1987; Rockwell y Mercado, 1986.
- [10] Los referentes teóricos de este segundo análisis son los mismos que los utilizados en el anterior.

CAPITULO 1

DE LA ENSEÑANZA PRACTICA AL MATERIALISMO HISTÓRICO: LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA DE TENERÍA, 1933-1935

I. LAS ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS: UN PROYECTO DE TRANSFORMACIÓN INTEGRAL DEL CAMPO

En 1932, en el marco de las reformas promovidas por Narciso Bassols, las Escuelas Centrales Agrícolas que dependían de la Secretaría de Agricultura y Fomento fueron transferidas a la SEP. Estas escuelas, encargadas de la formación de técnicos agrícolas y del mejoramiento económico de las zonas donde estaban ubicadas, fungían como representantes del Banco Nacional de Crédito Agrícola[1]. Manuel Mesa Andraca se encargaría de reorganizar las Centrales y fusionarlas con las Escuelas Normales Rurales para crear lo que él denominó Escuelas Regionales Campesinas[2]. Para el futuro jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, las Regionales debían cumplir una función primordial: "transformar no sólo la técnica agrícola, sino la mentalidad de los campesinos"[3].

Meses después, las Misiones Culturales también fueron adscritas a las Escuelas Regionales Campesinas, con el propósito de que realizaran investigaciones que les permitieran centrar su labor en las necesidades regionales y trabajar más estrechamente tanto con los maestros rurales como con las comunidades[4].

Con el objeto de que los maestros pudieran influir en la resolución de los problemas del campo y capacitar a los campesinos para progresar económicamente, serían seleccionados entre los técnicos agrícolas e industriales egresados de las Escuelas Centrales. Al fusionar estas escuelas con las Normales Rurales y las Misiones Culturales, se integraría la formación técnica y pedagógica de los futuros maestros, el trabajo de investigación y acción social, los cursos de capacitación para los maestros en servicio y la fundación, orientación y control de escuelas rurales.

Además de la formación de maestros rurales y técnicos agrícolas, las Escuelas Regionales Campesinas debían organizar Institutos de Mejoramiento Profesional y Cursos de Cooperación Pedagógica. Paralelamente debían incluir un Instituto de Investigación Social y otro de Acción Social que orientarían, apoyarían y controlarían el trabajo de las escuelas rurales cercanas. Mediante éstas, se acercarían a las comunidades, investigarían sus condiciones económicas y políticas y planearían un programa de desarrollo rural que se implementaría bajo su vigilancia en calidad de expertos y como vías de enlace

con el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, el Banco Nacional de Crédito Agrícola y diferentes organismos del gobierno federal[5].

Con el trabajo hacia el exterior se pretendía garantizar una formación práctica de los alumnos al interior de la institución; con la investigación y experimentación al interior y los vínculos con el gobierno federal, se garantizaría una acción económica, política y cultural efectiva hacia afuera.

La intención del proyecto era formar al educador rural "que no se confunde con el maestro de la ciudad"[6]. Los futuros maestros formados en las Regionales Campesinas debían salir

"con un dominio de los instrumentos fundamentales de la cultura, una información científica sólida, habilidades para hacer un trabajo agrícola industrial con técnica perfeccionada, conocimientos teórico-prácticos de educación, aptitudes para la creación artística; disposición comprensiva y de servicio hacia la clase proletaria..."[7] .

Al mismo tiempo las Misiones —"fermentos en la vida campesina"— "mejorarían" al maestro rural y transformarían a las comunidades campesinas

"modificando sus costumbres, orientando sus aspiraciones, y en general, enriqueciendo la vida de cada uno de sus miembros, y mejorando las condiciones higiénicas, culturales y económicas de los poblados"[8] .

La integración de las Misiones y la formación de maestros rurales en una institución de enseñanza agrícola era fundamental no sólo para que la escuela rural pudiera cumplir con el papel económico que debía desempeñar, sino también para vincular el trabajo de los maestros y los misioneros a instancias con mayor poder de decisión en la vida campesina, como lo era el Banco Nacional de Crédito Agrícola. Sin cambio económico, la labor educativa sería sumamente difícil. Sin coordinación, la labor educativa no tenía sentido:

"la Escuela Regional obedece a una concepción de división de trabajo, de ajuste funcional de la institución a las condiciones y necesidades de un medio dado, de enfocamiento de actividades y esfuerzos y limitación relativa de problemas. Esta concepción que ofrece las mayores garantías de éxito es, además, la justa, ya que detrás del problema educativo hay uno social, y detrás de éste se destaca lo económico. Debemos, pues, tener cada una de nuestras escuelas regionales futuras presidiendo la obra de mejoramiento

social y económico de cada región geográfica en condiciones económico-sociales homogéneas"[9] .

A partir de 1933 se comenzaron a establecer Regionales en las antiguas Escuelas Normales Rurales y Centrales Agrícolas. Estas últimas, al contar con terrenos e instalaciones agrícolas, tenían ventajas para lograr el objetivo de que fueran autofinanciables. Cada plantel debía contar con una extensión de por lo menos 150 hectáreas, con campos de cultivo y experimentación, ganado, gallineros, huerto, hortaliza, talleres de lechería, carpintería y otros.

Dos aspectos centrales del proyecto eran, primero, que las escuelas fueran manejadas por maestros cuya "ideología revolucionaria" fuera comprobada por la SEP y, segundo, que se estipulaba como requisito para el ingreso de alumnos tener cursados tres años de primaria y ser "hijo de ejidatario, pequeño agricultor, artesano o pequeño industrial rural de los poblados más menesterosos de la civilización de la zona en que se encuentre establecida la escuela"[10]. Esto último, decía Bassols, era algo fundamental para lograr que las Escuelas Regionales Campesinas fueran un verdadero circuito entre la tierra y la escuela:

"La realización de este propósito es, a nuestro juicio, el más grave de los problemas que tenemos enfrente, porque los antecedentes de los sistemas de ingreso a las Escuelas Centrales Agrícolas nos indica qué factores de orden político, recomendaciones y favoritismos tienden a hacer de las escuelas asilos de la clase media de los pueblos o las ciudades, en condiciones que perturban su funcionamiento y que desnaturalizarían definitivamente los planteles de educación agrícola originando su ruina"[11] .

Si el ingreso no se limitaba únicamente a ejidatarios, era porque las instituciones no tenían como única función enseñar a los campesinos ya "libres" cómo trabajar la tierra, sino que también debían educar a los "campesinos capaces de librarse de las condiciones que el peonaje implica", o en otras palabras, a los "hijos de los campesinos que serán libres mañana"[12], lo cual era congruente con la concepción de una educación rural colectiva y no individual.

El curriculum quedó planteado de la siguiente manera:

- 1) Curso propedéutico de un año para completar la educación primaria y uniformar la preparación del alumnado.
- 2) Carrera de Técnico Agrícola Industrial. Su duración era de dos años. El objetivo era formar, de una manera práctica y con contenidos que

respondieran a las necesidades regionales, agricultores prácticos que pudieran ser "factores decisivos en el mejoramiento socioeconómico de la clase rural". Al terminar los dos años, los alumnos podían optar por dos especialidades:

3) Especialidad en Normal Rural. Duraba dos años. El objetivo era que el maestro rural egresado se convirtiera en "el verdadero constructor de la vida rural" y pudiera "hacer algo más que enseñar a leer y escribir o que fuera el agente romántico de una obra imprecisa" para, en cambio,

"ser líder social laico y eficiente que substituya al cura en su influencia en la comunidad, conocedor de las necesidades sociales y materiales de su parroquia, capaz de una acción práctica de mejoramiento a través de una escuela con vida que se proyecte al campo y al hogar".

4) Especialidad en Agente de Organización Rural. Duraba un año. Se buscaba formar organizadores ejidales, contadores para el Banco Nacional de Crédito Agrícola o agentes organizadores rurales para las Misiones Culturales. Los egresados de ambas especialidades podrían ingresar a la Escuela Nacional de Agricultura, en Chapingo, o a la Escuela Normal Rural Superior (en proyecto)[13].

Las Regionales fueron organizadas como internados. Se pretendía que la participación del alumnado en todas las actividades necesarias para el funcionamiento de la escuela, incluido su gobierno, fomentara en ellos el espíritu de democracia y cooperativismo que después tendrían que abanderar en las comunidades. De aquí que todos los becarios trabajaran en las cooperativas de alimento o producción de la institución, sin importar su sexo o el semestre que cursaran[14].

Entre 1934 y 1936, a falta de lineamientos generales claros, cada Regional trabajó de manera improvisada según las condiciones que tenía para adaptarse al nuevo proyecto, mismo que sufriría cambios una vez puesta en marcha la reforma del Artículo Tercero Constitucional. Bajo el gobierno cardenista, las Regionales obtuvieron un gran apoyo y fueron vistas como instituciones fundamentales para la federalización de la enseñanza en las zonas que lograron cubrir, principalmente en el centro del país. Si en 1933 fueron fundadas dos escuelas, para 1937 existían ya 33[15].

Las modificaciones estructurales que sufrió la SEP para llevar al cabo el nuevo programa educativo colocó a las Regionales como elementos claves para

"difundir en áreas rurales las ideas socialistas fomentando la organización y capacitación del proletariado campesino para la

lucha social, a fin de preparar el terreno para el advenimiento progresivo de una sociedad cada vez más justa e igualitaria"[16] .

Durante el primer año, las Regionales Campesinas mantuvieron anexa una Misión Cultural y armaron el curriculum prácticamente a iniciativa propia. En 1935 la SEP pretendió unificar el trabajo de los planteles y adecuarlo a los nuevos lineamientos educativos. Por un lado se decidió que las Misiones volvieran a ser itinerantes: las escuelas rurales cercanas a las Regionales tendrían el apoyo del personal de la escuela, y los maestros rurales que trabajaran solos tendrían orientación, aunque no tan profunda, de los misioneros. La disposición también tuvo una causa económica: recortando el personal de las misiones, las acciones sociales y de investigación se realizarían por brigadas de alumnos y maestros. Sin embargo esto no debía eliminar la idea de que las Regionales se convirtieran en "una agencia de progreso en la región donde actuaban". Por el contrario,

"se trataba de extender la acción de las Escuelas Regionales Campesinas a los pueblos vecinos, aprovechando la colaboración de los maestros rurales en la labor social que había que realizarse a través de la Regional y utilizar a las escuelas rurales con fines de demostración de técnica educativa, de técnicas de trabajo productivo y de labores de mejoramiento económico, cultural, de higiene y salubridad"[17] .

Lejos de autofinanciarse, cada escuela resultó ser muy onerosa y el proyecto fue modificado. Se redujo las tierras de aquellas Regionales Campesinas que poseían más de 250 hectáreas y se eliminó la Especialidad de Organizador Agrícola. Los planes de estudio improvisados en cada plantel fueron substituidos por un programa que intentaba dar mayor peso a los aspectos pedagógicos. El 41.5% del curriculum estaba dedicado a materias de cultura general, el 27% a cuestiones de agricultura e industrias, el 13.5% a materias pedagógicas y el 18% a actividades físicas y artísticas[18].

El plan de estudios quedó de la siguiente manera:

1) Un curso complementario para los alumnos que ingresaran sin completar los 6 años de primaria (que eran la mayoría).

2) Carrera de Práctico en Agricultura: Duraba 4 semestres. En los primeros 2, se estudiaba lengua nacional (escritura, lectura, expresión oral y escrita), aritmética y geometría, ciencias naturales (botánica, zootecnia, física, química, anatomía, fisiología e higiene) y ciencias sociales (geografía, historia, civismo, elementos de economía con orientación socialista). En los dos segundos semestres, se continuaba con lengua nacional, ciencias naturales y

contabilidad. El programa de ciencias sociales se centraba en el estudio y mejoramiento de la vida rural con prácticas y observaciones de las comunidades rurales, para que los alumnos tomaran conciencia de los problemas económicos y sociales del campo y les dieran solución a la luz de las ideas socialistas. Asimismo se enfatizaba la economía y legislación rural. Durante los cuatro semestres, los alumnos realizaban prácticas de agricultura, industrias y oficios rurales de acuerdo a las características de la región de la institución, dibujo y artes populares, canto y música, educación física, higiene y, para las mujeres, economía doméstica. La carrera era terminal. Los egresados podían ejercer como peritos agrícolas o continuar con la carrera de maestro rural.

3) Carrera de Maestro Rural: A los cuatro semestres de la formación de técnicos agrícolas se añadían dos semestres más. En ellos se integraba un curso superior de lengua nacional (literatura mexicana, española y latinoamericana) y otro de ciencias naturales (minerología, biología, estudio de los recursos naturales de la región). En el primer semestre se estudiaba preparación y organización del material didáctico, psicología educativa y principios de educación rural. En el segundo, organización y administración de escuelas rurales, métodos de enseñanza, orientación socialista y legislación obrera y campesina. Durante los dos semestres, los alumnos debían realizar investigaciones en las comunidades cercanas dentro del curso de estudio y mejoramiento de la vida rural[19].

En congruencia con el nuevo plan de estudios, se realizó una depuración del personal contratando a una mayor proporción de normalistas que de ingenieros agrónomos y garantizar asimismo su orientación pro-socialista; para evitar que los egresados se alejaran del medio rural, se estipuló que al ser becados por la federación los alumnos debían comprometerse a trabajar tres años en escuelas rurales. La SEP se comprometía a darles trabajo de inmediato.

Junto a dichas medidas, la SEP dispuso la integración de un Consejo Técnico Consultivo en cada plantel (en algunas escuelas ya existía), con la idea de crear hábitos de autogobierno y reemplazar la autoridad arbitraria del maestro por una coordinación de intereses. La idea del autogobierno no parece haber surgido de la educación socialista sino de tradiciones arraigadas en los mandos medios del magisterio. Para Jesús Santos Valdés[20], por ejemplo, la educación debía ser, ante todo, democrática y los alumnos debían participar en todas las actividades escolares, incluyendo el gobierno, pues "cada uno debe ser algo en la escuela y no masa anónima". Junto a la democracia, los pilares de toda escuela, decía Santos, debían ser la libertad, la justicia, la igualdad y el trabajo[21]. No obstante los principios de la educación socialista

irían ganando terreno y pocos años después se eliminaría el autogobierno. En realidad, la participación de los alumnos en el gobierno escolar fue a nivel de ejecución, más no en la toma de decisiones[22].

II. LAS BASES PARA LA CREACIÓN DE LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA DE TENERÍA

En 1928 el gobierno del Estado de México creó la Escuela Granja de Tenería en el municipio de Tenancingo, con el objeto de enseñar a los campesinos técnicas de explotación de tierras, cría de animales y pequeñas industrias rurales. Ese mismo año pasó a la Secretaría de Agricultura y Fomento y se convirtió en Escuela Central Agrícola[23].

No sabemos por qué el gobierno estatal decidió abrir una institución de ese tipo en el municipio de Tenancingo, al sur de la entidad, ni tampoco por qué fue transferida a la federación[24]. Lo que sí sabemos es que Tenería quedó enclavada en un contexto muy conflictivo caracterizado por el recelo de los poderes locales que buscaban mantener e incrementar su autonomía, el descontento en contra de la política antirreligiosa del callismo y la inconformidad por el escaso reparto agrario realizado en la región[25].

Este ambiente efervescente contribuyó a que el comienzo de Tenería fuese difícil. Apenas fundada los cristeros asaltaron la escuela, matando al presidente municipal de Malinalco y a un empleado. Las fuerzas militares tuvieron que protegerla[26]. La institución contó con pocos alumnos puesto que en la zona no habían candidatos que tuvieran los seis años de primaria que se requería para ingresar. Probablemente la hostilidad del ambiente se sumó como otro factor que intervino en la escasez de alumnado. El plantel tampoco contó con muchos recursos y sus actividades fueron limitadas: al interior el Departamento de Enseñanza no trabajaba pues las prácticas de agricultura absorbían todo el tiempo, si bien sólo tenían sembrado el 42% de la zona cultivable. Pero al exterior, pese a los conflictos, se habían obtenido algunos éxitos.

Al convertirse en Escuela Regional (enero 1934) la situación comenzó a mejorar. Constantemente vigilada pero consentida por Manuel Mesa Andraca (1934) y Luis Villareal (1935), jefes del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Tenería se convertiría (a pesar de la reducción de tierras en 1935) en la Regional más grande del país, con el mayor número de cabezas de ganado y con uno de los mayores presupuestos. En 1936, por ejemplo, Tenería fue una de las Regionales que mayor presupuesto anual pidió: \$20,094.48, y que más obtuvo: \$17,296.48[27]. Entre 1934 y 1936 se habla

de que Tenerife era la Regional más exitosa del país, casi un modelo para las demás.

Construir una Escuela Regional Campesina a partir de una Escuela Central Agrícola, no fue nada sencillo. En cuanto a la formación de técnicos agrícolas, Tenerife tenía el buen antecedente no sólo de los trabajos realizados previamente en sus tierras y talleres, sino también el antiguo plan de estudios que se concretaba a cursos de horticultura, agricultura, ganadería, avicultura, industrias y organización agrícola. En este último, se incluían temas como "rudimentos de economía rural", "analizando someramente el derecho de propiedad", "el ejido como centro agrícola", "la dotación, restitución, ampliación, fraccionamiento y patrimonio ejidal", "cooperativa agrícola", "propaganda, solicitudes y dotaciones de agua", "aparcerías", "disposiciones forestales", "policía agrícola y animal", "disposiciones de crédito agrícola" y otros.

La formación de maestros presentaría mayores retos. El plan de estudios anterior, obviamente, no contemplaba materias pedagógicas. El único antecedente para ello, estaba representado por el Departamento de Enseñanza, constituido por 2 maestros normalistas que tenían a su cargo los cursos complementarios de educación primaria, mismos que incluían: lengua nacional, aritmética, conocimiento de la naturaleza, geografía, civismo, historia patria, dibujo, música y deportes. Como ya se mencionó, el Departamento trabajaba deficientemente.

La labor de acción social de la escuela hacia la comunidad ya había comenzado. Las vías de comunicación con los vecinos se vieron favorecidas por el trabajo de los aparceros en la institución, el préstamo de sementales e instrumentos de trabajo y la curación de enfermos. Con los maestros rurales también se habían entablado relaciones a partir de cursos de lechería. Los alumnos habían participado en labores sociales, tales como la desinfección de semillas, la reparación y construcción de puentes, o excursiones de observación los domingos y reuniones socioculturales los sábados. No obstante esto estaba lejos de los objetivos programados para las Regionales Campesinas.

En términos de formas de trabajo y contenidos, el proyecto también contaba con experiencias previas provechosas. En primer lugar, la orientación "práctica, objetiva y real" de la enseñanza. En lengua nacional, por ejemplo, los contenidos básicos eran la lectura lógica y el dictado con temas agrícolas. En aritmética, las operaciones básicas eran aplicadas a problemas relacionados con la vida campesina. En ciencias naturales, el eje era la observación de los recursos naturales de la región. En los talleres, no existía la opción de pedir a la SEP un mejor equipo: los alumnos debían utilizar su

imaginación y trabajar con las herramientas disponibles, como después tendrían que hacerlo en las comunidades. Si bien los maestros tenían horarios establecidos para trabajar en los talleres, la SEP exigió que el trabajo se realizara según las necesidades cotidianas.

El cooperativismo y la solidaridad eran elementos presentes en la Escuela Central. En civismo, por ejemplo, los contenidos básicos eran las funciones de la unión, la cooperación, la amistad, la confraternidad y la autoridad. La prefectura fue suprimida y la vigilancia de la disciplina en el plantel quedó a cargo de los maestros. Dado que los alumnos eran pobres (incluso la institución frecuentemente tenía que dar hospedaje y comida a sus familiares) y para que éstos se sintieran "ligados en todo interés" y principiara "la educación en solidaridad", el director, José Luis Adame, puso en marcha la Cooperativa Central Agrícola. Se trataba de una sola cooperativa en la que participaban todos los alumnos "evitando que deje de importarles lo que no concierne a su función especial o explotación, según sus aptitudes de capacidad mental y física". Con el producto que obtenían de sus explotaciones agrícolas, los alumnos recibirían 25 centavos semanales para el pago de la peluquería o para sus necesidades personales[28].

III. RECLUTAMIENTO DE ALUMNOS

Tenería, una vez convertida en Regional Campesina, debía atender a alumnos del Estado de México, Tlaxcala y Distrito Federal[29]. La selección de alumnos se hacía bajo la recomendación de presidentes municipales, de comités ejidales y educativos, o por organizaciones sindicales magisteriales. La idea de Bassols de evitar el sistema de privilegios quedó en la retórica[30].

Durante todo el sexenio cardenista se mantuvieron las formas de selección pero fueron ingresando alumnos provenientes de sectores sociales que antes no contaban con dicha oportunidad. En 1936 el 40.68% de los alumnos inscritos en todas las Escuelas Regionales Campesinas eran hijos de ejidatarios y el 26.31% de pequeños propietarios. El resto correspondía a aparceros, artesanos, comerciantes, pequeños industriales, albañiles y otros[31].

Dos años antes en Tenería, la inscripción rebasó los límites autorizados (150) con 159 alumnos (esto representó un cambio brusco pues ni siquiera se tenía vajilla y camas para todos ellos); 60 eran hijos de ejidatarios, 76 de pequeños propietarios y 5 de maestros rurales; del total, 137 eran de origen rural. No es de extrañarse que una gran proporción de los alumnos fuesen hijos de pequeños propietarios. En el Estado de México, dentro de la categoría "pequeño propietario" se podía encontrar en aquella época desde rancheros ricos hasta campesinos que poseían una porción de tierra tan pequeña que se

veían obligados a trabajar por fuera para completar el ingreso. En 1940, 89 ejidos y 129,137 ejidatarios poseían 257,110 hectáreas, mientras que existían cerca de 9,000 "ranchitos" de 100 hectáreas y 114 con más de 10,000. Las propiedades privadas (incluyendo a las 7 haciendas que aún tenían más de 10,000 hectáreas) poseían más de un millón de hectáreas[32].

"Los pequeños propietarios, rancheros progresistas e incluso amantes de participar en el trabajo personal" fueron favorecidos por las políticas de los gobiernos estatales en turno desde la revolución, obteniendo facilidades de crédito, obras de infraestructura así como poder político en los ayuntamientos[33]. En comparación con los ejidatarios o los peones, el sector de pequeños propietarios "pobres" tenía, desde años atrás, una mayor oportunidad de que sus hijos accedieran al sistema educativo, aunque fuese sólo por uno o dos años. Ellos, junto con los hijos de comerciantes, artesanos y empleados públicos acudían a las escuelas elementales estatales de las cabeceras o a las escuelas primarias privadas lideradas por la Iglesia.

De los alumnos que ingresaron a Tenerife en 1934, 41 provenían de la Escuela Normal Rural de Xocoyucan, Tlaxcala, mientras que de los alumnos reclutados en 1933, la mayoría provenían de los municipios de Tenango, Villa Guerrero, Coatepec Harinas, Ixtapan de la Sal y Zacualpan (del Estado de México), en donde el director mantenía relaciones con los comisarios ejidales y municipales. En las regiones inmediatas, al igual que antes, no habían aspirantes que cubrieran el requisito de tener cursado el cuarto año de primaria[34]. Aunque el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural intentó solucionar dicho problema, Rafael Ramírez, jefe del Departamento de Enseñanza Rural, manifestó que no habían maestros para atender otros grupos en las escuelas de la región.

El acceso de todos modos se abrió a otros sectores. Para 1936 de un total de 212 alumnos (173 hombres y 39 mujeres[35]), 112 eran hijos de ejidatarios, 71 de pequeños propietarios, 15 de maestros rurales, 8 de artesanos y 6 de aparceros. El origen geográfico se diversificó: 8 alumnos del Distrito Federal, 31 de Tlaxcala, 4 de Hidalgo, 2 de Puebla, 3 de Oaxaca, 3 de Guerrero, 3 de Veracruz y 158 del Estado de México[36].

La existencia de una mayor proporción de ejidatarios podría explicarse por varios factores. En primer lugar por el ingreso, seguramente dirigido desde la SEP, de alumnos de otras entidades. En segundo lugar, por la mejoría en las relaciones entre la Regional y las poblaciones cercanas, mismas que ese año fueron favorecidas por el reparto agrario. Por último, es posible que los hijos de los propietarios ricos desertaran quedándose en la institución los hijos de los propietarios pobres y de los ejidatarios. Desafortunadamente no tenemos los datos de deserción necesarios para comprobar dicha hipótesis,

misma que parece factible si atendemos al testimonio de un alumno de la Escuela Regional de el Mexe, Hidalgo: "Conforme avanzaba el tiempo, nos quedábamos en la escuela los más aguantadores, los necesitados, los que le habíamos tomado cariño al trabajo y al estudio". Explicaba que ésto se debía a que el sistema de organización de la escuela -como se corroborará más adelante- exigía un trabajo arduo y "duro", que no todos los que ingresaban estaban dispuestos a realizar, si existían otros canales de certificación educativa y ascenso de status[37].

Aunque se cuenta con estudios muy interesantes sobre la formación y reclutamiento de las élites del poder político en las ciudades, es poco lo que sabemos sobre la formación de líderes en el campo[38]. Las Escuelas Regionales Campesinas, al reclutar y becar a alumnos que no poseían antes otra opción educativa, modificaron las bases de acceso, no sólo al sistema escolar, sino también a la burocracia gubernamental.

Los técnicos agrícolas egresados de Tenería, aunque algunos regresaban a sus tierras, eran recomendados para ingresar a la Escuela Nacional de Agricultura en el Estado de México, o para trabajar como asesores en el Banco Nacional de Crédito Agrícola. En 1934, el director del plantel informó a la SEP que Tenería apoyaba el trabajo de los egresados (de la Escuela Central) en Tecamatlán y recomendó a varios alumnos para trabajar en el Banco Nacional de Crédito Agrícola para organizar cooperativas. En la Escuela de Chapingo, se estableció en 1939 que el 60% de las becas sería asignada a exalumnos de las Escuelas Regionales. Seguramente por la cercanía, muchos de ellos eran egresados de Tenería[39].

En el caso de los maestros rurales, los egresados eran recomendados para trabajar en zonas de preferencia o incluso se les abrían plazas exprofeso. En 1936 Séptimo Pérez Palacios, director de Educación Federal en el Estado de México, reunió a los inspectores de zona para indicar que serían cesados 28 maestros rurales que tuvieran menos de un año de antigüedad y estudios máximos de sexto de primaria y cuya labor fuese deficiente, para que fueran substituidos por el mismo número de egresados de Tenería. Los inspectores salieron a la defensa argumentando que no existían maestros con esas características. Pérez Palacios decidió entonces abrir 28 plazas nuevas, lejos de la Escuela Regional Campesina para que los egresados "se enfrentaran a los problemas escolares y sociales sin la protección de dicha escuela".

No obstante, ese mismo año el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural y el Departamento General de Educación Pública Urbana y Rural en los Estados y Territorios firmaron un convenio para que los egresados trabajaran en escuelas rurales vecinas a las Regionales, otorgándoles la categoría b y su

correspondiente sueldo de 80 centavos diarios. Para finales de ese año, 23 exalumnos de Tenería se hicieron cargo de escuelas cercanas[40].

De este conflicto podemos deducir ciertas características de la conformación de grupos de poder al interior de la burocracia en el medio rural. Los elegidos debían fidelidad a quienes los recomendaron para ingresar a la Escuela Regional Campesina y a la burocracia gubernamental en posiciones privilegiadas. El paternalismo característico del sistema de ingreso favoreció así los lazos de lealtad como uno de los ejes de articulación de las redes de poder. Asimismo fomentaba en los favorecidos expectativas de ascenso de status económico y político que, junto al papel asistencialista asumido por ellos, favoreció posiciones sectarias.

Los maestros egresados de el Mexe, Hidalgo y Tamatán, Tamaulipas, por ejemplo, exigían en 1936 que se les diera un mayor sueldo que el que recibían los maestros rurales federales "ya que este sueldo no les permitía cubrir las necesidades que les había creado la misma institución en donde se educaron"[41].

En 1935, representantes de los estudiantes de Tenería asistieron al Primer Congreso Nacional de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, en la Escuela Regional Campesina de El Roque, Gto. Un año más tarde Tenería sería la sede del Segundo Congreso. Entre los puntos resolutivos de ambos, se acordó la petición de un Instituto de Educación Rural Superior para capacitar a los maestros de las Regionales, pues en su mayoría se habían preparado en rurales urbanas; buscar una mayor relación con los maestros rurales, ligas agrarias y juventudes indígenas y continuar la lucha por obtener mejores condiciones económicas y morales para los estudiantes de las Regionales[42].

El paternalismo, el sectarismo, el asistencialismo y los lazos de lealtad que caracterizaron al reclutamiento de alumnos y su promoción a la burocracia serían reforzados, como se verá posteriormente, por las formas de organización interna de la institución y las complejas relaciones entre los actores que formaron parte de Tenería, además de los maestros y los alumnos.

IV. LOS MAESTROS: CONFLICTOS Y CAMBIOS

La cantidad de funciones encomendadas a la Escuela Regional Campesina agrupó a diversidad de actores con formaciones previas e intereses muy heterogéneos. La vinculación de agrónomos con profesores normalistas y misioneros fue complicada, como lo fue la relación de todos éstos con los maestros rurales de la zona y los que acudieron a los Institutos de Mejoramiento Profesional, así como con los "vecinos" y las autoridades locales

y de la SEP. Esta heterogeneidad daría características particulares al trabajo interno y externo de la escuela[43].

El personal docente de la Escuela Regional en 1934 constaba del director de la escuela, 11 maestros agrónomos y 2 normalistas que ya antes trabajaban en la Central Agrícola y 7 misioneros recién incorporados. Todos los maestros tenían, necesariamente, sus antecedentes "revolucionarios y de acción radical" garantizados por funcionarios de la SEP o del Banco Nacional de Crédito Agrícola, cuyo representante en la región era el Agr. José Luis Adame, director del plantel.

A lo largo de 1934, al no existir lineamientos claros por parte de la SEP, los maestros y misioneros de Tenéría tuvieron la cancha abierta para organizar todas sus actividades. De ellos salían todas las iniciativas y el jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural hacía observaciones y proponía modificaciones a futuro. La vinculación de los misioneros con los agrónomos fue muy conflictiva. Los primeros, preocupados por crear un cambio cultural y político trascendente, mostraban actitudes agresivas y sectarias tanto con el magisterio como en contra de los curas y los "fanáticos". Los segundos, centrados en el interés por la modernización de la producción y el mejoramiento económico de los habitantes, consideraban a los misioneros como agitadores políticos y elementos excesivamente pretensiosos.

Las diferencias entre ambos grupos (los normalistas que ya antes trabajaban en la Escuela Central jugaron un papel de mediadores) eran ideológicas, pero también correspondían a culturas profesionales disímbolas. Para los agrónomos, la base de la enseñanza era que ésta fuese práctica, pues el éxito de la transformación de la vida campesina dependía de la aplicación de "la técnica" que ellos manejaban en su calidad de expertos. Ante los demás, los agrónomos se distinguían por poseer conocimientos capaces de solucionar problemas económicos. Si la base profesional de los agrónomos era la técnica, la base profesional de los normalistas era su manejo del conocimiento de la realidad. Para ellos la enseñanza práctica era sólo una herramienta de la escuela, institución encargada de impulsar la transformación completa de la sociedad a partir de generar cambios en la formación moral y cultural del alumnado. Los maestros se distinguían de los otros por su comportamiento ejemplar y por ser "los que saben"[44].

Las tradiciones de los agrónomos iban bien con el proyecto callista de transformación de la vida rural. El Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural se mantuvo en este tiempo, a diferencia de otras dependencias de la SEP, como un reducto callista que desconfiaba del éxito de la reforma

del artículo tercero. Las ideas socialistas fueron entrando a Tenerife, en 1934, a través de los misioneros y no de los agrónomos.

Las rivalidades entre el director de la escuela, José Luis Adame, y Gustavo Jarquín, jefe de la Misión Cultural, fueron tornándose dramáticas con el tiempo, al grado de no poder trabajar juntos. Mesa Andraca, jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, si bien intentaba fungir como mediador, tomó partido por el director, con quien compartía no sólo la profesión sino también lazos de amistad y de responsabilidad por sus respectivos puestos en el Banco Nacional de Crédito Agrícola. Si bien no se logró que el jefe de la Misión renunciara, si se logró que la Misión Cultural se mantuviera ajena al trabajo interno de la institución, así como de la labor de extensionismo del director como representante del Banco Nacional de Crédito Agrícola[45].

El único trabajo que pudieron realizar en común los misioneros y los maestros de la escuela, fue la celebración de dos Institutos de Mejoramiento Profesional. El Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural se manifestó complacido por los trabajos del primero e hizo sugerencias sobre los planes de cada materia. No obstante, las relaciones entre Mesa Andraca y los misioneros iba empeorando. Si bien al director de la escuela le bastó una explicación de su plan de estudios manifestando su desacuerdo con las observaciones del jefe del departamento, el jefe de la Misión tuvo que bajar la cabeza ante las reprimendas de Mesa Andraca. Los conflictos entre el jefe de la Misión con el resto de los misioneros, la dirección de Tenerife y Mesa Andraca harían crisis durante el Segundo Instituto de Mejoramiento Profesional. Al jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural no le gustó que los misioneros se encargaran de la mayoría de las materias. La autoridad de Jarquín se puso en entre dicho. Su proyecto de reglamento interior fue vetado por el inspector de la zona de Texcoco y el director de Tenerife, lo cual fue aprobado por Mesa. Por su parte, cuatro de los misioneros criticaron frente a los alumnos-maestros la labor de Jarquín, tanto como maestro como jefe de la Misión. Ni siquiera le entregaron a él sus informes de trabajo. El motivo, según Jarquín, fue que el maestro de educación física, J. Durán Cárdenas, fue informado de que él lo había acusado ante la SEP por afeminado. En su informe final, Jarquín se decía orgulloso por el éxito del Segundo Instituto e indicaba:

"el resultado me ha llenado de satisfacción porque con hechos he demostrado al C. Ing. Mesa A., que la acusación de incompetencia que en mi contra presentó ante la Comisión del Servicio Civil era y es una enorme falsedad que solo tuvo como origen el hecho de no haber desempeñado un papel servil ante su íntimo amigo el Sr. Ing. J. Rodríguez Adame, Director de la Escuela Regional

Campesina, quien es el Dictador en dicha Institución y pide el cese de quienes saben conservar dignidad profesional como yo lo hice en un ambiente de bien entendida prudencia"[46] .

El sectarismo y los lazos de lealtad dentro de cada grupo hicieron que en el trabajo interno de Tenerife predominaran las tradiciones de la Escuela Central Agrícola durante todo 1934, pero a finales del año la Escuela Regional Campesina de Tenerife volvería a sufrir muchos cambios. La puesta en marcha de la educación socialista y la salida de la Misión Cultural modificarían los planes de estudio, las formas de gobierno escolar, los mecanismos del trabajo hacia la comunidad y el personal. En la jefatura del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural quedaría como interino Luis Villarreal. En substitución de José Luis Adame (a quien se le dio un importante puesto en Agricultura) quedaría el Agr. Mario F. Morineau, como director interino. Morineau era el único de los maestros agrónomos de Tenerife que en 1934 utilizaba un lenguaje cercano al utilizado por la SEP y los misioneros en estos años. En su informe semestral comentaba, por ejemplo, que constantemente hizo saber a los alumnos

"que la única forma de que podrían progresar los campesinos y quitar de una manera definitiva al capitalista del campo, es cuando la tierra fuera explotada por medio de cooperativas aprovechando en ellas la especialización de los trabajadores"[47] .

Junto con el cambio del director se renovó el personal. En vista de los nuevos lineamientos de la SEP con respecto al plan de estudios y que ya existían alumnos para cursar materias normales, algunos agrónomos fueron removidos y otros normalistas fueron incorporados, entre ellos, el misionero acusado por ser afeminado.

Los maestros agrónomos recibieron fuertes críticas por parte de varios expertos en ganadería y agricultura que visitaron la escuela por encargo de la SEP. Todos ellos coincidieron en que la condición del ganado -sector más importante del plantel- era pésima y que la producción agrícola también mostraba serios problemas, en parte por falta de recursos y en parte por malos manejos ocasionados por la inexperiencia de los maestros.

El cambio en el equilibrio de fuerzas propició que las propuestas de los normalistas fueran ganando terreno frente a los agrónomos. Los normalistas, entonces con mayor fuerza, introdujeron la educación socialista.

V. ADIÓS A LOS LIBROS: LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Los objetivos de la Escuela Central Agrícola de fomentar el "amor a la tierra" y su "explotación racional" con base en una enseñanza práctica, y que los alumnos "se preparen para ser aptos en el servicio social a que están destinados" como futuros técnicos agrícolas e industriales[48], fueron substituidos por el reglamento de la nueva Escuela Regional Campesina de Tenerife, que estipulaba como funciones de la institución impartir una educación de carácter práctico, llevar a cabo afuera de las escuelas las enseñanzas, colaborar con las escuelas rurales de la región, investigar las condiciones y características de explotación agrícola, ganadera e industrial, así como de la población escolar de la zona de influencia[49].

Este reglamento, elaborado aún sin la presencia de la Misión Cultural, apenas respondía a los objetivos postulados por la SEP para las "Escuelas de Educación Superior Rural", a saber, "preparar maestros de educación normal rural", "preparar agentes de organización rural", "hacer sentir su influencia de mejoramiento económico-social de los campesinos a través de su Instituto de Investigación y Acción Social que estará formado de maestros y alumnos de la misma escuela"[50].

En vista de que aún no existían alumnos para la especialización de maestro rural, se continuó trabajando con el plan anterior que, aunque sufrió algunas modificaciones, mantuvo las orientaciones de la Escuela Central Agrícola. Se trabajó con tres grados: Complementario, Primero de Agrícola Industrial y Segundo de Agrícola Industrial.

Cinco maestros se ocuparon de las materias agrícolas: economía rural y legislación, ganadería, agricultura, ciencias naturales, horticultura, arboricultura, industrias rurales; tres se encargaron de los talleres: mecánica agrícola, talabartería y herrería. Además de ellos, el doctor daba la materia de higiene, otra maestra, economía doméstica y dos normalistas se encargaban de educación física, música, canto y dibujo, además de las materias académicas o intelectuales: ciencias sociales (historia, geografía, civismo), aritmética y geometría y lengua nacional.

Si bien en un principio se hablaba de materias agrícolas y talleres, para mediados de año ya simplemente se habla de prácticas agrícolas. En efecto el trabajo en cada materia se realizaba con base en las necesidades de la escuela. Dejando las tareas más complicadas a los alumnos de semestres avanzados, y las sencillas a los de los primeros, se organizó un complicado sistema de rotación de grupos, de manera que todos los alumnos pasaran por todas las actividades en cierta área. De esta forma lo único que establecía fronteras entre una materia y otra era el que los alumnos fuesen guiados por diferentes maestros. El contenido de cada materia, a su vez, quedaba definido

por las actividades productivas de la escuela. Las diferencias entre un semestre y otro, se daban en parte en términos del porcentaje de tiempo dedicado a una actividad y otra, pero básicamente, al grado de dificultad dentro de cada actividad[51].

En los talleres, si bien se pretendía trabajar a partir de las necesidades cotidianas del plantel, se establecieron horarios fijos argumentando que de otra manera era imposible que cada alumno aprendiera cada oficio. No obstante, la SEP exigió que se eliminaran los horarios, pues esto restaba valor práctico a la enseñanza.

Las palabras claves para entender a Tenoría en estos momentos es "enseñanza práctica", que era la "mira fundamental de la Escuela". En la materia "economía rural y legislación" la base de las labores fueron las necesidades de la escuela y de la región, como por ejemplo, el precio de los productos en los mercados locales o la determinación del valor de la tierra en la zona[52].

Al igual que antes, las materias académicas fueron descuidadas. Desde el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Mesa Andraca exigía que se les diera una mayor importancia, pero las prácticas agrícolas absorbían la mayoría del tiempo de los alumnos, sobre todo de los grados superiores. Además, el sistema por subgrupos utilizado en ellas, impedía que los maestros de materias académicas pudieran trabajar con grupos completos. Al igual que en las prácticas agrícolas, más que un plan de estudios para cada semestre existía un continuum de un mismo plan, que iba avanzando temática o cronológicamente, o incrementando el grado de dificultad. El eje, también, era la enseñanza práctica.

El director se mostraba muy orgulloso del trabajo de la Maestra Guadalupe C. de Zavaleta, encargada de aritmética, geometría y lengua nacional, puesto que todo conocimiento era aplicado a las necesidades de las actividades agrícolas de la escuela, tanto al interior como al exterior.

En aritmética, la base para cubrir el tema de "problemas con las cuatro operaciones fundamentales", fueron los movimientos administrativos de la cooperativa de alimentación y consumo (panadería, tienda, cocina y molino de nixtamal) e investigaciones en los anexos de la escuela, por ejemplo, porcentajes en la fabricación de queso, ganadería, desinfección de semillas. La enseñanza del sistema métrico decimal se hizo en torno al cálculo para cercar el jardín, incluyendo materiales, forma de hacerlo y horas de trabajo según número de trabajadores. En geometría las actividades básicas eran las construcciones, reales o a escala, de una caseta, una colmena o un palomar. Otras actividades eran la investigación del gasto de agua del río que limita los

terrenos de la escuela, o la investigación de capital, interés y tiempo en problemas como el de las refacciones hechas por el Banco Nacional de Crédito Agrícola.

La formación práctica de los alumnos incluía su vinculación con la problemática de las comunidades cercanas y la contribución, tanto de maestros y alumnos, en las labores de investigación y acción social que encabezarían el director de la escuela y el jefe de la Misión. Las disputas entre ambos limitaron dicho objetivo, si bien algunos maestros, sobre todo los de materias agrícolas, y en menor medida los alumnos, colaboraron con el director en su labor extensionista.

Todo a partir de la experiencia y la observación; todo real y útil: nada de teoría. El concepto prevaleciente de educación práctica implicaba un feroz antiintelectualismo. A lo largo de 1934 el director puso particular empeño en aclarar en sus informes que, con respecto a las cuestiones agrícolas, "ningún conocimiento fue teórico"; de hecho, el trabajo en el salón de clases era mínimo y exclusivamente para "confirmar un conocimiento científico, hacer resúmenes, anotar observaciones o confirmar enseñanzas previas". En los Institutos de Mejoramiento Profesional para Maestros, las materias denominadas intelectuales duraban como máximo 45 minutos, sin importar la extensa carga de contenidos y la breve duración de los cursos[53].

La alta valorización de la enseñanza práctica y la desvalorización de lo intelectual no era algo extraño en aquella época. Enseñanza práctica fue un concepto que articuló, desde los años veinte, a corrientes pedagógicas tan diferentes como el pragmatismo norteamericano (John Dewey), la pedagogía soviética (Lunacharsky, Krupskaja, Blonskij) o el programa educativo de Vasconcelos. Aunque bajo sustentaciones y objetivos muy diversos, estas corrientes aceptaban la necesidad de una enseñanza práctica, apegada a la vida y alejada de la enseñanza memorística del saber erudito, que era vista como parte del pasado e inseparable de los grupos conservadores. Esto no implica, sin embargo, una desvalorización de la ciencia, pero sí el desprecio por una ciencia no aplicada, es decir, no orientada a la guía del cambio social[54].

Junto al antiintelectualismo, educación práctica implicaba la disminución del valor de la lengua escrita. Rodríguez Adame tuvo que enviar un oficio a cada maestro, pidiéndoles que se abstuvieran de dejar a los alumnos el escribir apuntes pues los alumnos se habían quejado y se estaban desvelando mucho; indicaba que dicha práctica "se aparta...de los fines de la enseñanza que todos los maestros conocen y deben cumplir"[55].

En la materia de lengua nacional los temas a tratar eran lectura, ortografía, recitación, gramática, dramatización y, para grados superiores, investigación. Para la lectura, se elegían folletos, noticias diarias de la prensa, el libro *Vida rural*, el *Decreto de tierras libres*, el *Código Agrario*, biografías de hombres ilustres, cuentos y leyendas mexicanas sencillas y narraciones de los lugares circunvecinos. Con este material, se ponía especial énfasis en la lectura en silencio "para que los alumnos interpretaran las ideas y no las palabras". La recitación, practicada en fiestas sociales, se basaba en el libro *Madre tierra, Poemas del Ejido* de Enrique Othón Díaz, y en algunas composiciones elaboradas por los mismos alumnos. En investigación, el elemento básico eran las biografías de hombres ilustres.

Dejando de lado la gramática únicamente para cuando fuera indispensable, la ortografía era vigilada a partir de la redacción de vales, recibos, pagarés, solicitudes, oficios y pequeños informes relativos a las actividades de la escuela. El elemento práctico, de esta manera, quedaba presente en todo el plan de estudios, pero difícilmente podríamos creer que esto fomentara hábitos de la lectura o aptitudes para investigar por medio de la lengua escrita. Esta última aparece como un elemento importante únicamente para la realización de gestiones en el mundo rural, pero no como un medio fundamental de aprendizaje o de acceso al conocimiento y la cultura[56].

Ni siquiera en el estudio de la historia y la geografía aparecía la lectura como una herramienta de aprendizaje fundamental. En el curso de geografía, se fomentaba la investigación pues todos los temas a trabajar tenían que ser observados, por parte de los alumnos, en las comunidades cercanas. Asimismo, en el curso de historia, los alumnos tenían que recabar cuentos, hechos históricos y leyendas regionales. El plan de estudios abarcaba desde las tribus prehispánicas hasta la Independencia. Aunque se trataban diversos temas en dicho periodo, el eje de ellos eran, una vez más, las biografías de hombres ilustres. El enfoque del curso era interesante:

"en el desarrollo de todos los puntos, los alumnos hicieron comparaciones y juzgando las actuaciones de los personajes y de sus hechos, sobre el porque de la victoria o la derrota. Además recordamos cada día festivo el porque de su celebración"[57] .

La educación práctica llevaba aparejada la idea de aprender por la observación y la experiencia (aprender haciendo) y transmitir el conocimiento en forma oral y no escrita.

VI. LAS HERRAMIENTAS DE LA LABOR ASISTENCIAL: VOCACIÓN, CONOCIMIENTO, CREATIVIDAD, MORALIDAD Y ESPÍRITU COLECTIVO

El 28 de julio de 1934 llegaron a Tenerife 45 maestros-alumnos, con todo y familiares, al Primer Instituto de Mejoramiento Profesional. Eran 44 maestros federales y un alumno libre de la Novena Zona Escolar (Malinalco, Tenancingo, Zumpahuacán, Coatepec Harinas y Villa Guerrero). La mayoría de los participantes carecía de estudios de normal, pero muchos de ellos habían asistido a diferentes institutos anteriormente y tenían la primaria completa. Entre los 18 y los 50 años, la mayoría había trabajado sólo en el sistema federal y no más de 5 años.

Durante un mes, los alumnos-maestros recibieron clases, aunque fuese en el comedor o, a causa del "ambiente de sobremesa", "sobre el cesped...y a la sombra de los árboles". Todos quedaron complacidos con este Instituto: misioneros, maestros, dirección y Mesa Andraca. Los alumnos-maestros, firmando bajo el lema "Por la justicia, cultura y dignificación del magisterio", pidieron al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural que el Instituto se prorrogara dos semanas para que pudieran realizar de una vez sus reconocimientos. La respuesta fue negativa y el 31 de septiembre, el Instituto sería clausurado con la exposición de los trabajos hechos durante el evento, un programa deportivo y un festival en el que hubo canciones, danza, recitación, dramatización y música y la entrega de boletas y mensajes del jefe de la Misión y del director de Tenerife[58].

El jefe de la Misión y el director de la escuela coordinaron los planes de estudio, en los cuales intentaron sintetizar los antiguos planes de la Escuela Normal Rural y el nuevo programa de las Escuelas Regionales Campesinas, de manera que se integraran conocimientos agrícolas elementales para que el maestro pudiera influir en el mejoramiento económico de las comunidades. Las observaciones del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural en el sentido de trabajar únicamente el antiguo plan llegaron una vez que el instituto había comenzado, de manera que, en general, tuvieron la cancha libre para realizar los cursos a su manera, bajo la única restricción de las materias que elegirían los maestros-alumnos según sus necesidades. Las materias fueron las siguientes: hortaliza y jardinería, 1er grado; plantas y animales, 1ro. y 2do. grados; conservación de frutas, 1er grado, carpintería (hombres) 1er grado, economía doméstica (mujeres) 1ero y 2do. grados; anatomía y fisiología 2do. grado; lengua nacional 1ero y 2do. grados; cálculo, 1ero y 2do. grados; geografía, 2do. grado; educación física, canto y música y artes pláticas, 1ero y 2do. grados.

Los informes que enviaron a la SEP los maestros de agricultura y talleres eran escuetos y manejaban un lenguaje sencillo. Al igual que la orientación de su enseñanza, eran prácticos en el sentido de informar lo que hacían, lo que enseñaban y cómo se organizaban para ello. En cambio, los informes y planes

de los maestros normalistas y los misioneros se explayaban enfatizando la orientación de los contenidos a trabajar en cada materia. No les bastaba, por ejemplo, decir que un contenido en educación física sería las tablas gimnásticas, sin indicar que éstas formaban parte de la "educación triple", encargada de la armonía entre las facultades físicas, morales e intelectuales[59].

El maestro de música se extendía en la justificación de su plan de estudios, cuyo objetivo planteaba el no caer en el "concepto frívolo" de que "el canto sirve para recrear a los niños". Si bien era necesario cultivar el folklore por contener "toda la exhuberancia y emotividad que caracteriza a una raza", también era cierto que "nuestro folklore solo llena una función individualista y decorativa, con raras excepciones es lo contrario" y, por lo tanto, urge transformarlo e introducir "cantos que respondan a las necesidades actuales, de carácter colectivo como es el corrido del "Treinta Treinta", "La Ley del pobre" "La hoz del campesino" y canciones de esta naturaleza, cosas reales, no ficticias que nos tienen intrigados en un más allá". En su informe, se mostraba orgulloso de la composición de canciones que tendían a romper con "ese clasismo milenario", como la compuesta por una maestra-alumna, Evangelina Velázquez (de Jajalpan), cuya letra decía:

Compañero jornalero

no te dejes ya robar,

porque el rico tu dinero

te lo quita pa pasear.

Reclama tus derechos

luchando con tesón,

que tu triunfo ya es un hecho

de anhelada redención[60].

Si bien los maestros normalistas y misioneros contemplaban la necesidad de una educación práctica, su interés se centraba en una orientación social que privilegiaba lo colectivo sobre lo individual. Así mismo, mostraban una relación muy diferente con la palabra escrita. Por costumbre, se organizaban en la escuela concursos de aritmética, dibujo, recitación y otros tópicos. Los premios eran libros donados por ellos[61].

Asimismo, parte fundamental de la planeación del primer Instituto, fue la creación de escritos o monografías que apoyaran la enseñanza verbal o incluso la substituyeran. El jefe de la Misión pretendía mimeografearlas para enviarlos a los maestros de todo el Estado de México y pudieran así prepararse solos para su labor escolar o para presentar sus exámenes. Ello no fue posible por falta de presupuesto. No obstante, algunos de los misioneros enviaron sus escritos al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural.

Cada escrito tiene un sello especial. El de educación física, complementa las explicaciones sobre la "educación triple" y la descripción de ejercicios con lemas tales como "si el pueblo nos remunera, es justo que nuestra acción aproveche al pueblo", "las escuelas no deben ser refugio de fracasados", "que nuestra labor no se concrete al niño, sino que trascienda y beneficie a las clases sociales, sobre todo a las clases proletarias", "un maestro pedante no puede realizar ninguna labor educativa porque es incapaz de amor"[62].

Tanto en este escrito como en los otros, la labor del maestro se relaciona con la vocación del magisterio y su papel como servidor de la sociedad, en especial de los pobres. El maestro debía ser creativo y conocedor, y debía mostrar un comportamiento ejemplar que privilegiara los intereses colectivos sobre los individuales. En el corto mes que duró el Instituto, los alumnos-maestros compusieron canciones y recitaciones, escribieron y pusieron en escena obras de teatro, y planearon la forma de organización de sus escuelas a la luz de los nuevos conocimientos adquiridos en los sobrecargados cursos. Desde luego, la creatividad no era un fin en sí mismo, ni tenía como objetivo el desarrollo de la personalidad. La creatividad era una herramienta educativa, una capacidad necesaria para la tarea asistencialista del maestro, como el conocimiento y la moral[63].

En su intento de unificar los planes de la Escuela Normal y los de la Regional Campesina, Jarquín hizo el plan de estudios de la materia "ciencias de la educación" que no se llevó a cabo en el Instituto, pero sí por medio de pláticas con los maestros de las escuelas pertenecientes a la zona de influencia de la Misión. Constituido por 70 temas, se comenzaba por explicar la "teoría de la evolución universal" para proseguir con numerosos aspectos de anatomía y la teoría de "lo fundamental y lo accesorio" en los campos físicos y psíquicos. De ahí se proseguía con una explicación de los instintos de molestar, de propiedad, de coleccionar, de lucha, gregario, sexual y otros, y de algunos aspectos psicológicos como la memoria, la fantasía, los sentimientos, el juicio, la inclinación y la pasión, el querer y el deseo, los afectos, el consciente y el inconsciente, para concluir con los "ideales que persigue la Escuela Mexicana"[64].

Mesa Andraca indicó

"nos ha causado asombro, pues la profusión de materias que encierra; la extraña designación de algunos puntos, y la profusión de conocimientos, nos hace pensar que no existe la suficiente preparación de quien propone estos temas de estudio"[65] .

Agregaba que se trataba de un "verdadero mosaico de conocimientos" que "revela que el autor no tiene idea de lo que es la materia que se propone enseñar"[66]. Este mosaico de conocimientos, en diferentes grados, fue una de las características de los planes de misioneros y normalistas, a pesar de las observaciones del jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. La acumulación de conocimiento no tenía como impulso el gusto por la erudición, sino que era, al igual que la creatividad y la enseñanza práctica, un instrumento para su labor como servidores públicos.

Esto pudo apreciarse en el segundo Instituto de Mejoramiento de Maestros en servicio. Asistieron 136 maestros rurales federales, 9 de escuelas Artículo 123 y 2 libres, de las zonas escolares de Texcoco, Valle de Bravo y Jilotepec. Se inició el 21 de octubre y finalizó el 20 de noviembre. En esta ocasión, los alumnos-maestros tuvieron 5 días más para presentar sus exámenes[67].

Los alumnos-maestros pudieron escoger entre 33 materias impartidas, que correspondían a los dos años del Plan de la Escuela Normal y el tercero de la Regional. Además de las materias agrícolas, artísticas y de educación física, se impartieron lengua nacional, aritmética y geometría, lecturas literarias, álgebra, ciencias sociales, economía doméstica, anatomía, fisiología e higiene, conocimiento del niño y principios de educación, física y química, método de proyectos, técnica de lectura y escritura (2 grados), organización social para mejoramiento de comunidades, organización y administración de escuelas rurales, psicología educativa y principios de educación (segundo curso), estudio de la vida rural, problemas sociológicos relacionados con la vida rural en México, técnica de la enseñanza, técnica de la aritmética y geometría, técnica de la lengua nacional (segundo grado), y técnica de las ciencias sociales.

La orientación de los cursos y de las formas de trabajo fueron muy similares a las utilizadas en el anterior Instituto. La participación de los misioneros fue mayor. El de educación física, por ejemplo, se encargó del curso de ciencias sociales y Jarquín, jefe del Misión, de buena parte de las materias relacionadas con lengua nacional, aritmética y educación normal. Esta mayor intervención de los misioneros hizo que los programas fueran más extensos, que se redujera el empeño en que la enseñanza fuese práctica -si bien esta intención

aún estuvo presente- que se enfatizara el asistencialismo y se comenzara a integrar el programa de la educación socialista.

Más que un orientación general en las materias, la escuela socialista quedó incluida como un tema. En el curso de Organización y Administración de Escuelas Rurales impartido por el jefe de la Misión, entre otros tópicos, se trataban "las finalidades de la escuela socialista" y "aspectos que comprende la organización interna de la escuela socialista". Seguramente la nueva política educativa permeó los cursos impartidos por los misioneros, más no a los impartidos por los maestros de Tenerife en 1934[68].

VII. TODOS PARA UNO, UNO PARA TODOS: DISCIPLINA, GOBIERNO ESCOLAR Y VIDA PRIVADA

La educación práctica debía basarse en las necesidades de la escuela y en la realidad concreta de la zona. Debía sustentarse, por lo tanto, en la disciplina. Las necesidades de la escuela eran bastante amplias, ya que contaba con huerto, un campo experimental, campos de trigo, cebada, avena, papa maíz, alfalfa y frutales, jardines, gallineros, conejeros, colmenas, ganado vacuno, porcino, caballar, mular y caprino, molino de nixtamal, industria lechera, campo deportivo, talleres de peluquería, carpintería, herrería, talabartería, hojalatería, mecánica aplicada, y curtiduría. Todo ello requería, desde luego, de numerosas construcciones, además de la atención, no sólo de la alimentación diaria de los animales, sino también de las labores de lavandería, cocina y costura[69].

Todos los alumnos, hombres y mujeres, debían pasar por todas las actividades, a partir del sistema de subgrupos que se indicó anteriormente y el cooperativismo. El horario que supuestamente debía manejar la institución era el siguiente:

de lunes a viernes:

6-6.45, lista y cultura física

6.45-7.15, aseo personal y de los edificios

7.45-8.30, desayuno

8.30-12.30, clases académicas

13-13.30, comida

15-18.20, trabajos agrícolas e industriales

19-19.30, cena

19.30-20, orfeones, preparación de grupos de acción social

20-21.30, biblioteca y estudio

21.50, descanso.

sábado: 8.30-12.30, trabajos de agricultura e industrias rurales, las mujeres suspendían a las 11 para actividades de economía doméstica.

domingo: prácticas de investigación y acción social y prácticas pedagógicas en las escuelas anexas[70].

Este horario quedaría más bien en el papel; las necesidades cotidianas de la escuela requerían de un trabajo intensivo tanto por parte de los alumnos como de los maestros. Una disciplina casi de corte militar era necesaria para sobrevivir. Si no se podía abarcar todo, entonces se descuidaría lo académico o lo intelectual, pero no lo práctico. El asistencialismo y la alta valoración que se hacía de la vocación del maestro y la importancia histórica de su trabajo justificaban los sacrificios. Trabajar afanosamente no era una eventualidad sino un deber cotidiano, pues había que responder a la sociedad. Trabajar bajo una férrea disciplina, entonces, no era algo negativo para la comunidad de Tenerife; por el contrario, era un orgullo sacrificarse por los demás.

La carga de actividades se intensificaba aún más cuando se realizaban los Institutos de Mejoramiento Profesional. Los maestros de Tenerife y los misioneros debían impartir las materias que cursarían los maestros en servicio, sin por ello dejar de lado el resto de sus actividades. El día comenzaba a las 6 a.m., con las clases de educación física y se proseguía con el resto de las materias, intercalando las académicas con las agrícolas. A las 20 horas iniciaban las últimas materias: danzas, música y dramatizaciones. Los viernes por la noche se realizaban festivales o reuniones. Las tardes de los sábados se utilizaban para el "aseo particular" y los domingos para realizar excursiones a "lugares interesantes". Al terminar el primer Instituto, a pesar de que todos se declaraban satisfechos, el maestro de música indicaba que

"justo es decirlo también, hubo una especie de sobre carga, en esto del acumulamiento de estudio, de trabajo, de medios de preparación, que motivó una verdadera fatiga cerebral y física. Ya para terminar las labores del Instituto, el esfuerzo culminó de una manera que pudiera llamarla, de sacrificio"[71] .

Mesa Andraca se dirigió al director para intentar que las materias académicas no fueran descuidadas. La única solución al problema era que los maestros mostraran la disciplina que debían. Como las actividades escolares se realizaban por subgrupos, los maestros de las materias académicas debían acoplarse a ellos ante la imposibilidad de juntar a los grupos

"...es indispensable que también los maestros de materias generales lleven un registro minucioso de los alumnos de que disponen durante las distintas horas del día, a mañana y tarde, y los temas que abordaron, para impedir, como usted mismo lo asienta en su informe "repetir un conocimiento innecesariamente y no caer en el error de omitirlo para otros"; esta expresión tan acertada de usted al aplicarla a la enseñanza agrícola, debe tener igual acción en la académica, desterrando el vicio tan arraigado de que el maestro espere tener la mayor parte del grupo correspondiente a un año determinado, para desarrollar todos sus temas, práctica muy cómoda para el profesor porque le reduce sus atenciones didácticas a unas dos o tres horas diarias, pero fatal para los fines de la Regional Campesina, porque en esta forma nunca llegaremos a tener ese ajuste tan necesario para ambas enseñanzas"[72] .

La forma de organizar el trabajo era el cooperativismo:

"La organización en cooperativa de los alumnos en la Escuela, a la vez que les produce ganancias para estimularlas en el trabajo, les crea el anhelo de emancipación, de redimir al débil espiritual y materialmente y que la unión hace posible el trabajo más extensivo porque permite el empleo de implementos agrícolas que individualmente no podrían obtenerse y que en algunos casos no sería económico su uso"[73].

Desde el primer semestre de 1934 funcionaron seis cooperativas: de alimentación y consumo, tienda cooperativa anexa, hortícola, de producción de trigo, de maíz y de papa. A ellas se sumaría, en el segundo semestre, la cooperativa del molino de nixtamal, atendida por las mujeres. Todas las ganancias que pudieran obtenerse eran destinadas a necesidades de la institución. Los egresados de la Escuela Regional Campesina deberían en un futuro fomentar el cooperativismo como una técnica que eliminaría los problemas del minifundismo. Como había que aprender haciendo, había que trabajar en cooperativas[74].

Las bases de la organización escolar cooperativista eran muy claras. El trabajo y la disciplina fueron sus ejes fundamentales. Todos debían participar en todas las actividades. Ello les permitiría engrandecer los lazos de confraternidad, justicia e igualdad. Pero todos participarían según sus aptitudes y

capacidades. En un futuro, los alumnos debían convertirse en los líderes de las cooperativas campesinas. Como alumnos, debían aprender a manejar la autoridad y por ello debían participar incluso en el gobierno escolar. Pero como apenas estaban desarrollando capacidades, debían hacerlo bajo el consejo de los expertos.

El gobierno escolar debía alejarse de "la fuerza coercitiva de antaño". Desde el segundo semestre de 1934 se puso en marcha un Consejo Directivo constituido por el director, dos maestros, dos agrónomos y cinco alumnos, con lo cual, según Mario F. Morineau, "se dio un paso más al Autogobierno de los alumnos, demostrando el Gobierno Escolar que sí pueden ser buenos colaboradores de sus maestros, cuando éstos sin escatimar esfuerzo, los guían por el sendero del buen camino". En 1935 el sistema se hizo más complejo. Debajo del Consejo se establecieron 7 Delegaciones estudiantiles: Delegación General, del Interior, del Exterior, de Trabajo, de Honor y Justicia, de Salubridad, y de Educación y Acción Civil Social[75].

Cada delegación debía encargarse de organizar las actividades de cada una de ellas. Según un visitador, el sistema funcionaba "con toda atingencia y normalidad". Las delegaciones, sin embargo, no contaban de una plena autonomía. Cada una debía ser asesorada por determinados maestros si bien dentro del plantel se les daba una amplia libertad de acción en cuanto a disciplina y labores sociales (fiestas, exposiciones, festivales), el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural la detendría. En marzo de 1935, por ejemplo, la Delegación de Honor y Justicia, cuyo fin era "velar por la moralidad de todos los alumnos", decidió despedir a la cocinera y expulsar a un alumno por encontrarse de noche en el cuarto de la primera. La SEP aceptó la decisión por estar ya consumada, pero les llamó la atención indicando que esas cuestiones debían ser resueltas por el Consejo[76].

En realidad, el director y los maestros decidían y las delegaciones organizaban. El primero explicaba en un informe:

"Muchas fueron las pruebas a que sometí a la Autoridad Estudiantil, para ver si verdaderamente estaban capacitados para llevar la rienda de la Escuela, en lo que respecta a disciplina y labores sociales. Una de las pruebas fue que media hora antes de que se desarrollara el programa que se presentó al C. Presidente de la República, lo prepararan"[77].

En cada materia, los maestros daban los lineamientos de las actividades a realizar, los alumnos organizaban comisiones y después cada una presentaba

un informe de lo realizado. Aunque las decisiones se tomaran desde arriba, los alumnos participaban más en las cuestiones prácticas de las enseñanzas.

Según el director, el internado mixto funcionaba sin problemas. La separación de dos parejas que "desobedeciendo los principios inculcados, pretendían llevar su amistad más allá de los límites y costumbres permitidos en el hogar y familia constituida por la Escuela", sirvió de ejemplo para que dicha situación no se repitiera en "este aspecto tan interesante del Plantel"[78].

Los intereses de la "familia" y las necesidades del "hogar" de Tenerife debían estar por encima de los individuos. Más aún, el individuo era tal en la medida que respondía a la comunidad. En este sentido la moral era estricta. La materia de civismo constaba del comentario amplio sobre los Artículos Constitucionales y el modo de comportamiento entre compañeros, tanto en clase como en sus juegos y reuniones sociales, de los alumnos con la servidumbre y con la gente en general al salir de excursión[79].

Como parte de la enseñanza práctica, la maestra Guadalupe C. de Zavaleta puso en marcha un "bufete de correspondencia", con el propósito de destruir "la apatía inherente de los muchachos" para escribir a sus familiares. El bufete servía para practicar la escritura, la lectura y la ortografía, sin considerar el derecho de los escritores a su privacidad[80].

En 1935 se intensificó este sentido de pertenencia a la familia que entonces comenzó a autoidentificarse como la Comunidad Roji-Negra de Tenerife. Los cambios que se generaron con la introducción del discurso socialista intensificaron el valor del cooperativismo, la colectividad, el asistencialismo y el paternalismo. Como se verá más adelante, éste último incrementaría la necesidad de una guía autoritaria contraria a las ideas de autogobierno y democracia. La educación práctica, el trabajo y la disciplina, siguieron siendo los ejes tanto de los planes de estudio como de las actividades cotidianas en el plantel, pero puestas al servicio de una actitud asistencialista y paternalista.

A finales de 1935 un alumno entregó al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural un informe sobre la comisión que se encargó de la Construcción del Parque Infantil de la Escuela Primaria Anexa de Tenerife. En él explicaba el por qué de la educación práctica:

"El estudio que el alumno hace cada día, lo debe relacionar siempre con el medio en que vive. Sucede que si no hace una comparación minuciosa de lo que aprovecha en la escuela con la vida del campo, resulta su aprovechamiento empírico y no racional.

Por eso yo, en mi actuación dentro de esta Institución, mi alma se recrea al compás de los conocimientos que voy adquiriendo en el período de permanencia en ésta, obligándome a relacionarlos con la vida externa de esta Escuela, para formarme una conciencia de clase hacia mis hermanos los de sangre proletaria.

Si comprendo que más tarde iré a servir a las comunidades del campo, desde ahora que soy estudiante empiezo a hacerlo, para que la extrañez no venga hacia mí, ni se presente en la sonrisa triste de las gentes de las que provengo"[81].

La valorización de la disciplina y el trabajo que se requería para enseñar trabajando o enseñar según las necesidades, tenía sustento en los mecanismos de legitimación de los maestros (normalistas o agrónomos) frente a la gente con la que tenían que trabajar. Para captar la simpatía de ésta, los maestros debían vivir como los trabajadores y poder fundirse con ellos (por otra parte, hay que tomar en cuenta que la mayoría de los alumnos eran de origen campesino). Enseñanza práctica, disciplina y trabajo, entonces, eran vistas como necesarias para acercarse a las comunidades (ser como ellos, para trabajar para ellos). Pero la actitud asistencialista debía marcar una diferencia de la masa trabajadora. Los maestros hacían suyo el papel que les otorgaba el estado como guías y líderes de las comunidades. La distinción entre líderes y campesinos sería dada, en el caso de los agrónomos, por el manejo de la técnica y, en el de los maestros, por el conocimiento (práctico) y la moralidad.

VIII. LA MUJER: ¿UN CASO APARTE?

Todos los alumnos, hombres y mujeres, debían pasar por todas las actividades, salvo algunas excepciones: lavandería, cocina, costura y la cooperativa del molino de nixtamal, eran actividades encomendadas exclusivamente a las mujeres. Las alumnas, dirigidas por la maestra ecónoma, debían encargarse de lavar la ropa, hacer ropa de cama y de vestir para los maestros y alumnos (entre 4 y 6 horas semanales); una vez por semana, las alumnas de Segundo año de Agrícola se ocupaban de la comida de empleados y alumnos. Esto último implicaba un trabajo que comenzaba a las 4 a.m., al elaborar menús y hacer las compras en el mercado (para aprender a balancear la comida y seleccionar lo más barato y de mejor calidad) y acababa a las 9 p.m. Todo ello constituía la enseñanza práctica del valor nutritivo y económico, calorías y condimentación de los alimentos, y el desarrollo de hábitos de aseo, buen orden y ornato en el hogar, que eran los objetivos de la materia, impartida únicamente al sexo femenino, de economía doméstica[82].

A cambio de ello, las mujeres participaban mínimamente en la enseñanza de la ganadería. No obstante, el jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y

Normal Rural envió un comunicado a la escuela en julio de 1934, indicando que

"Una de las finalidades de las Escuelas Regionales Campesinas, ha sido la de buscar el mejoramiento efectivo, desde el punto de vista agrícola, para nuestra mujer campesina, impartándole conocimientos que más tarde la convertirán en verdadero auxiliar de nuestro trabajador del campo o bien para que al ir a hacerse cargo de alguna Escuela Rural, esté capacitada para atender debidamente los anexos de dicha escuela y resolver al mismo tiempo las consultas que le hagan en materia de agricultura y ganadería"[83] .

Por ello, pedía a la dirección de Tenería que se diera una mayor atención a la enseñanza de cría y cuidado del cerdo para las mujeres y que éstas realizaran prácticas con ganado menor y vacuno[84].

Un elemento siempre presente en lo que la Comunidad Roji-Negra entendía en 1935 por educación socialista, fue el papel de la "mujer proletaria": "¡Levántate Mujer! Rehabilita tus funciones y destruye el triste pasado cruel, que según las etapas de la historia recorrieron las mujeres de ayer". Se planteaba que la única forma en que la mujer podía tomar "conciencia de sí misma" y lograr un "pleno desenvolvimiento" sería a partir de la coeducación, que le permitiría comprender que "el hogar y el taller la esperan, conquistando así su libertad de acción, logrando romper las cadenas de la ignorancia, inactividad y miseria"[85]. La mujer como madre o trabajadora, después de obtener —por medio de la experiencia y la observación— "un juicio exacto de las cosas", podría ser

"un ejemplo de transformación. Preparando al tipo deseado por la Revolución, y que al lado de nuestro alto mandatario sabrá colaborar en la lucha redentora, implantando la tesis Revolucionaria, porque es la mujer activa que esperan nuestras comunidades del campo"[86] .

La valoración del papel de la mujer en la transformación social hizo que durante 1935 las actividades de las mujeres se extendieron aún más. El jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural exigió que las mujeres del plantel, sin abandonar las actividades que ya realizaban, intensificaran su participación en jardinería, horticultura, sericultura e industrias caseras[87]. A nivel de discurso y de lineamientos a seguir, hombres y mujeres eran iguales. En la práctica, siguió existiendo la división del trabajo según el género.

IX. EL PROBLEMA BIOLÓGICO DE LOS SERES VIVIENTES: PARÁSITOS VS. TRABAJADORES

"...hermano proletario, escucha la voz de liberación que se levanta con entusiasmo en este templo del saber en pro de tu nombre, mientras nosotros seguiremos estudiando afanosamente todo lo que para tí sea necesario, para que mañana, cuando convivamos, resolvamos con entusiasmo tus problemas"[88] .

A principios de 1935, con el cambio de personal, entrarían a Tenería las ideas socialistas. A diferencia de finales del año anterior, cuando la educación socialista se introdujo como un tema a tratar en ciertas materias, el socialismo entró en cada una de ellas como un eje general de orientación, sobre todo en las académicas y las recién incorporadas materias del primer año de Normal Rural (vida rural, educación rural, observación de las escuelas anexas, física y química, biología, ciencias sociales, lecturas comentadas de obras literarias).

En lengua nacional además de la lectura interpretada, de auditorio y declamativa, se introdujo la lectura "apreciando el contenido ideológico de lo que se lee" y se realizaban concursos de "lectura ideológica". Si esto aparecía sólo como un agregado a los contenidos antes trabajados, en los programas de "educación rural" y "vida rural" que diseñó la Profesora Zavaleta a falta de programas de la SEP, la mayoría de los temas llevaban una abierta carga ideológica.

En el primero, se trataban los temas: ¿qué es la educación?; "diferencia entre educación urbana y rural", "el niño y la psicología" y "funcionamiento de la primaria socialista", pero el resto de los temas eran sociales, económicos y culturales: "importancia del medio rural"; "sociedades estáticas y progresistas"; "el monopolio de la cultura"; "unificación de los pueblos, sustituyendo la fuerza por factores internos psicológicos"; "desarrollo y dirección de la niñez: destruir la opresión por la inteligente dirección; función social de la escuela"; "el cooperativismo como agencia en la educación rural"; "trámites para la resolución y adquisición del ejido. Sistemas de trabajo adecuados para el ejido, contabilidad. Programa de acción del maestro rural para el fomento del ejido"; "la religión como obstáculo en la educación rural" y "el hacendado como obstáculo en la educación actual (discusión de algunos capítulos del libro titulado "Los grandes problemas nacionales", por Andrés Molina Enríquez): el problema de la propiedad rural; la gran propiedad es

siempre una amortización; la hacienda es una imposición del capital; de las de vanidad y orgullo; el feudalismo rural"[89].

En el programa de vida rural (mejoramiento de la comunidad), se emprendía "la enseñanza y el trabajo" paralelamente. En 5 comunidades, los alumnos realizaron observaciones y prácticas sobre los siguientes puntos: "la Escuela como directora de la vida rural"; "la Escuela como extirpadora de prejuicios, supersticiones y fanatismo: prestigiándose por el ejemplo, realizando la cordialidad comunal, nivelando y elevando la cultura popular; substituyendo, con delicado tacto, prácticas sociales viejas, por nuevas de más alto valor e ideales sustentados y practicados por los Hombres de la Revolución".

Las investigaciones que maestros y alumnos realizaban en los pueblos, que eran enviadas a la SEP, incluían superficie, tipo de tierras, salarios, tipo de posesión de tierras, precipitación pluvial, implementos de labranza, cultivos, épocas de siembra, servicios de agua y luz eléctrica, censo escolar, asistencia, condiciones materiales de la escuela, anexos, cooperativas existentes, vías de comunicación y otras cosas. Invariablemente, para todos los poblados, se explicaba:

"INFLUENCIA RELIGIOSA: Es poderosa, los prejuicios religiosos son fuertes; los explotan continuamente con cuotas los elementos clericales de Tenancingo...", "ORGANIZACIÓN SOCIAL: No hay organización social, son profundamente individualistas, visitándose solamente por necesidad"[90].

Más que cuestiones didácticas o psicológicas, el futuro maestro rural debía aprender, para poder forjar la educación socialista, los elementos sociales y económicos que oprimían al campesino y conocer, en la práctica, las tácticas para convertirse en su guía. Para evitar las rencillas entre pueblos, organizaron un encuentro deportivo entre los niños de la escuela de la Ciudad de Tenancingo y de la escuela anexa de Tenería; en el pueblo de Tepoxtepec, lograron que se firmara una acta en la cual los campesinos del pueblo accedían a la petición de que el ejido que se les iba a repartir beneficiara también a los habitantes de Tetitlán que no disponían de tierras laborables ni haciendas cercanas afectables, pues las existentes habían sido reducidas a pequeña propiedad[91].

Este tipo de acciones formaban parte de la "enseñanza práctica" o "enseñanza y trabajo". La labor hacia la comunidad, además del extensionismo, se abocó a la construcción de carreteras, curación de enfermos y, sobre todo, a la organización de "diversiones honestas" como bailes, recitales o encuentros deportivos. Al irse la Misión Cultural quedaron como anexas tres escuelas (Tenería, Tepoxtepec y Tecomatlán) donde los alumnos de Normal Rural

desarrollaban sus prácticas. Aunque la participación de los 174 alumnos en estas actividades fue mayor que antes, seguramente los pueblos cercanos y más aún los maestros rurales de la zona resintieron la baja de trabajos hacia el exterior. Del calendario escolar de agosto a diciembre de 1935 que en total cubría 157 días, 103 fueron dedicados a trabajo escolar, 21 a descanso, 3 a inscripciones, 6 a exámenes y sólo 24 a labor social. En el mes de noviembre el Bloque de Maestros Revolucionarios pidió a la SEP —sin obtener respuesta positiva— que todas las escuelas de la región dependieran de Tenerife[92].

Para cumplir con su papel histórico, los futuros maestros debían formarse en la práctica, pero también dentro de los cánones del materialismo histórico. Como justificación de los temas tratados en la materia de ciencias sociales en el grupo complementario, el maestro Alfonso Victoria declaraba que su materia era "de trascendental importancia en la enseñanza socialista", para "la formación de elementos que sientan y comprendan su futura responsabilidad social para no defraudar los intereses de las masas a quienes vayan a servir".

El programa empezaba por la organización social y económica de la época prehispánica: los "poseedores de tierra y las riquezas" y "el pueblo formado por la clase trabajadora". El segundo tema era la "formación del imperialismo azteca", que era seguido por "Cortés y el significado de su personalidad. Ambiente que se encontró entre pueblos oprimidos y opresores y que aprovechó para la satisfacción de sus ambiciones...". El siguiente tema era "La Conquista española y su significado materialista. Suplantación de clases y de riquezas". Por último, se estudiaban los artículos constitucionales relativos a los derechos individuales[93].

Para el primer año de agrícola, se incluían temas de geografía física, pero la mayoría eran sociales: "importancia de la transformación constante de la historia: personalidades que se han significado para dar a la Historia un sentido materialista, (Sombart, Comte, Eintein, Spengler, Bergson, Marx y Engels)", "el problema biológico en los seres vivientes: los seres parásitos que viven a expensas de los seres que luchan por la satisfacción de sus necesidades"; "la desigualdad económica y las diferencias sociales"; "explicación sencilla de lo que es la plusvalía". Para el siguiente grado se agregaba: "Sencilla explicación acerca de lo que es el materialismo histórico". Para realizar los programas en el futuro, el profesor pedía a la SEP que se le enviaran libros para la pequeña biblioteca del plantel, especialmente "que traten sobre la ideología actual"[94].

La introducción del materialismo histórico tuvo que mediar con la tradicional historia basada en los personajes y los acontecimientos. Esto salta a la vista en la utilización de biografías de hombres ilustres como fuente básica de varios

cursos y en el planteamiento de los temas que ya se han citado, como por ejemplo: "la hacienda es una imposición del capital; de las de vanidad y orgullo", o "Cortés y el significado de su personalidad"[95].

X. LOS BUENOS, LOS MALOS Y LA MORAL

En Tenerife, el sentido de la enseñanza práctica, del trabajo y del cooperativismo cambiaron en 1935. Ya no se trataba de formar técnicos agrícolas y maestros rurales que fueran promotores de la vida económica de las poblaciones rurales, enarbolando las banderas de confraternidad, justicia, igualdad y democracia. Este cuarteto sería remplazado por otro: confraternidad, justicia, igualdad y socialismo:

"Deseáramos que...resumiendo, progresivamente se fuera aniquilando los vicios y las deformidades morales que consumen a nuestra raza, para hacerla merecedora de sus altos designios, logrando así que todos los hombres sean iguales; no iguales como mañosamente dan a entender los prevaricadores de la democracia o los empedernidos reaccionarios..."[96] .

La democracia era vista como una etapa histórica pasada que no había dejado buenos frutos:

"Indudablemente que el caduco régimen demócrata con su individualismo consecuente, trajo el apogeo del capital, ya que la energía creadora (campesino y obrero) la aisló. Naturalmente que en la lucha de clases vencerá el número y la disciplina. El mundo proletario tendrá valor cuando la solidaridad y la cooperación se entienda y se practique"[97] .

El cooperativismo, además de ser una técnica para elevar la productividad, se veía como la vía, junto con otras acciones culturales y morales, para integrar un "reorganización social":

"La Escuela desea que sus discípulos interpreten fielmente las tendencias socialistas con respecto al cooperativismo, y que las entiendan para que las inculquen en lo futuro al medio donde vayan a vivir; que el socialismo está basado en el trabajo, en la unificación de la clase laborante para que la distribución de la riqueza sea más equitativa y justa. Con la implantación del socialismo no se libra al hombre del trabajo, sino al contrario, sus principales normas están en la actividad bien constituida y organizada conscientemente, para que produzca más con relativo costo y esfuerzo"[98] .

El cooperativismo como técnica, cedió paso a "la panacea cooperatista". Para Narciso Bassols la cooperativa no era una agencia "capaz de traducirse en un nuevo régimen económico, sino simplemente un paliativo que dentro del régimen actual permite contrarrestar algunos de los efectos nocivos del sistema"[99]. Según él, la Ley de Cooperativas de 1933 otorgaba al cooperativismo una trascendencia justa, mientras que en el cardenismo, al inculcársele otras funciones, se le distorsionaba. Criticando el proyecto de Ley de Cooperativas enviado por el Poder Ejecutivo para su estudio (1937), Bassols indicaba que se trataba de un engaño pues:

"los trabajadores deben exigir que la organización legal de las sociedades cooperativas no pretenda ir más allá de lo que mediante ellas se puede conseguir dentro del régimen económico existente. El destino final del proletariado no depende de la organización de un sistema cooperativo. Está vinculado a una idea mucho más importante: la de la transformación completa del régimen de propiedad existente. Mientras no se llega a ella, las cooperativas sólo pueden servir como auxiliares y órganos de moderación de los abusos. Pero no debe consentirse en que hasta ese atributo se les quite, bajo la ilusión falaz de lograr una prosperidad general basada en la cooperación[100] .

A pesar de las críticas, la panacea cooperatista impregnaría a la escuela de Tenería, donde se veía al cooperativismo, por un lado, como una vía esencial para lograr un "progreso común", una "vida más justa y equitativa"[101] , "la fraternidad", el "mejoramiento de la vida social"[102], "una paz universal" y, "una felicidad igualitaria"[103], y, por otro, como una necesidad, puesto que:

"como una consecuencia de las condiciones de vida pasada de los pueblos, (éstos) son ajenos a todo reglamento, fórmula o administración económica, pues por naturaleza solo son trabajadores del campo; de aquí la necesidad de plantear un sistema cooperativista fácil, comprensivo, donde el trabajo sea más práctico que teórico y con una utilidad visible que estimule a nueva lucha"[104] .

La lucha por crear una nueva sociedad tenía que terminar con el poder de los hacendados y de los curas, enemigos de la nueva moral, basada en la solidaridad y la cooperación, que era necesario introducir:

"Ahora sí señores curas
ya de vos nadie confía
ya nos vamos a los campos
a segar en todo el día.

Solo así podrán saber
como se gana el dinero

y no sigan esperando
que les colmen el sombrero.

Nuestro pobre campesino
siempre es poco lo que gana
y ustedes de un robón
ganan toda su semana.

Los curitas y hacendados
que explotan al campesino
vayan haciendo maletas
y tomen ya su camino.

Esta prevención les damos
porque no somos tiranos,
ya deseamos comprensión
y tratarnos como hermanos.

Pero si quieren seguir
esta inicua explotación
pronto ya los molerá
nuestra gran Revolución.

Enterrando a los curitas
se murió la esclavitud
dominando en todo el mundo
la futura juventud.

El obrero y campesino
mas todos los agraristas
estrechemos nuestras manos
en un mundo Socialista."

Este "Corrido Socialista (parodia de la Ley del Pobre)" escrito por Cándido Pérez^[105] es sólo un ejemplo del tono general de la Revista *Impulso juvenil* de la Comunidad Estudiantil Roji-Negra de Tenería. Los artículos en contra de la Iglesia y del fanatismo religioso abarcan un buen espacio de la publicación. Se cuidaban de no atacar a la religión cristiana "excelsa en sus

principios y altamente moralizadora en sus tendencias", pero se aclaraba que había sido

"deformada por completo y convertida en poderosísima arma de combate de la reacción en contra del socialismo contemporáneo. Se nos toma como enemigos irreconciliables de la religión y no lo somos. Somos enemigos, sí, pero de la religión mistificada, de la religión que todo lo oscurece para no perder su potestad intransigente; somos enemigos de los enemigos de la ley, de los enemigos del progreso humano"[106] .

La "vanguardia de la injusticia", la "clerigaya", los "farzantes" o en otras palabras, los ministros religiosos, se habían encargado, según los artículos de la revista, de que la "Mitología católica" sirviera siempre "para la conservación de un poder dominante sobre la gente que vive sin conciencia...y esclava del fanatismo". Por culpa de "El cristo, pretexto de grandes injusticias y del continuo enfangamiento intelectual...", los pueblos son míseros pues "creen que su destino, es por orden divino, no luchan por hacerse una vida más equitativa y más justa"[107].

Los articulistas declaraban que nunca les habían preocupado "las prácticas morbosas espirituales, de los católicos y de sus ministros"[108], pero consideraban injusto

"que hombres mal intencionados traten de inculcar en el ánimo del fanático religioso, la idea de que el socialismo pretenda destruir las tendencias religiosas (dominantes católicas), al contrario, conviene en que sus doctrinas son de magníficos preceptos morales, quiere quitar el fanatismo que origina miseria e ignorancia porque como dice Marx, <<la religión fanatizada es el opio del pueblo>>, y claro, un hombre que se inmoviliza no puede ser un factor importante en la producción de la riqueza"[109] .

Eliminar el fanatismo religioso era un punto indispensable para formar la nueva sociedad:

"Si se tratara con más dureza a estos farzantes, que se aprovechan de la credulidad de las gentes y de su ignorancia, para hacerlos más fanáticos incapacitándolos para comprender conscientemente lo que es su religión y su Dios, y se desterraran por considerárseles fuera de la ley, el gobierno y los maestros rurales encontrarían el campo propicio para conseguir la mejor orientación de los pueblos y poder resolver mejor sus problemas"[110] .

Pero también era necesario algo más:

"derribar con mano avasalladora todos los privilegios odiosos, todas las tiranías ultrajantes, todos los embustes de la moral caduca y claudicante que profesan las oligarquías fundadas tan solo para explotar de manera inicua a los de abajo, y en una palabra, para acabar con el reinado de la injusticia que tantas víctimas ha hecho entre los hombres."

El mundo se conmueve de manera profunda. Y asistimos con los ojos abiertos en este instante de reivindicaciones supremas, a una maravillosa resurrección, a un cambio total de los valores humanos invertidos con perversidad por las castas dominantes..."[111].

Para acabar con los enemigos era indispensable crear una conciencia de clase, que "no es una simple oración gramatical", sino el compromiso de los trabajadores de "analizar su vida para el planteo de un futuro de felicidad confraternal"[112]. Guiadas por las ideas de Marx, Engels y Lenin, la lucha de clases y la conciencia de clases se irían perfilando hacia la "responsabilidad consciente hacia el concepto económico universal"[113]:

"Hasta la fecha, el campesino no ha tenido la reivindicación de sus intereses económicos, sociales y políticos. Y preguntamos: ¿quién es el culpable de esta causa? La falta de civilización y la organización social"[114].

Había que luchar para que la tierra y los implementos de trabajo pertenecieran al campesino y para que realmente se aplicara el salario mínimo. De otra manera el proletariado tendría que gritar "REVOLUCIÓN":

"Toma tu hoz jornalero,
que el trabajo nos invita
y las miseria humanas
conmueven tu corazón.

Pide que te den tu tierra,
reclama lo que es tuyo
y si te la niegan,
grita..."REVOLUCIÓN".

Ya es tiempo de que tires
el yugo del opresor,
pues campesinos y obreros

se ponen a tu favor,
niños, mujeres y ancianos
gritarán..."REVOLUCIÓN".

Los parias todos unidos
se han venido liberando
en las escuelas del campo,
que son orgullo y dolor,

y unidos a tu favor
los agraristas en pie
gritarán con tanta fe
¡Viva la "REVOLUCIÓN"! [115].

En México, afortunadamente, la Revolución llevaba cierto terreno ganado. Para la Comunidad Estudiantil Roji-Negra, la Revolución no era otra cosa que seguir los pasos del gobierno que se ha preocupado por "incorporar la mayoría de la población a la vida moderna" [116] y "ha reivindicado las riquezas acaparadas por los latifundistas, ha procurado calmar la desesperación de las multitudes hambrientas, ha levantado millares de escuelas que eleven el nivel cultural, pugnando en esta forma por la homogeneidad del país" [117].

Desfanatizar, homogeneizar, modernizar, incorporar, civilizar, eran las principales tareas para construir una nueva moral capaz de crear, con el trabajo, la disciplina, la solidaridad y el cooperativismo, la sociedad socialista. La transformación social no era un problema político sino moral:

"El gobierno al proporcionar escuela a los hijos de los obreros y campesinos, ha procurado inculcarles no sólo los conocimientos de la naturaleza para comprenderla y explotarla, sino los de la sociedad para vivirla" [118] .

Había que empezar por enseñar a la gente cómo vivir. Ese era el papel del maestro, el

"forjador consciente y sensato en la lucha por la reforma educacional, único en responder dentro de las masas campesinas y obreras en los momentos en que se habla de evolucionar y transformar progresivamente a todos los organismos de la nación, fijándoles un derrotero mejor" [119] .

El maestro debía trabajar armónicamente en las áreas económica, social y cultural explotando la tierra, socializando la producción y cultivando el arte.

Su principal arma sería la escuela socialista, que pretendía enseñar a la gente a leer, escribir, hacer cuentas y "conocer la naturaleza y comprenderla para explotarla y destruir para siempre la carcomida costumbre de explotar al hombre"[120]. La finalidad medular de la escuela se definía en términos de "que la cultura no se traduzca en salvajismo, que la escuela capacite realmente al individuo para explotar a la naturaleza y no al hombre"[121].

Los maestros eran los responsables de lograr "la divisa del momento" que según Gilberto Valencia, era alcanzar

"El triunfo de la liberación económica del paria, la educación de las potencias que representan energías, el programa común, la destrucción de los bárbaros modernos que han hecho de la ciencia un arma y de la civilización un medio de explotación"[122] .

¿Cómo lograrlo?. Primero, el "forjador de posibles" desarrollaría su labor social "en un medio natural, no atacando directamente la personalidad de (sus) oyentes" y destruiría los "vicios y prejuicios que ocasionan una tiranía en la sociedad"[123]. Segundo, prepararía a los escolares en algo práctico, sin llenar el cerebro de profundas teorías que en la vida real se escapan "misteriosamente"; al contrario de la "instrucción libresca y verbalista de la escuela antigua que hizo distinciones entre una clase y la otra", todos los conocimientos a impartir debían tener "una aplicación inmediata y una utilidad alta"; eso haría posible hacer de cada niño un futuro "factor definido de producción" y no una carga para los demás[124].

A partir de obras de teatro y poesías se explicaba cómo debía ser la escuela socialista exaltando, además de los elementos señalados arriba, el valor de la ciencia, el trabajo y la cooperación.

Todas estas ideas, preceptos y concepciones guiaron el trabajo de la Escuela Regional Campesina de Tenerife en 1935. En las páginas de *Impulso juvenil* se podía encontrar obras de teatro, poesías, las reglas para jugar fútbol, la forma de preparar frutas en conserva, los mecanismos para combatir epidemias, los peligros de los deslaves, información sobre los instintos en la infancia y miles de cosas más. Hasta los chistes o adivinanzas de la Sección Humorística estaban impregnados de una férrea actitud asistencialista bajo lo cual los maestros, como jueces conocedores, indicaban lo que era blanco o negro, bueno o malo:

"La fisiología dinámica en el interior de nuestra Escuela elabora el secreto de las futuras generaciones que surgirán con matices de

ingenua libertad; que en la mujer como en el hombre llevan en su conciencia escrita un lápida de responsabilidad social".[125]

-
- [1] Sobre las escuelas centrales agrícolas véase: Krauze, 1977; Castillo, 1965; SEP, 1933b; Dulles, 1982; Sepúlveda, 1976; SEP, 1941.
- [2] Sobre las normales rurales véase: Castillo, 1965; Taboada, 1982; SEP 1933; Galván, 1985; Moreno, 1985.
- [3] Carta de Manuel Mesa Andraca a Donancio Serna Leal, en SEP, 1984:60.
- [4] Sobre las misiones culturales véase: Sierra, 1973; SEP, 1933; Ruíz, 1963. Sobre la evaluación y transformación de la SEP con Narciso Bassols véase, Bassols, 1964.
- [5] Véase Sepúlveda, 1976:174-175.
- [6] Bassols, 1965:173
- [7] SEP, 1941:531.
- [8] Bassols, 1965:55.
- [9] Bassols, 1965:191.
- [10] Bassols, 1965:187.
- [11] Bassols, 1965:189.
- [12] Bassols, 1965:187-188.
- [13] Véase Sepúlveda, 1976: 124-125 (las citas corresponden a la Memorias de la SEP de 1933).
- [14] Como los alumnos provenían de sectores de bajos recursos, la mayoría eran becados por el gobierno federal o en ocasiones, por gobiernos estatales o municipales.
- [15] Véase Sepúlveda, 1976:174-175.
- [16] Moreno, 1985:11.
- [17] Sepúlveda, 1976:214.
- [18] Moreno, 1985:169.
- [19] Véase Sepúlveda, 1976:168-171. El plan de estudios utilizado en la Escuela Regional Campesina de Tenerife en 1934 presenta diferencias con los planes de estudio de la SEP de 1933 y 1935. "Escuela Regional Campesina de Tenerife, 1934, Plan de Estudios", AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.8.
- [20] Santos Valdés fue Director de las Escuelas Normales Rurales de Galeana, Nuevo León; Tenerife, Estado de México; Chicontepec, Veracruz; San Marcos, Zacatecas y el Mexe, Hidalgo.
- [21] Santos Valdés, 1980:82-88.
- [22] Véase Sepúlveda, 1976:201-202.
- [23] Véase Jarquín, 1974.
- [24] Quizás un factor que intervino en la decisión del gobierno estatal de abrir la escuela en la zona fue la existencia en la región de tierras pertenecientes a personajes centrales de la política tanto estatal como federal.
- [25] Es muy probable que al gobierno federal, aprovechando la coyuntura, le interesara hacerse presente en la región.
- [26] AHSEP, EM, exp. 164.9, Informe de Trabajo de 1932 y Planes de trabajo para 1933, Escuela Central Agrícola de Tenerife, 1933.
- [27] Sepúlveda, 1976:140, 226, 274.
- [28] Véase AHSEP, EM, exp. 164.9.
- [29] AHSEP, DEANR, EM, exp. 418.16, "Proyecto de reorganización de las Escuelas Regionales Campesinas y planes de estudio que deben desarrollar", sin fecha, (1933 o 1934).
- [30] Sepúlveda, 1976:152; AHSEP, DEANR, EM, exp. 399.14, Propuestas de nombramientos y pago de personal, 1935.
- [31] Sepúlveda, 1976:64.
- [32] Sánchez, 1974: 600.
- [33] Velázquez, Gustavo G., "La Ley de Servicios Agrícolas Gratuitos del Estado de México", en *El Machete*, 19 de julio de 1938.

- [34] AHSEP, EM, exp. 164.9; AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informes de actividades del Director y maestros de Tenerife, enero-diciembre, 1934.
- [35] El proyecto de las escuelas regionales campesinas contemplaba un porcentaje bajo de mujeres.
- [36] Sepúlveda, 1976:270 y 276.
- [37] Serna, 1984:67.
- [38] Véase por ejemplo, Camp, 1981.
- [39] AHSEP, EM, exp. 164.9; AHSEP, DEANR, EM, exp. 375.48, carta del director de Tenerife al Ing. Manuel Avila, Gerente del Banco Regional de Crédito Agrícola, 21, noviembre, 1934; AGN, Presidentes, LC, 534.1/437, Chapingo, becas, 1939.
- [40] AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, EM, exp. 337.2, Sepúlveda, 1976:240.
- [41] Sepúlveda, 1976:210, cita tomada de los expedientes AHSEP, ERC Tamatán 16-1-1-192 y el Mexe 16-2-1-64.
- [42] Véase Sepúlveda, 1976:111-112.
- [43] En esta parte me centro en el análisis de los actores internos de la escuela y su relación con la SEP. Desde luego se toman en cuenta las relaciones hacia el exterior, mismas que serán explicadas en la segunda parte.
- [44] Las diferencias ideológicas y profesionales entre los agrónomos y los maestros se desarrollarán más en la segunda parte.
- [45] Sobre el trabajo hacia afuera de la institución se hablará más adelante. Aquí nos concretaremos al trabajo interno.
- [46] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.8.
- [47] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe del especialista de ganadería Agr. Mario F. Morineau, 26 de diciembre de 1934. Se respetó ortografía original.
- [48] AHSEP, EM, exp. 164.9.
- [49] AHSEP, DEANR, EM, caja 345, exp. 3, Reglamento de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, 1934. La zona de influencia abarcaba parte de los municipios de Tenancingo y Malinalco.
- [50] AHSEP, DEANR, EM, exp. 418.16.
- [51] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40.
- [52] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe del director de Tenerife, primer semestre de 1934.
- [53] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe del Director de Tenerife, primer semestre de 1934.
- [54] Véase Quintanilla, Susana, "El debate intelectual en torno a la educación socialista" en Quintanilla y Vaughan (en prensa); Fell, 1980; Palacios, 1984, Dewey, 1916.
- [55] AHSEP, DEANR, EM, exp. 371.15, Oficio del Director a los Maestros de Tenerife, 23 de noviembre de 1934.
- [56] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe de labores del segundo semestre escolar de la Profesora Guadalupe C. de Zavaleta, 25 de diciembre de 1934.
- [57] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe del segundo semestre escolar del profesor Luis Suárez Alvarez, 22 de diciembre de 1934.
- [58] AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10.
- [59] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10, Celebración de Institutos, 1934. El expediente contiene informes y diferente documentación sobre los institutos realizados en Tenerife.
- [60] AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10, Celebración de Institutos, 1934, Informe del maestro de música, Roberto Angeles.
- [61] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe de labores del segundo semestre escolar de la Profesora Guadalupe C. de Zavaleta, 25 de diciembre de 1934.
- [62] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10, Celebración de Institutos, 1934. Informe del Maestro de Educación Física, J. Durán Cárdenas, 1934.
- [63] Véase, AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10, Celebración de Institutos, 1934.
- [64] AHSEP, DEANR, EM, exp. 371.104, Informe de Gustavo Jarquín, jefe de la Misión Cultural, 1934.
- [65] AHSEP, DEANR, EM, exp. 371.104, Respuesta de Manuel Mesa Andraca a los informes de Gustavo Jarquín, 1934.
- [66] AHSEP, DEANR, EM, exp. 371.104.
- [67] Véase AHSEP, DEANR, EM, 370.40 y 365.1, Informes de la Misión Cultural de Tenerife, marzo-octubre, 1934.

- [68] Son pocos los planes de estudio que tenemos disponibles, lo cual hace imposible realizar un análisis profundo de la entrada de la educación socialista en estos cursos. Véase *ibid.* y AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40 y 365.1.
- [69] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40.
- [70] Sepúlveda, 1976:172. Horario tomado del AHSEP, exp. 16-1-2-70.
- [71] AHSEP, DEANR, exp. 373.10, Celebración de Institutos, 1934.
- [72] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Observaciones de Mesa Andraca, Jefe DEANR al informe del Director Tenería de las labores desarrolladas durante el primer semestre, 13, septiembre, 1934.
- [73] Editorial de la revista *Impulso Juvenil*, Organo mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenería, Mex., 30 de junio de 1935.
- [74] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40.
- [75] AHSEP, EM, caja 410 exp. (4-9-5-28), Informes de actividades del primer y segundo semestres de la Escuela Regional Campesina de Tenería, 1935. Véase AHSEP, DEANR, exp. 420.66, el expediente contiene documentos sobre el gobierno escolar y la expulsión de alumnos, 1935.
- [76] Véase AHSEP, DEANR, exp. 420.66.
- [77] AHSEP, DEANR, EM, caja 410 exp. (4-9-5-28), Informe del Director interino Mario F. Morineau, 1935.
- [78] AHSEP, DEANR, EM, caja 410 exp. (4-9-5-28), Informe del Director de la Escuela de Tenería, primer semestre, 23, agosto, 1935.
- [79] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe del segundo semestre del Prof. Luis Suárez Alvarez, 22 de diciembre de 1934.
- [80] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe de labores del segundo semestre escolar de la Prof. Guadalupe C. de Zavaleta, 25 de diciembre de 1934.
- [81] AHSEP, EM, caja 410, exp. 4-9-5-28, Breve informe relacionado a la Parcela Tipo (Jardín) de la Escuela Anexa de la Hacienda de Tenería, 17 de diciembre, 1935.
- [82] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe de la Mtra. Ecónoma, Teresa C. viuda de Castro, 24, diciembre, 1934.
- [83] AHSEP, DEANR, EM, exp. 374.11, Oficio de Mesa Andraca al Director de Tenería, 9 de julio de 1934.
- [84] AHSEP, deanr, em, exp. 374.11.
- [85] Zavaleta, Guadalupe C. de, "Emancipación de la mujer", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [86] Rivera, Pedro, "Nuestra faena semestral", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [87] AHSEP, 411.8, Informe de la visita de Luis Villarreal, Jefe interino del DEANR, marzo, 1935.
- [88] Peralta, Ascención, "Condición económica de los habitantes de la región", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [89] AHSEP, DEANR, exp. 411.8
- [90] AHSEP, DEANR, exp. 411.8.
- [91] Véase AHSEP, DEANR, exp. 411.8.
- [92] AHSEP, DEANR, EM, exp. 411.8, y AHSEP, EM, caja 411 exp. (4-9-5-75), Personal, generalidades, 1935.
- [93] AHSEP, DEANR, EM, 410 (4-9-5-28), Informe del Profesor Alfonso Victoria, 30, diciembre, 1935.
- [94] AHSEP, DEANR, EM, 410 (4-9-5-28).
- [95] AHSEP, DEANR, EM, 410 (4-9-5-28).
- [96] Editorial de *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935.
- [97] Valencia, Gilberto, "Informe sobre el funcionamiento de la Cooperativa de Alimentación", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [98] Editorial, *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [99] Bassols, 1964:444.
- [100] Bassols, 1964:448
- [101] Valencia, Gilberto, "Informe sobre el funcionamiento de la Cooperativa de Alimentación", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [102] *Impulso Juvenil*, 30, mayo, 1935.
- [103] *Impulso Juvenil*, 30, abril, 1935.
- [104] Valencia, Gilberto, "Informe sobre el funcionamiento de la Cooperativa de Alimentación", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [105] *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935.
- [106] Cárdenas, Jesús, Editorial "Primero de mayo", *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935.

- [107] Pérez, Margarito, "Una impresión en Chalma", *Impulso Juvenil*, 30, abril, 1935
- [108] Reyes, Jesús, "Influencia Religiosa en los Habitantes de la Región", *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935
- [109] Caro Luján, Emilio, Editorial "Cooperativismo", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [110] Reyes, Jesús, *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935.
- [111] Cárdenas, Jesús, *Impulso Juvenil*.
- [112] Rivera, Pedro, "Conciencia de clase en los trabajadores de México", *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935.
- [113] Sección Deportiva, *Impulso Juvenil*, 30, abril, 1935.
- [114] Peralta, Ascención, "Condición económica de los habitantes de la Región", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [115] Vázquez, Donato, "Proletario", *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935.
- [116] Valencia, Gilberto, "Informe sobre el funcionamiento de la Cooperativa de Alimentación", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [117] Vázquez, Florencio, "Nuestro movimiento", *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935.
- [118] Valencia, Gilberto, "Informe sobre el funcionamiento de la Cooperativa de Alimentación", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [119] Cuautli, Luis, "Homenaje al Maestro", *Impulso Juvenil*, 31, mayo, 1935.
- [120] Muñoz, Catalina, "El maestro vence", Drama instructivo en un acto, y "Espigando nuestros campos", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [121] Valencia, Gilberto, "Informe sobre el funcionamiento de la Cooperativa de Alimentación", *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.
- [122] Valencia, Gilberto, Editorial "Por la redención universal del Proletariado", *Impulso Juvenil*, 30, abril, 1935.
- [123] Cárdenas, J.D., "Al maestro", *Impulso Juvenil*, 30, abril, 1935.
- [124] Benítez, Guadalupe, "La comida alegre" Drama instructivo, *Impulso Juvenil*, 30, abril, 1935.
- [125] Rivera, Pedro, Sección Informativa, *Impulso Juvenil*, 30, junio, 1935.

}

CAPITULO 2

DEL CALZÓN DE MANTA AL OVEROL: LA MISIÓN CULTURAL DE TENERÍA EN 1934

I. LOS FORJADORES DE POSIBLES

La Misión Cultural que llegó a Tenerife en 1934 estaba constituida por ocho miembros: el jefe, una enfermera, un operador de cine, un maestro de artes plásticas, un maestro de educación física, un maestro de música y dos agentes organizadores rurales (un hombre y una mujer)[1].

El primer trabajo de los misioneros fue investigar las condiciones de vida y de las escuelas de la región cercana a la Escuela Regional Campesina, definir su zona de influencia y elaborar sus planes de trabajo.

Según ellos, las condiciones de la región eran paupérrimas. En términos económicos y políticos, las comunidades eran muy pobres aún donde habían ejidos pues se carecía de agua o de instrumentos de trabajo; los pueblos tenían rencillas entre sí por la posesión de la tierra y muy pocos tenían comités agrarios, antialcohólicos, escolares u otras organizaciones sociales o políticas fuera de las religiosas.

Culturalmente, los problemas eran gigantescos: ignorancia, fanatismo, escepticismo, ideología retrasada, apatía para la educación de los hijos, apatía para progresar y mejorar la comunidad, abuso del alcohol y carencia de recreaciones sanas[2].

Más que desprecio, los misioneros sentían pena por la situación de "nuestras comunidades" y adoptaban una actitud paternalista frente a ellas. El que las cosas fueran así y no de otra manera, tenía explicaciones políticas y económicas tangibles de las cuales la gente no era culpable. Pero en manos de ellos estaba la posibilidad de que las cosas cambiaran, comenzando por transformar la mentalidad de la gente, "para hacer llegar el sentimiento de liberación" que imprimiera a su vez un "espíritu de emancipación"[3].

"Arrancar de raíz perversidades locales y sentar principios nuevos de acuerdo con el desenvolvimiento social contemporáneo", era una batalla difícil, si se tomaba en cuenta la fuerza y antigüedad del enemigo del progreso[4]. El maestro de Artes Plásticas reconocía en un informe que el maestro rural no había logrado "contrarrestar el atavismo, idiosincrasia, o forma ideológica de los pueblos"[5]. El maestro de música compartía su opinión:

"Probablemente nuestros enemigos son más fuertes. Más antiguos en su labor "Pro Ignorancia" si lo son, por sus raíces crecidas salimos burlados, hay que tomar medidas enérgicas, de lo contrario el estancamiento sigue"... "En muchos de estos pueblos rebeldes para la civilización, y que las palabras son insuficientes, deben intervenir las ballonetas, de lo contrario la escuela rural seguirá siendo la tolerante. Las escuelas más desiertas reclaman el apoyo efectivo para que puedan dar los resultados que se buscan. Necesitamos ser menos soñadores y más efectivos. Hay que conocer el terreno que se pisa"[6] .

Muy variadas eran las barreras para la emancipación. En primer lugar, la Iglesia:

"El elemento clerical empeñado en su labor "Pro Ignorancia" deja sentir su honda huella por donde pasa. La escuela, empeñada en la alfabetización de los campesinos, solo ha preparado lectores al servicio del cura, hay que llegar a las conciencias, y hacer sentir un mundo real para arrancarles estos prejuicios que tanto han perjudicado a estos pueblos dignos de mejor suerte"[7] .

En segundo lugar, la educación laica que, según Gustavo Jarquín, jefe de la Misión,

"implica tibieza para hacer frente a los problemas que surjan en la lucha por lograr la emancipación mental de las masas trabajadoras, porque el Laicismo se coloca en un terreno de indiferencia ante una Necesidad Nacional y en la zona de su neutralidad se amparan los mistificadores que siguen vertiendo el veneno de la conformidad en nuestro pueblo escéptico, destruyendo toda aspiración a mejorar"[8] .

Según él, la escuela federal que venía funcionando desde hacía 15 años no dio por resultado una "fuerte renovación ideológica", porque los gobiernos locales no aceptaban la unificación, porque faltaba control para seleccionar a los maestros dentro de una ideología determinada y porque en el Artículo Tercero -aún sin reformar- se cobijaban instituciones educativas particulares

"de tendencias capitalistas o religiosas que estorban el triunfo de nuestro Humanismo; porque el respeto al fuero interno permite que estén colaborando con un Gobierno de Ideología Socialista,

individuos que aún sueñan en una vida celestial, gentes que impiden la realización del bienestar de las masas proletarias"[9] .

También por otras razones la escuela federal no había logrado un cambio importante: al maestro que "quiere salvar de la ignorancia al torturado", se le "agobia con tanta exigencia", recibe un sueldo "miserable", "no tiene medios de lucha" y sólo tiene acceso a libros escolares[10].

Pero el maestro también ha tenido sus faltas y necesita ser capacitado, porque, según el agente organizador rural, "Ha faltado actuación por parte de los maestros rurales dentro de la Comunidad pues han considerado el problema más que económico, educativo"[11].

Ligada a la problemática económica aparece la política:

"A nadie se le escapa que los políticos que se dijeron amigos de los campesinos y prometieron ayudarlos los abandonaron al escalar puestos sembrando en ellos escepticismo"[12] .

Para ganarle el camino a la Iglesia, a la pobreza, a la ignorancia, al capitalista, al engaño político, hacía falta "dinamismo" y un cambio de táctica; se imponía "la unificación de la enseñanza en criterios y en la acción", o en otras palabras, la "homogeneidad en principios". Esto sería dado por la Educación Socialista[13].

En un artículo intitulado "¿A dónde vamos?", el jefe de la Misión, tras hacer un rápido recorrido por la lucha entre explotadores y explotados desde la Colonia hasta la Constitución de 1857, afirmaba que

"los maestros actuales deben sentirse satisfechos porque están señalando metas deseables y modelando las mentes para que sean capaces de observar, analizar y comprender el Universo dentro del concepto de energía dinámica y estética"[14] .

Las metas de la educación socialista implicaban un rechazo al individualismo y al egoísmo y una exaltación del bienestar colectivo y la libertad para pensar y actuar; implicaban "hacer surgir una nueva etapa":

"No más explotación, que cada individuo sea un factor de producción...que mejoren las condiciones de vida de los trabajadores del campo y de la ciudad; que la mujer tome parte activa en la resolución de los Problemas Sociales; que el obrero

intelectual ponga su experiencia al servicio de la colectividad"[15] .

"Ya no nos acongojará -decía el Maestro de Artes Plásticas- la lágrima o el suspiro, sino el martirio, el hambre, la destrucción de los hombres..." y agregaba:

"Los que no quieran seguir nuestras corrientes emancipadoras, que sigan en la contemplación de los viejos castillos medievales o sigan saboreando la dulce miel de exquisitas culturas. Mientras tanto nuestro pueblo pide cosas que llene el vacío enorme de su espíritu; cosas tuyas imperfectas, toscas, pero de una significación que no alcanzamos a comprender todavía"[16] .

Un "ideal noble" era la guía del maestro de Música: "el de poner algo al servicio de sus semejantes y el de velar por los intereses de los de abajo". El músico, indicaba, no tenía por qué permanecer al margen de los problemas sociales y del "movimiento renovador"; la necesidad de la transformación tocaba a la más simple canción:

"ya no es la canción para dar serenatas a la muchacha bonita en la que se descubren los ojos grandes y pestañas rizadas, sino la canción enérgica y viril puesta al servicio de los problemas contemporáneos"[17] .

No todos los misioneros exhibían su forma de pensar en los informes que entregaban a la SEP y que eran cuidadosamente y meticulosamente analizados por Manuel Mesa Andraca. El operador de cine, la enfermera, el agente organizador rural y la agente organizadora rural, se concretaban a informar sus planes y sus actividades sin añadir comentarios poco concretos. Sin embargo, salvo el operador de cine (que se limitaba a informar el número de funciones que realizaba y la cantidad de asistentes) y la enfermera, en sus informes es patente la visión compartida de ser los forjadores de una nueva etapa y la intención de realizar planes de trabajo más ambiciosos aún que los que les pedía el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural.

II. LOS TODÓLOGOS

Los misioneros hicieron una interesante investigación en diversos poblados de los municipios de Tenancingo y Malinalco. El maestro de artes plásticas, informaba sobre la existencia o no de trabajo artesanal y de oficios y de la posibilidad de fomentarlos. El maestro de música, rastreaba la existencia de grupos musicales, bandas o coros, mientras el de educación física observaba

el grado de afición a los deportes o la existencia de instalaciones deportivas. La enfermera reportaba sobre las condiciones higiénicas de las comunidades y sobre la proliferación de epidemias.

El agente organizador rural, reportaba a la SEP el tipo y condiciones de la producción regional. Complementariamente, la agente organizadora rural anotaba el número de familias, el grado de pobreza de cada pueblo, o el tipo de vivienda que tenían.

Por último, el jefe de la Misión estudiaba las condiciones físicas de las escuelas, su inscripción y su alumnado, la existencia de organizaciones que las apoyaban, y cosas por el estilo.

Todos ellos, señalaban en sus informes las condiciones que podían ser favorables o desfavorables para emprender su trabajo: "ya se deja sentir el trabajo de la entusiasta maestra", "las madres son apáticas para la educación de sus hijos", "piensan que los deportes son una pérdida de tiempo", "los niños no tienen tiempo para jugar", "no saben cuidar los animales", "necesitan agua potable", "no tienen recreaciones sanas", "abusan del alcohol", "son pueblos antagónicos", "son fanáticos", "el comité educativo se desentiende de sus obligaciones" y un sin número de cosas más[18].

A partir de la investigación los misioneros elaboraron un plan de trabajo general y definieron la zona de influencia que abarcó a 6 comunidades de Malinalco y 14 de Tenancingo. La amplísima propuesta constaba de varios sectores: escolar (con objetivos docentes y administrativos), económico, salubridad, vida doméstica y emocional.

En el sector escolar, la Misión se proponía desde la organización de campañas y concursos pro lengua nacional, pro cálculo, y de técnicas de las ciencias sociales, o la implantación del método natural para el aprendizaje de la lengua nacional en primer año, hasta el evitar que los maestros abandonaran los pueblos en días de trabajo, proponer a la "Superioridad" una nueva organización para que las escuelas federales y estatales pudieran realizar una labor social efectiva, y procurar la asistencia escolar.

En el sector económico (el más extenso), se proponía desde la organización de Uniones Regionales de Comunidades Agrarias, o la intervención para evitar el choque armado entre comunidades por las disputas sobre el terreno, hasta establecer o mejorar la alfarería, mejorar la raza de las gallinas o instalar teléfono y telégrafo.

En el sector salubridad, se contemplaba desde la introducción de agua potable y la vacunación, hasta la construcción de un panteón, la supresión de cantinas y el aumento de contribuciones a quienes las toleraran.

En el sector de vida doméstica, se proponían actividades como la organización de cooperativas para construcción de casas, la realización de prácticas de cocina, la introducción o mejoramiento del alumbrado eléctrico, o la organización de clubes de protección a la infancia.

Por último, el sector emocional incluía todo lo relacionado con los deportes, las artes, las fiestas, las tribus de exploradores y dos objetivos más: 1) "Que los maestros rurales sean realmente sostenedores y propagadores de los ideales de emancipación económica y mental del trabajador del campo, imponiéndose para ello una selección; 2) "Que las festividades religiosas se transformen en reuniones culturales y ferias regionales que beneficien a los concurrentes"[19].

Los todólogos se topaban con fuertes críticas. El plan de trabajo fue comentado por el Consejo Consultivo de la Escuela Regional. Con respecto a la parte educativa, la maestra Guadalupe Zavaleta manifestó al DEANR algunas observaciones pero de poca importancia, al igual que el médico sobre el sector de salubridad. Con respecto al sector agrícola, el Ing. Miguel Sarmiento declaró que el plan era completamente absurdo porque no consideraba ni los trabajos que había realizado la Regional ni las posibilidades reales de llevar a cabo los planes, y que la Misión no contaba con un agrónomo experto, como sí tenía, en cambio, la Escuela Regional[20].

Las críticas del director del plantel fueron fuertes. Planteó al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural que el programa era muy ambicioso y fuera de las posibilidades de la Misión, misma que no dio importancia al trabajo de investigación o no supo interpretar sus resultados. Para Adame, era necesario escoger unos problemas que sirvieran de base para el desarrollo de otros, "pues solamente donde existen cimientos o bases firmes económicas o sociales, pueden proyectarse múltiples labores de perfeccionamiento material o moral de las gentes". Con base en lo anterior, el director argumentaba que la Misión debía limitarse a ganarse la confianza de las comunidades y de los maestros, valiéndose del cine, la música, la pintura y la enfermera, para abrir camino a los agentes de mejoramiento económico y el técnico educador (el jefe).

Su crítica se orientaba hacia la postura firme del jefe de la Misión, frente a los maestros y la religión. Explicaba que los misioneros debían tener tacto al supervisar la enseñanza y corregir los defectos de los maestros con el fin de

servirlos y no de criticarlos o simplemente retirarlos: "Actitudes agresivas y de reto creo que no corresponden a una Misión, pues entonces habrá que llegar con carabinas para atacar o para defenderse". Al tiempo manifestaba que la oposición de las comunidades frecuentemente

"...se explica por la influencia clerical, y si bien esto es cierto, solo debe entenderse como que se necesita una obra superada del misionero para vencer al cura, conquistando su lugar a base de demostrar, siendo paciente y afectivo, donde existe el verdadero provecho y donde el engaño y la explotación".

Por último, Adame señalaba que los misioneros debían estar en las comunidades y no en la Regional Campesina[21].

Esta fue la primer manifestación del conflicto que permanecería candente durante todo 1934: el choque entre un jefe que pretendía acciones radicales contra los maestros no revolucionarios, la Iglesia y autoridades locales, y un director más tolerante y más preocupado por el impulso del cambio económico que por los cambios políticos y culturales.

Con respecto a los sectores educativo y de salubridad, las observaciones de Mesa Andraca fueron mínimas. En cuanto al económico, criticó a nivel técnico tanto al plan de la Misión como a las observaciones del ingeniero de la escuela; aceptó que la Misión trabajara junto con el personal de la escuela y del Banco Nacional de Crédito Agrícola, pero se negó a la formación de uniones regionales de agraristas "porque entraña problemas muy difíciles de solucionar por los Misioneros y tal vez interrumpa las diarias actividades del elemento trabajador del campo".

En relación al sector emocional estuvo de acuerdo con todo, salvo con el término "emocional". Por último, exigió que no se trabajara en la ciudad de Tenancingo por ser zona urbana y manifestó que

"en todo el trabajo que venimos comentando, no aparece ni por una sola vez, un propósito de mejoramiento de maestros y esto es muy de extrañarse ya que el Instituto debe realizar esta faena de modo preferente e inaplazable"[22] .

En este momento comenzaron a circular oficios entre la Misión, la dirección y el DEANR, con peticiones o amenazas de renuncias[23]. En junio el problema se agravaría. El jefe de la Misión citó a los maestros de la zona de influencia a una reunión sobre desfanatización, después de la cual dos maestras federales y dos estatales presentaron su renuncia. Según Jarquín una de ellas,

la maestra de Tenería, era muy estimada por Roríguez Adame, "lo que motivó la enemistad tan grande que tuvo para mí dicho funcionario y que sin razón alguna el Ing. Manuel Mesa se propusiera molestarme al grado de pedir mi cese, tan solo por ser compañero y amigo del Ing. Adame y participar de su disgusto"[24].

El personal de la Escuela Regional Campesina y los misioneros no pudieron desarrollar un trabajo conjunto hacia las comunidades. La Misión, por su parte, no pudo mantenerse unida: el jefe acusó al maestro de educación física y a la enfermera de flojos. Según el jefe, ellos tenían una "mafia" con el agente organizador rural. Este último trabajó con la dirección de la escuela —como representante del Banco Nacional de Crédito Agrícola— para hacer investigaciones, gestionar reparto agrario, la aplicación de la Ley de Patrimonio Ejidal, condonaciones de impuestos o concesiones de créditos, en regiones diferentes a la zona de influencia de la Misión.

Al no vincularse con la Misión, se limitó el trabajo de la escuela hacia la comunidad a cuestiones económicas y técnicas, tal como se realizaba anteriormente, más la curación de enfermos. Un artículo de José Luis Adame permite ver las ideas que guiaban el trabajo de extensionismo de la escuela y el Banco Nacional de Crédito Agrícola, del cual era representante (y subordinado de Mesa Andraca que fungía como vicepresidente, además de la jefatura del DEANR). Citando a Marx y a Engels, el director indicaba que la política agraria debía

"basarse en las necesidades efectivas de la familia rural, para determinar las parcelas tipos en los ejidos, fraccionamientos o colonias. De lo contrario, el parvifundio, parcela insignificante, ni logrará la emancipación económica deseada para el hombre rural, ni será nunca el patrimonio de la familia, base del cariño, arraigo a la tierra y del amor a la patria, nervio de la nacionalidad".

Para él, existían dos necesidades fundamentales: aumentar la capacidad de consumo con un mayor ingreso y, para lograrlo, fijar salarios mínimos, dar tierra a los campesinos y capacitar a las masas para obtener "un mejor provecho de su trabajo, de los medios naturales que las rodean y del medio social en que viven"[25].

El extensionismo, en un principio, se limitó a dar servicios de la posta zootécnica a los ganaderos regionales en pequeño, curación y vacunación del ganado de los vecinos, desinfección de semilla gratuita y préstamo de implementos agrícolas. Posteriormente, en diversos pueblos de los municipios de Tenancingo, Malinalco, Villa Guerrero, Coatepec Harinas, Zumpahuacán y

Tenango del Valle, se prosiguió con las asesorías agrícolas e industriales, y se realizaron investigaciones que, con la ayuda del Banco Nacional de Crédito Agrícola, dió por resultado la formación de 15 Sociedades Locales de Crédito Agrícola (3 ya en funcionamiento). Asimismo, se ayudó a diversos núcleos campesinos para obtener ejidos y se gestionó que el agrónomo regional y el Jefe de la Zona Ejidal visitaran continuamente la región. Por medio del campo experimental, "uno de los más interesantes del País", el préstamo de sementales vacunos y porcinos y la celebración de exposiciones, se avanzaba en el proyecto de que la escuela fuera centro de mejoramiento productivo en la región. Asimismo, por cuenta del banco, se estableció en la escuela un almacén de depósito para pignorar la cosecha de trigo del plantel, de los aparceros y productores inmediatos, "evitando la venta baja y prematura de la semilla de trigo"[26].

En la zona de influencia de Tenería —que fue reducida— la Misión contó con el apoyo de las instalaciones y herramientas de la Regional Campesina para hacer tableros de basquetbol o construir camas. Fuera de ello, la Misión Cultural trabajó por su lado. El radicalismo del jefe de la Misión chocó constantemente con el proyecto económico modernizador callista, aún muy fuerte en el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal ural.

De esta manera, la articulación que pretendía la SEP entre el trabajo interior del plantel y el exterior quedaron prácticamente separados. Durante 1934 el trabajo de los alumnos de la Regional en las comunidades fue mínimo. Los planes de mejoramiento económico y las actividades culturales y educativas no pudieron conservar la armonía que se deseaba, salvo en la ranhería de Tenería, en la cual, tanto por su cercanía tanto por la existencia de aparceros del lugar en la escuela, el trabajo de los maestros y los alumnos fue de la mano con el realizado por los misioneros. Punto importante para ello, sería la celebración de reuniones sociales.

La respuesta que las comunidades dieron hacia la Misión Cultural de Tenería dependió de la forma en que su proyecto se inscribió en los procesos políticos, económicos y culturales de los municipios de Tenancingo y de Malinalco[27]. Un primer análisis indicaría que la Misión fue exitosa en Malinalco, debido a que la Iglesia no estaba tan presente como en Tenancingo, donde existían organizaciones religiosas ligadas a los centros urbanos que se movilizaban en contra de la escuela federal.

Aunque de gran importancia, el conflicto con la Iglesia no fue el único que definió el tipo de respuestas de la comunidad hacia las acciones de la Misión. Estas estuvieron mediadas por un conjunto de procesos históricos

que matizaron, anulaban, o, por el contrario, enfatizaron el conflicto religión vs. laicidad.

III. TRABAJO POLÍTICO Y EDUCACIÓN EN MALINALCO

En el municipio de Malinalco, a diferencia del de Tenancingo, la Misión fue bien recibida; incluso los vecinos de diferentes rancherías, barrios y pueblos expresaron abiertamente que deseaban su apoyo. La SEP indicó a la Misión que no podía abarcar tanto trabajo y que debía limitarse a las comunidades cercanas a la Escuela Regional Campesina, en el municipio de Tenancingo, pero los misioneros y los maestros de la escuela siguieron trabajando, sobre todo a nivel político, en varias comunidades: Jalmolonga, San Martín, Malinalco, San Sebastián Amola, La Alameda, El Platanar y San Simón el Alto[28].

Dados los límites establecidos por la SEP, en las escuelas el trabajo fue pobre. Los misioneros se concretaron a conseguir financiamiento y terreno para los planteles y sus anexos, o avisar de la necesidad de ayudantes donde había una buena asistencia. En la Escuela Artículo 123 de la Planta de Luz de La Alameda, por ejemplo, ayudaron a formar el comité educativo, fomentaron la asistencia de adultos e insistieron en la necesidad de que en la escuela fueran aceptados los hijos de los campesinos de la zona, aunque no trabajaran en la compañía.

Es probable que, dada la buena relación entre los misioneros y maestros, la Misión haya influido sobre la vida escolar. De 7 maestros, 6 pertenecían a la federación y asistían —salvo uno que se negó a hacerlo— a las Juntas Semanales de Estudio y al Instituto de Mejoramiento Profesional, realizado en la Regional. Asimismo, algunos maestros, como el de Malinalco, mantuvieron vínculos amistosos con los misioneros. Al decir de estos últimos, la mayoría de los profesores (4 hombres y 3 mujeres) estaba abiertamente en favor de la educación socialista, o por lo menos, se mantenían "ajenos a la acción fanática". Casi todos tenían nexos amistosos con "los vecinos", quienes veían con buenos ojos el trabajo escolar. Desde principios de siglo en Malinalco existían sólo dos escuelas, una del gobierno y otra religiosa. De 1900 a 1930 la población alfabeta (en relación a la población total) pasó del 8.75% al 13.52%; En 1934, sobre una inscripción promedio del 80% la asistencia media ascendía al 60%[29].

Además de sus labores estrictamente pedagógicas y aquellas de carácter social, los misioneros (como líderes o intermediarios) apoyaron el proceso de reparto agrario, en el que algunos maestros venían participando desde tiempo atrás. Esta actividad gozó de la simpatía de la población, lo que no era del

todo gratuito. Tanto la Misión como la Escuela Regional eran vías de acceso hacia el Banco Nacional de Crédito Agrícola y el gobierno federal. Su apoyo abría la posibilidad de obtener ejidos, ampliaciones, créditos o condonaciones de impuestos. Pero la actitud de apertura no se debió sólo a intereses inmediatos, sino a una vieja lucha en torno a la posesión de la tierra que había obtenido ciertos logros y provocado transformaciones en la estructura económica y política de la región.

Durante la Revolución, Malinalco fue uno de los municipios del estado con mayor actividad zapatista. Uno de los focos principales de rebelión fue la hacienda cañera de Jalmolonga, que contaba con una fábrica productora de piloncillo. Para 1893, esta hacienda tenía 589 habitantes y 100 trabajadores. La población de la zona sostenía ligas con los morelenses de las haciendas azucareras modernas. Aparte de la venta de productos, o incluso el trabajo eventual en el estado vecino, existía una gran circulación de ideas, así como lazos familiares o de compadrazgo. Las relaciones comerciales y laborales, la similitud de condiciones de vida y las raíces culturales y religiosas comunes jugaron un papel central en la unión de los habitantes de Jalmolonga con el movimiento zapatista, bajo el mando de líderes locales en un principio y posteriormente bajo las órdenes de Genovevo de la O[30].

El movimiento zapatista en esta zona fue también alimentado por otro tipo de campesinos: gente que no poseía tierra y que subsistía recolectando leña en los montes. Más importante fue la participación de pequeños agricultores, cuya adhesión al zapatismo no se debió a los problemas por la posesión de tierras. El 24 por ciento de la población del municipio de Malinalco poseía tierras propias y trabajaba durante ciertas temporadas en Jalmolonga o en las haciendas cercanas de Morelos. La contienda revolucionaria afectó tan fuertemente a la zona (1913) que Jalmolonga dejó de trabajar y los campesinos se vieron imposibilitados de sembrar sus tierras o vender sus productos. Poblaciones enteras fueron quemadas, evacuadas o saqueadas por los federales, los carrancistas o los mismos zapatistas[31]. La población sufrió el temor a la leva o a ser asesinada por "sospechosa":

"...los pacíficos sufríamos con un partido o sufríamos con el otro...si uno ya no podía vivir se iba con un partido u otro...y casi quedamos aquí nomás los pobrecitos..."[32]

Muchos campesinos se vieron obligados a unirse a la Revolución para sobrevivir; la mayoría lo haría del lado zapatista. La otra opción —los carrancistas— no llevaban a la virgen, prohibían las procesiones e insultaban las imágenes religiosas y los templos.

En el transcurso de la década revolucionaria, algunos grupos de zapatistas de Malinalco, San Martín y otros poblados, tomaron tierras o, por medio de Genovevo de la O, las negociaron con los hacendados. No así los pequeños agricultores, quienes temieron o no quisieron invadir tierras. Durante los años veinte, este sector desempeñaría un papel clave en la negociación con las autoridades, el liderazgo del movimiento agrario y la estructuración del poder local. Los líderes redujeron la extensión de las tierras tomadas a cambio de una respuesta favorable del gobierno revolucionario: Malinalco, San Martín Malinalco, El Platanar y El Aguacate recibieron la dotación definitiva en 1926. Los campesinos que no obtuvieron tierras las rentaban a Jalmolonga o trabajaban ya sea en la fábrica de piloncillo o en la Compañía de Luz que se estableció en La Alameda[33].

La situación de relativa estabilidad influyó para que la guerra cristera no tuviera eco en esta zona de Malinalco, donde los pequeños agricultores mantenían el poder local y "preferían trabajar sus propias tierras"[34]. El gobierno estatal impulsó la campaña antifanática, pero sin fracturar los espacios para la negociación con la Iglesia. Las autoridades locales pasaban por alto las disposiciones legales o veían la forma de aplicarlas sin enfrentarse con el poder eclesiástico[35]. En el caso de Malinalco, la Iglesia era una institución fundamental para la cohesión comunitaria, pero no estaba ligada a un movimiento político-religioso vinculado con los centros urbanos.

Aun así, hubo acontecimientos aislados que afectaron a la comunidad: en 1928, como ya se mencionó, una gavilla cristera asesinó al presidente municipal de Malinalco, en la Escuela Granja de Tenería[36]. La mayoría de los campesinos que se unieron al movimiento cristero eran antiguos zapatistas que en los años veinte quedaron fuera del reparto ejidal o del reparto político, entre ellos los campesinos del municipio de Ocuilan y los de San Simón el Alto, éste último ubicado dentro de Malinalco. Ya desde el Porfiriato, campesinos de estos lugares habían establecido litigios relacionados con la tierra, pero no en contra de las haciendas, sino entre sí[37].

Aunque no hubo una participación mayoritaria de la gente de esta región de Malinalco en la guerra cristera, ésta trastocó la situación del municipio: la fábrica de Jalmolonga -importante fuente de trabajo- tuvo que cerrar por falta de seguridad; los desempleados se vieron obligados a rentar tierras a la hacienda. A principios de los años treinta, campesinos de Jalmolonga pidieron dotación, así como los de San Sebastián Amola a quienes el gobierno estatal les había negado años antes la solicitud. Como respuesta al movimiento agrarista, la hacienda se negó en 1932 a rentar sus tierras y los campesinos tuvieron que irse a trabajar a Morelos. Tanto el subsecretario de

Educación como el director de la Regional de Tenerife les ofrecieron su apoyo para conseguir el reparto[38].

Cuando los misioneros llegaron a Tenerife, los maestros rurales ya participaban en las luchas de las comunidades venía dándose desde tiempo atrás. Maestros y misioneros conjugaron los esfuerzos de los habitantes de San Martín, San Sebastián, Amola y Palpan (este último del estado de Morelos) para desarmar a los guardias blancas. Posteriormente, gestionaron la presencia del Jefe de la Zona Ejidal y, trabajando en conjunto con los campesinos de Palpan, consiguieron que la Delegación Agraria mandara una brigada de ingenieros para planear la dotación de ejidos, misma que conseguirían en 1935 y 1936.

En los ejidos ya constituidos, como el de Malinalco y San Martín, los maestros y los misioneros gestionaron préstamos y la aplicación de la Ley de Patrimonio Ejidal. Con respecto a la Compañía de Luz de La Alameda, denunciaron frente al gobierno federal que la compañía no pagaba impuestos al municipio y que sus pretensiones de expandirse ponían en peligro a varios pueblos que se quedarían sin agua.

Los ejemplos descritos indican que maestros y misioneros cumplieron un papel destacado como líderes del movimiento agrario, pero sobre todo como medio de unión entre los campesinos de diferentes localidades y como intermediarios entre éstos y los gobiernos federal y estatal. Sus gestiones tuvieron logros significativos para los agraristas y ejidatarios de San Sebastián Amola, San Martín y Jalmolonga. Estos éxitos fueron decisivos en la aceptación de la escuela y de la Misión por parte de la población.

Las manifestaciones de rechazo hacia la escuela fueron mínimas. En San Martín, por ejemplo, un "católico" se molestó porque el maestro ocupaba la casa que antes era del sacerdote, quien oficiaba sin permiso pero con la anuencia de la presidencia municipal. Este malestar fue provocado porque los misioneros lograron obtener una orden del gobierno estatal para que la presidencia municipal dejara de molestar a la población con "trabajo forzoso"[39].

En la zona estudiada, los contenidos de la educación socialista y la campaña antifanática no fueron motivo de disputa. Sólo hubo una excepción: la comunidad de San Simón el Alto, pueblo productor de pulque, mostró un bloqueo fuerte a la escuela y a la Misión, pero sin que "el elemento religioso" fuera decisivo. En este pueblo, ninguna actividad de los misioneros, ni siquiera las funciones de cine, fueron aceptadas[40]. Los misioneros se dedicaron a tratar de mejorar la asistencia —que era ínfima— y obtener apoyo para la escuela —que no tenía anexos—, así como a alentar a la población para organizarse y pedir el reparto agrario. No obstante, los vecinos tenían "la idea

de que la maestra era ebria", y rechazaban toda ayuda argumentando que "podían gobernarse solos" y que "si por ello se les quita la escuela que no les interesa"[41].

Según los misioneros, la oposición provenía de los caciques y del comisariado municipal, quienes se aprovechaban de la ignorancia de la gente. Lo cierto es que San Simón el Alto, que había quedado fuera de los cambios posrevolucionarios, necesitaría más tiempo para abrirse al exterior. A mediados de 1935, la asistencia escolar se duplicó y a finales de 1936 los vecinos se unirían a Cárdenas y al inspector federal de educación para exigir el reparto agrario, sacar de la presidencia municipal a los callistas y construir su escuela. Su rechazo inicial a las actividades de la Misión fue sin duda provocado también por el apoyo que los misioneros dieron a San Sebastián Amola, pueblo que obtuvo las tierras que San Simón el Alto reclamaría tiempo después[42].

IV. MEJORAMIENTO COMUNITARIO Y EDUCACIÓN EN TENANCINGO

Aunque la zona de influencia de la Misión varió, los misioneros trabajaron en Tenería, Tecamatlán, Tepalcatepec, Xochiaca, Chalchihuapan, Santa Ana, San Simonito, Acatzingo, Zepayautla, El Carmen y San Martín. Habían 2 escuelas estatales y 9 federales, sólo dos maestros eran hombres. La respuesta que obtuvieron por parte de cada comunidad fue muy diferente, pero el tono general fue de resistencia y desconfianza. Desde la ciudad de Tenancingo y el pueblo de Tecamatlán, la presidencia municipal, asociaciones religiosas y curas clandestinos lanzaron una fuerte campaña en contra de la Escuela Regional, las escuelas federales, los maestros y los misioneros. Dicha ofensiva provocó la renuncia de maestros locales, el cierre de escuelas y una baja en la asistencia.

Las actitudes de la población frente a la escuela socialista no son explicables sólo a partir del influjo de la Iglesia; en ellas confluyeron diversos procesos que venían manifestándose desde tiempo atrás. En Tenancingo, la Revolución tuvo características particulares. Como en Malinalco, el movimiento zapatista y la guerra cristera fueron decisivos, pero tanto los móviles que incitaron a la gente a unirse a estos movimientos como las consecuencias políticas y económicas de este hecho eran muy distintos.

Durante el Porfiriato, en la zona existían haciendas y ranchos de cereales, frutas y producción de pulque que habían tenido un desarrollo técnico lento y que aún mantenían costumbres de la Colonia, como la aparcería, el arrendamiento, el endeudamiento y relaciones paternas con los hacendados. Muchos pueblos quedaron rodeados por estas haciendas, que a lo largo del Porfiriato no extendieron su magnitud pero sí su población, que prácticamente

se duplicó. La más grande de ellas era la hacienda cerealera de Tenería que en 1893 tenía 966 habitantes[43].

Las crisis económicas de principios de siglo no afectaron de gravedad a esta zona del Estado de México: los precios no subieron sustancialmente y la producción para el autoconsumo y el trueque pudieron contrarrestar el decaimiento comercial[44].

Tenancingo era una ciudad de importancia comercial, pero estaba limitada por falta de vías de comunicación (no había ferrocarril ni buenas carreteras). Quizás por ello, y por tener que pagar impuestos muy altos, las élites de la cabecera del distrito no tenían buenas relaciones con el gobierno de Vicente Villada[45]. Algunos miembros de estas élites y de las capas medias, constituidas principalmente por comerciantes y por rancheros, se unieron con Madero, sin que ello diera por resultado una confrontación con los adeptos a Díaz:

"Donde con más calor se discutía era en la casa de los Paz, centro de reunión de quienes formaban los dos bandos antagónicos: el porfirista y el maderista...Pero hay que reconocer que ni las discusiones, ni las discrepancias ideológicas, llegaron jamás a destruir la firme amistad que entre los dos bandos existía. Pese a sus diferencias, continuaban siendo amigos como siempre"[46] .

A raíz de que los grandes hacendados comenzaron a abandonar las tierras, estos sectores medios y altos tomaron el poder local, mismo que mantendrían por lo menos hasta los años cuarenta. Su bandera sería la protección de la sociedad civil. Utilizando como escudo el lema de la neutralidad, hicieron frente tanto a las distintas fuerzas en pugna durante el conflicto armado como a los gobiernos posrevolucionarios, manteniendo una estrecha relación con la Iglesia y luchando por mantener su autonomía frente a los poderes centrales y estatales[47].

También los obreros de la fábrica de rebozos La Guadalupe apoyaron el movimiento maderista. Durante los primeros años de la contienda, la mayoría de los campesinos de la zona no participaron activamente en el movimiento revolucionario. Pese a ello, Tenancingo fue escenario de la lucha entre federales y zapatistas del distrito, de Morelos y de Guerrero. Al recrudecerse los combates, muchos campesinos se unieron al zapatismo. Algunos lo hicieron por poseer la tierra que trabajaban, pero la mayoría lo hizo por falta de trabajo y de garantías ante la leva, evacuaciones y quemas de pueblos, saqueos, abusos y persecuciones[48].

Al igual que en Malinalco, la identidad cultural fue un factor clave en el enlace entre estos núcleos campesinos y los de Morelos:

"No se pudo evitar que pintos hubiese desde Tenancingo para abajo, hermanados por lo pinto, por el modo de hablar, de vestir, de pensar, por sus iguales gustos y costumbres, por el mismo machismo desconsiderado y agreste"[49] .

A diferencia de lo que sucedió en Malinalco, en Tenancingo la lucha por la tierra estuvo en un segundo término frente a la defensa de la religión. Los zapatistas se abstuvieron de tomar tierras durante la Revolución y en los años veinte. En la misma ciudad de Tenancingo, una posesión organizada por los zapatistas "atrajo de parte de los vecinos adoloridos cierta simpatía hacia esos hombres injustos"[50].

Los campesinos veían con terror los abusos y la irreverencia de los carrancistas frente a la religión y la iglesia:

"...las mujeres carrancistas ocuparon las parroquias...hasta hicieron tortillas...el atrio para la caballada...!Groserías!, los carrancistas sacaron una vez una imagen del Convento del Desierto...Los zapatistas no odiaban al clero, llevaban sus imágenes y rosarios...Zapata era creyente"[51] .

Pese a la desconfianza reinante, las élites locales llegaron a un acuerdo con los carrancistas, mismos que dejaron de atacar a la religión e invirtieron capital en la zona. Posteriormente se aliarían con los callistas, declarándose ateos aunque después se retractaran. La bandera de la neutralidad les permitió mantener su poder frente a los gobiernos estatales y sostener una especie de pacto con todos los sectores del interior.

De esta manera, Tenancingo llegaría a mediados de los años veinte sin sufrir grandes cambios. Los obreros colaboraban "con el capital"[52]. Si bien algunos pueblos habían pedido dotación de tierras, el movimiento agrario fue desorganizado y el reparto ejidal fue mínimo, "todo estuvo en paz". No existían agrupaciones políticas pues "los curas no lo permitían...los curas eran muy enérgicos...esas cosas no...no las permiten, no..."[53].

A semejanza de lo que ocurría en Malinalco, en Tenancingo la Iglesia estaba bien organizada y tenía múltiples relaciones con las organizaciones católicas de la ciudad de México. Los principales eventos de los pueblos eran las

festividades religiosas: "...las asociaciones siempre son de los curas" y de las mujeres. El cura tenía al pueblo muy "ordenado"[54].

La campaña antirreligiosa del callismo rompió esta "tranquilidad". "Con Calles cerraron templos en Tenancingo, no tuvo al pueblo en paz ni un día por una cosa u otra". Los curas fueron perseguidos y las escuelas católicas de la ciudad de Tenancingo fueron clausuradas: "...no fueron por la fuerza, fue una orden de la Presidencia Municipal, obedecieron, sintiendo odio ¿como podían tolerarlo?"[55].

Diversas sociedades católicas, como la Asociación de la Velación Perpetua, Acción Católica, la Asociación de Nuestra Madre del Socorro y la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, apoyadas por caciques y terratenientes locales y por agrupaciones de la ciudad de México, incrementaron sus acciones en contra del gobierno. En ellas "había de todo, comerciantes de semilla y abarrotes, empleados oficiales, el dueño de la fábrica de licores, burócratas, obreros de talleres domésticos de rebozos, sólo dos o tres de la fábrica de hilados"[56].

Benjamín Mendoza, antes líder zapatista, se levantaría en armas seguido por muchos campesinos, comerciantes, silleros y muleros del municipio[57]. Para algunos de ellos, el móvil era luchar contra el gobierno porque no había otorgado la tierra que había prometido; para otros -probablemente la mayoría- era luchar contra el gobierno porque perseguía a los curas:

"todos perseguíamos la misma cosa...la revolución de sobre el gobierno para derrocarlo para que ya no hiciera tantos abusos...Calles mandó cerrar templos, perseguir sacerdotes e hizo muchos desastres en la cosa de los católicos y todos somos católicos por bautizo...por lo tanto, a todos nos pegaron una cachetada...Nadie tomó tierras, todos peleaban por la libertad de cultos, toda la gente era campesina"[58] .

No sólo no peleaban por la tierra, sino que temían tomarla "por miedo a otra revolución".

Las autoridades locales solaparon el trabajo de los curas y las asociaciones religiosas: un día clausuraban las escuelas religiosas de la cabecera, y al otro las dejaban trabajar "clandestinamente". La respuesta del gobierno estatal fue doble: por un lado, repartió unas pocas tierras; por el otro, pactó con las élites locales, a cambio de que éstas otorgaran su apoyo al gobierno estatal por medio de Agustín Riva-Palacio. Esta alianza seguía aún en pie en el momento

en el que llegó la Misión Cultural, representando a una fuerza exterior peligrosa: el gobierno federal[59].

Cuando la Misión comenzó a trabajar, el gobierno del estado había aceptado que esta institución se encargara del control técnico de las escuelas estatales, incluyendo las de la cabecera. Los misioneros organizaron juntas con los maestros, pero el discurso antifanático del jefe de la Misión ocasionó el enfado de varios de ellos. Los maestros estatales preguntaron a sus autoridades si debían obedecer a la Misión o seguir con sus planes de estudio. La respuesta fue que siguieran con sus planes "sin prejuicio de que se tomen en cuenta las orientaciones de la Misión Cultural". Por su parte, algunos maestros federales, estatales y de escuelas privadas escribieron al Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural de la SEP pidiendo que se les concediera permiso para no asistir a las juntas semanales, mismas que les hacían descuidar el trabajo escolar. El Departamento ordenó que los misioneros fueran a las escuelas para que los maestros no salieran de sus comunidades y prohibió a la Misión trabajar en la cabecera por ser zona urbana[60].

La Misión protestó pidiendo la clausura de las escuelas privadas de Tenancingo, manejadas por carmelitas, que habían encabezado el movimiento de oposición contra la escuela federal. La batalla se intensificaría con la renuncia de 4 maestras (1 estatal y 3 federales). En ella participaron asociaciones religiosas de Tecomatlán y la ciudad de Tenancingo, los curas clandestinos y autoridades locales[61].

A diferencia de Malinalco, en Tenancingo la educación y la escuela eran propiedad de la Iglesia. Desde el siglo XIX existían dos escuelas privadas en la ciudad de Tenancingo, en las que estudiaban "pobres y ricos". El futuro de los egresados eran las instituciones de la ciudad de Toluca o los seminarios de la ciudad de México.

Desde principios de los años veinte, se habían establecido en la zona escuelas estatales y federales, pero no corrieron con suerte. Además de la baja asistencia, en 1926 se enfrentaron a los ataques de las autoridades municipales y asociaciones religiosas, sobre todo en la cabecera. En 1927, el gobierno optó por cerrar las escuelas de Tenancingo y Tecomatlán (segundo poblado de importancia en el municipio). Al terminar la guerra cristera volverían a abrir, al igual que los colegios de Tenancingo que habían sido clausurados y operaban clandestinamente[62].

Cuando en 1934 la Misión pidió nuevamente la clausura de los planteles privados, la respuesta sería fuerte. Las maestras "hijas de María" —según los misioneros— que habían renunciado fueron festejadas en un banquete

organizado por Acción Católica, al que asistieron "una señorita y un Caballero de Colón que vinieron desde la Ciudad de México"[63]. A partir de entonces, comenzaron a correr los rumores de que en las escuelas se pasaban películas con mujeres encueradas o que el operador de cine retrataba a las muchachas desnudas, que los misioneros eran protestantes y enemigos de la religión católica, que la educación sexual y la coeducación pervertirían a los niños. Los curas aconsejaban a los campesinos que no atendieran a los misioneros porque se condenarían y que sacaran a los niños de las escuelas públicas, sobre todo de las federales[64].

La propaganda de Acción Católica se expandió por todo el municipio. La asistencia de niños disminuyó, muchos adultos dejaron de asistir a las clases nocturnas, y tanto maestros como misioneros tuvieron que pagar un 70% más del precio normal por los productos que necesitaban. El maestro de Tecamatlán, por ejemplo, temía por su vida y la escuela tuvo que cerrar temporalmente. Dentro de la Escuela Regional Campesina también hubo conflictos: el director de la escuela no estuvo de acuerdo con la postura radical del jefe de la Misión, al que se le pidió su renuncia.[65]. La crisis, sin embargo, no pasó a mayores: las escuelas privadas siguieron funcionando con autorización y los curas clandestinos siguieron oficiando. Por órdenes superiores, la Misión no trabajó en la cabecera. Aunque siguió trabajando en algunas escuelas estatales, más bien se concentraría a las federales.

El Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural actuó como mediador. Por un lado, redujo el poder de la Misión Cultural a las escuelas rurales federales; por el otro, apoyó la postura radical de su jefe. Con ello, el gobierno federal mantuvo su presencia en la zona, pero sin intervenir abierta y directamente sobre las instituciones del gobierno estatal, como sí lo haría posteriormente.

La Misión obtuvo respuestas y logros diferentes en cada localidad: desde la oposición abierta en Tecamatlán, hasta la indiferencia total (Chalchihuapan y Xochiaca), pasando por avances lentos en Santa Ana y Acatzingo. Hubo una buena aceptación en Tepalcatepec y la ex hacienda de Tenería. La campaña en contra de los misioneros bajo la bandera de la defensa de la religión llegó a todos los rincones del municipio, pero la respuesta de la gente fue muy diversa a partir del interés que pudieran tener en el trabajo social, político y de extensión que ofrecía la Misión y la Regional[66].

Los misioneros tuvieron que ser cautelosos en el desarrollo de su trabajo político. Salvo pocas excepciones, no pudieron ir más allá de tratar de sensibilizar acerca de los derechos de los trabajadores y de invitar cautelosamente a que la comunidad se organizara para exigir el reparto agrario. En aquellos lugares donde ya había reparto de tierra, los misioneros

incitaron a la población para que aprovechara los conocimientos y servicios del personal de la Regional Campesina con el propósito de mejorar sus semillas, usar sus sementales, entrar en la cooperativa de consumo de los alumnos y aplicar la Ley de Patrimonio Ejidal. Obviamente, estos estímulos no eran de interés para los campesinos que trabajaban en ranchos o haciendas.

El trabajo social de la Misión fue clave en el establecimiento de un clima de confianza entre la escuela y las comunidades. Las actividades que desde las escuelas dirigían los trabajadores de organización social, y fuera de la escuela los maestros de música, educación física y artes plásticas, así como el operador de cine, abrieron las puertas para el desarrollo de acciones de orden político y de aquellas más estrictamente pedagógicas[67]. Los eventos organizados por los maestros y misioneros, partidos de basquetbol, funciones de cine, recitales, fiestas y bailes, rompían con la rutina de los pueblos y resultaban atractivos para la población. El maestro de música, además, arrancaba de las inquietudes de la gente: las bandas que tocan en la plaza o incluso en las iglesias. Quizás la escuela revolucionaria fue más exitosa como agencia de integración cultural que como agencia alfabetizadora. En Tecamatlán, por ejemplo, donde los misioneros no lograron hacer casi nada, el operador de cine llegó a juntar a 200 adultos en una función (después de varios intentos).

Por lo regular, la acción social era precedida por una serie de negociaciones entre educandos y educadores. En Xochiaca, por ejemplo, los hombres pusieron como condición para asistir a las clases de música que se les enseñara a tocar misas. El maestro contestó que eso podrían hacerlo después, cuando supieran manejar los instrumentos. Dicha respuesta convenció a los hombres, quienes comenzaron a tomar las clases.

El apoyo de las mujeres, tanto las alumnas como las madres de familia, era decisivo en el desarrollo del trabajo de los agentes organizadores rurales. En algunos pueblos y rancherías las mujeres se negaron incluso a platicar con los agentes. Pero en la mayoría de los casos, mostraban interés en atender la hortaliza escolar, coser ropa para los niños, aprender recetas de cocina, sembrar plantas de ornato, hacer camas y sillas o en las pláticas sobre la organización de la familia, la higiene y el cuidado de los niños. Aunque colaboraban, pocas mujeres accedieron a que constara por escrito su pertenencia a los clubes de horticultores, de economía doméstica o a los comités pro-infancia y antialcohólico[68].

Ganarse a las mujeres significaba entrar a la comunidad, en la que éstas cumplían un papel fundamental no sólo como las responsables de la educación de los niños, sino como núcleos de unión: "las mujeres muy unidas...más que los hombres siempre"[69]. Ello era así debido a un proceso histórico que tuvo

sus orígenes tiempo atrás. Durante el Porfiriato, el municipio fue un importante productor de rebozos hechos a mano, destinados a Toluca y la ciudad de México. La fábrica de Guadalupe y algunos talleres estaban en la cabecera, pero muchas mujeres campesinas complementaban el ingreso familiar fabricando rebozos: ellas los hacían y sus maridos los vendían el día de plaza. Durante la Revolución, cuando los hombres ya no pudieron trabajar la tierra, la elaboración de rebozos se convirtió en una actividad básica para la subsistencia: los hombres tuvieron que aprender de las mujeres, y las mujeres cuyos hombres estaban ausentes tuvieron que aprender a vender los rebozos para mantener a la familia[70].

Las mujeres desempeñaron funciones importantes en la lucha revolucionaria: proveían de víveres a los ejércitos que pasaban, y actuaban como mensajeras, espías o transportadoras de parque. Este papel protagónico de la mujer en la Revolución —y seguramente en la rebelión cristera— ayuda a explicar el por qué de su actitud frente a los trabajos de "mejoramiento comunitario" organizados por la Misión y los maestros. Un ejemplo de esto es el del barrio de Tepalcatepec. A principios de 1934 los misioneros informaban a la SEP que la gente de este barrio era rebelde, que no cooperaba y bebía mucho, pero que la influencia de la "buena" maestra ya se dejaba sentir y la asistencia a la escuela era numerosa[71]. Los misioneros no tardaron en conseguir la cooperación de los padres de familia, quienes dieron cal para la escuela, comenzaron a utilizar la única biblioteca existente en las escuelas de la región (que en unos cuantos meses incrementó de 5 a 50 el número de volúmenes) y asistieron a las funciones de cine.

En la escuela, los misioneros dieron clases prácticas, e hicieron un teatro de títeres y tableros de basquetbol. Asimismo, construyeron un jardín, una hortaliza y un gallinero y organizaron y trabajaron con los niños y padres en las campañas antialcohólica, pro infancia, pro limpieza, el club de economía doméstica y floricultoras, el club infantil de aseo, el comité de acción social y civil, el club deportivo, la cruz roja y otros.

Ya fuera en la escuela o los hogares, la maestra y los misioneros curaron enfermos, dieron pláticas sobre alimentación, economía familiar y organización del trabajo y el tiempo según el sexo y el número de los integrantes de la familia. Realizaron actividades de corte y confección, aseo, arreglo y construcción de muebles, cultivo de plantas de ornato, arreglo de huertos y jardines, desyerbe de solares, arreglo y adorno de bardas, limpieza de la comunidad, purificación de agua, construcciones en la escuela y otras. Asimismo, se formó un grupo musical y se organizaron encuentros deportivos y festivales que tenían como objetivo ser reuniones "sanas moral y culturalmente".

Todas estas actividades de "mejoramiento de la comunidad" tuvieron como eje a las mujeres y a los niños que asistían a la escuela, quienes "eran amantes de la canción" y tenían costumbres artesanales. El trabajo con los hombres fue diferente. Si bien participaron en las construcciones escolares, la construcción de camas, sillas, pozos y braceros, la campaña antialcohol, los eventos deportivos y las fiestas, su actividad central era de otra índole. Además de las pláticas sobre sus derechos o sobre la asistencia a la escuela, los hombres vieron de buena gana la desinfección de semillas y el cruce de ganado. Pero lo que más despertó interés entre ellos fue la formación de una cooperativa de producción y consumo, y la ayuda para resolver un problema económico generado años atrás[72].

En tiempos del Porfiriato, el general Vicente Villada había formado en el colindante municipio de Zumpahuacán una colonia de sericultores integrada por obreros que se habían quedado sin empleo. Por diferentes motivos, la colonia no salió adelante y sus tierras quedaron en manos del gobierno estatal, que permitía a la gente de Tepalcatepec que llevara a sus animales a pastar ahí. Esas tierras se convirtieron en un negocio para el ayuntamiento local, que comenzó a cobrar excesivamente por dicho servicio. Los misioneros comenzaron a gestionar con el gobierno estatal que dicho impuesto fuera reducido. Eso provocó la reacción no sólo de la presidencia municipal de Zumpahuacán, sino también de los maestros y agraristas de dicha zona, quienes tramitaban el reparto agrario. Los misioneros, igual que en otras partes, tomaron partido por "su comunidad". Aunque no lograron resolver el problema, obtuvieron el apoyo de la gente de Tepalcatepec[73].

Este apoyo no estuvo exento de ambigüedades. En un principio, los misioneros tuvieron que realizar varias pláticas para combatir los prejuicios que los vecinos tenían hacia la Misión. En junio, la propaganda de Acción Católica llegó a Tepalcatepec. El sacerdote vicario dijo a la población que la Misión era enemiga de Dios y de la Iglesia. Los adultos quisieron destruir los braceros que habían construido pues les informaron que eran objetos del diablo. Después de varios días de "entusiasta" organización de la cooperativa mixta, temieron presentarse a las juntas para su puesta en marcha. Alejaron a los niños de la escuela, aunque los adultos siguieron asistiendo. Contrariamente, los adultos no quisieron trabajar con el maestro de educación física pero permitieron que lo hicieran sus hijos. Todo esto fue pasajero: en cuanto el cura se fue, adultos y niños siguieron colaborando con los misioneros[74].

La actitud "abierta" y el poco éxito de la campaña de los curas en Tepalcatepec contrasta con la oposición férrea de Tecamatlán que, según los misioneros, "es uno de los pueblos con más dificultades, obstaculizan toda obra educativa" pues "tienen la creencia de que si aceptan algún beneficio se

condenan"; agregaban que "hay una oposición sistemática e injustificada que han hecho los vecinos del lugar al funcionamiento de la escuela" e informaban que la oposición se debía a que los vecinos eran apáticos hacia la educación de sus hijos, no querían progresar, eran cristeros fanáticos y "enemigos mortales del Gobierno". Los misioneros no lograron siquiera la elaboración del censo de la población infantil porque los vecinos escondían a sus hijos (de una población de 1170 habitantes, sólo aparecían 166 como niños en edad escolar)[75]. Después de formar una "junta patriótica que organizaría los festejos del 5 de mayo y aportar dinero para la compra de una bandera para la escuela, los vecinos sacaron a sus hijos de la escuela. La maestra Amalia Garcés renunció; según los misioneros: "por ser nativa del lugar posiblemente fue influenciada a separarse por los fanáticos del pueblo". El otro maestro, "sereno y sencillo", tuvo que ser trasladado por falta de seguridad y la escuela fue cerrada temporalmente. Vecinos y autoridades alegaron que el maestro Pablo Muñoz obligaba a los niños a lavarse en una sanja de agua fría y sucia (y que por lo tanto se enfermaban) y de exigir una cuota semanal para mantener a las gallinas[76].

En este conflicto, no estaba en juego el rechazo indiscriminado a la escuela y la alfabetización. Ligado a la vida "urbana" de la ciudad de Tenancingo, el pueblo contaba desde 1924 con dos escuelas federales, mismas que tenían una asistencia regular[77]. En 1927 una de ellas se quedó con un sólo alumno por el boicot que realizaban las "juntas de defensa religiosa" de Tecamatlán y Tenancingo. El director de Educación Federal en el Estado tuvo que pedir su clausura temporalmente puesto que las autoridades locales "tenían injerencia en el asunto" y —aunque se lo había comunicado al gobernador— sus medidas no eran acatadas por aquéllas que "ningún interés prestan por hacer cumplir en su jurisdicción la Ley de Educación Pública vigente". La defensa de la religión no fue el único móvil de este conflicto[78].

Tecamatlán había sido una cuna importante del zapatismo aunque, al igual que en Tenancingo, existieron muchos grupos de voluntarios contra los revolucionarios; también fue uno de los principales focos de la rebelión cristera en el municipio. A diferencia de lo que sucedió en prácticamente toda la zona, ahí el movimiento agrario permaneció organizado en los años veinte, pero muy ligado a la Iglesia. Desde 1920 los agraristas del pueblo habían pedido la restitución de sus tierras comunales. Según el presidente del Comité Agrario, en 1926 se les iba a otorgar posesión provisional pero "un pequeño grupo de personas que no necesitan tierras, aconsejados por el cura, dijeron que preferían comprarlas por lo que los representantes agrarios se retiraron". Como parte de la estrategia seguida por el gobierno estatal para detener la guerra cristera, los campesinos recibieron (1929-1930) dotación y no restitución, como ellos exigían. El acuerdo, sin embargo, no resolvió el

problema: las tierras que reclamaban eran las que poseía San Simonito (Malinalco) y aquellas que pertenecían a la Escuela Regional Campesina[79].

En 1935, las tierras de Tenería, al igual que las de todas las escuelas regionales campesinas del país, fueron reducidas. Los agraristas de Tecamatlán recibieron dotación por medio de la Unión Regional de Agraristas del Sur, organización de ex Zapatistas apoyada por Lázaro Cárdenas. A partir de entonces, el pueblo se unió a Cárdenas para luchar en contra de las autoridades locales de filiación callista y 5 años después obtendrían la restitución de sus tierras comunales.

El desarrollo de la escuela fue menos atropellado, si bien pedían que no dependiera de Tenería, donde se "pierde mucho el tiempo"[80]. Todo esto implica que el proceso de escolarización en Tecamatlán fue inicialmente rechazado al ser la escuela, los maestros y los misioneros, representantes de un gobierno que no sólo no daba respuesta a sus necesidades, sino que poseía la tierra que ellos consideraban como suya.

Algo similar sucedió en Tenería. Esta rancharía conformada por 60 familias establecidas en los alrededores del casco de la ex hacienda había obtenido posesión provisional en 1929, tras luchar en la Revolución y la rebelión cristera. Algunos trabajaban en el ejido y otros arrendaban las tierras de la Regional o trabajaban en ella como asalariados. En 1934 los misioneros los convencieron de organizarse para obtener la posesión definitiva y la ampliación. Esto ocasionó fuertes fricciones con la dirección de la Regional y la SEP, puesto que las únicas tierras afectables eran las pertenecientes a la institución. Ante ello, los misioneros se dedicaron a convencer a la gente de que la escuela era inafectable, pero que podían organizarse para pedir o adquirir, mediante un convenio, las propiedades que Calles y Labra poseían cerca de ahí[81]. En franca contradicción con el gobierno estatal y la SEP, los misioneros lograron ganarse la confianza de los agraristas que mantenían el ayuntamiento local y que tenían conflictos con la presidencia municipal de Tenancingo[82].

El trabajo de la Misión en Tenería fue intensivo y estuvo facilitado por la cercanía de la Regional. Muchos de los alumnos y empleados de esta última pertenecían a la rancharía; los campesinos fueron favorecidos por la cooperativa de consumo de los alumnos, y sobre todo por un depósito de semillas establecido por la dirección y el Banco Nacional de Crédito Agrícola y cuya existencia evitó la venta a precios bajos de las cosechas. Asimismo, los campesinos contaron con asesoría y préstamo de instrumentos de trabajo por parte de la regional[83]. La escuela rural —que existía desde 1920 y fue federalizada en 1934— gozó del apoyo financiero de la SEP, el trabajo de maestros y alumnos de la Regional y la presencia prácticamente constante de

los misioneros[84]. Al igual que en Tepalcatepec, estos últimos organizaron clubes y comités, aunque sus trabajos fueron más limitados. Según los misioneros, la inseguridad en torno a su permanencia en las tierras que habitaban impedía avances más rápidos. Los pobladores temían que en cualquier momento los pudieran echar fuera de esas tierras, a pesar de que la dirección de la escuela gestionaba —sin llegar a lograrlo— que se les diera un permiso vitalicio a los campesinos de Tenería para establecerse definitivamente[85].

Aunque los misioneros contaron con el apoyo de los agraristas y el comisariado local (mismo que incluso fue arrestado por defender el Artículo Tercero reformado) su postura antifanática provocó una fuerte resistencia. En el mes de junio, la maestra de la escuela de Tenería renunció, explicando a sus alumnos que la Misión no quería que los maestros fueran a misa. Este acontecimiento provocó un descenso en la asistencia escolar. Las mujeres que ya estaban trabajando con los misioneros -sobre todo con la maestra organizadora social- dejaron de asistir, pues les habían indicado que ellos eran enviados especiales del gobierno para quitarles su religión y que los trataban con bondad y les proporcionaban recursos para sus trabajos con el objeto de "tenerlas gratas y ganarlas para que se condenen"[86]. El Comité Agrario de Tenería organizó fiestas religiosas en la capilla de la exhacienda, que entonces pertenecía a la Secretaría de Hacienda y era cuidada por la Escuela Regional. Asimismo, los campesinos, organizados por Acción Católica, colgaron cruces en tierras que eran propiedad de dicha institución[87].

A pesar de estas manifestaciones de oposición, las funciones de cine, los encuentros de basquetbol, la formación de grupos musicales y las fiestas tuvieron una gran aceptación y la asistencia escolar se recuperó, sobre todo entre el alumnado masculino.

El movimiento agrario en Tenería no se enfrentó a la Misión y a la Escuela Regional Campesina, como sí sucedió en Tecamatlán. A diferencia de este pueblo, en Tenería el movimiento agrario no estaba ligado a la Iglesia y tenía conflictos con la presidencia municipal. La Regional representaba una fuente de trabajo y la Misión un vínculo mediador con el gobierno federal tanto para obtener tierras como para conseguir créditos. No obstante, el problema de la tierra creó conflictos que de hecho no serían solucionados durante la década de los años treinta. Estos conflictos mantuvieron a la escuela en una situación inestable aún después de se diera por terminada la campaña antifanática, en 1936[88].

El trabajo de la Regional y de la Misión Cultural dejaría una importante huella en Tenería, sobre todo en los ámbitos culturales. La maestra organizadora rural se mostraba orgullosa porque había logrado que en todos los hogares se

tomara leche y que en muchos se modificaran las tradiciones alimenticias. Según un campesino que trabajó en la Regional Campesina, el pueblo dejó de ser de "calzón blanco" y comenzó a vestir "los pantalones de la ciudad".[89]

-
- [1] Desafortunadamente no tenemos datos sobre el origen, la formación y la trayectoria previa de los misioneros.
- [2] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 375.34, contiene los informes de la Misión entre marzo y mayo de 1934; AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1, contiene los planes de trabajo e informes de la Misión, 1934.
- [3] AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1, Informe del Maestro de Música, marzo 1934.
- [4] AHSEP, DEANR, exp. 373.10, Informe del Mtro. de Artes Plásticas, mayo, 1934.
- [5] AHSEP, DEANR, EM, exp. 371.104, Informe del Mtro. de Artes Plásticas, mayo, 1934.
- [6] AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1, Informe del Mtro. de Música, noviembre, 1934.
- [7] AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1, Informe del Mtro. de Música, marzo, 1934.
- [8] Jarquín, Gustavo, "¿A dónde vamos?", 1 de mayo de 1934. El artículo se encuentra en AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10.
- [9] Jarquín, Gustavo, "¿A dónde vamos?", 1 de mayo de 1934. El artículo se encuentra en AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10.
- [10] AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10, Informe del Mtro. de Artes Plásticas, 1934.
- [11] AHSEP, DEANR, EM, exp. 371.104, Informe del Agente Organizador Rural, mayo, 1934.
- [12] AHSEP, DEANR, EM, exp. 371.104.
- [13] Jarquín, Gustavo, ¿A dónde vamos?, AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10; AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1, Informe del Mtro. de Música, noviembre, 1934.
- [14] Jarquín, Gustavo, ¿A dónde vamos?, AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10.
- [15] Jarquín, Gustavo, ¿A dónde vamos?, AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10; Informe del Mtro. de Música, septiembre, 1934.
- [16] AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10, Informe del Mtro. de Artes Plásticas
- [17] AHSEP, DEANR, EM, exp. 373.10, Informe del Mtro. de Música, septiembre, 1934.
- [18] AHSEP, DEANR, EM, exp. 375.34.
- [19] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.2, Plan de Trabajo del Instituto de Acción Social, firmado por Gustavo Jarquín, 31 de mayo de 1934.
- [20] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.2, Oficio de Ridríguez Adame al Jefe del DEANR, 7 de junio de 1934.
- [21] AHSEP, deanr, em, exp. 370.2.
- [22] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.2, Respuesta de Manuel Mesa, Jefe del DEANR, al Plan de Trabajo del Instituto de Acción Social de Tenerife, s/f, 1934.
- [23] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe semestral del Agr. Rodríguez Adame, diciembre, 1934; AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1, Informe semestral de Gustavo Jarquín, diciembre, 1934 y; AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1, Informe de Gustavo Jarquín, julio-agosto, 1934.
- [24] AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1, Informe de Gustavo Jarquín, marzo-diciembre, 1934.
- [25] AHSEP, EM, exp. 171.5, "Encuesta sobre alimentación", Agr. José Luis Adame, Dir. de la Escuela Central Agrícola de Tenerife, sin fecha, (1932 o 1933).
- [26] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40, Informe del director de Tenerife, segundo semestre, 1934.
- [27] Aunque el término "comunidades" no es el más apropiado, se utilizará aquí para referirse a la población de pueblos, rancherías, ranchos, haciendas o barrios.
- [28] AHSEP, deanr, em, 365.1.
- [29] Programa de Historia Oral del INAH (PHO), PHO/C/4/22; *Censo 1901; Quinto*, 1930; AHSEP, DEANR, EM, 365.1, y 375.34.

- [30] Véase García, 1987; Rueda, 1981:34-37; PHO/1/2, Entrevista al Sr. Ignacio Cevallos, realizada por Claudia Canales, Malinalco, Estado de México, 30, septiembre, 1978; PHO/1/220, Entrevista al Sr. Hilario Manco Tetatzin, realizada por Claudia Canales, Malinalco, Estado de México, 30, septiembre, 1978.
- [31] Véase Avila, 1984:1-32; Avila, 1984, Sánchez, 1974; *Censo*, 1927; Rosenzweig, 1987; Archivo Histórico del Estado de México (AHM), OCT.,5, 1917/C.097.7/V.88/EXP.47/28FS, carta de vecinos de Malinalco al Gobernador del Estado pidiendo regresar a Malinalco.
- [32] PHO/1/2.
- [33] Véase Rueda, 1981; AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1; PHO/1/2, PHO/1/215, Entrevista con el Sr. Saturnino Cerón Orihuela, realizada por Martha Valdés en su domicilio particular de Malinalco, Estado de México, el día 9 de marzo de 1978; PHO/1/218, Entrevista con Modesto Tejeda Enríquez, por Beatriz Arroyo, 30 de agosto de 1978, Malinalco, Estado de México; PHO/1/219, Entrevista con el Sr. Ignacio Ceballos, realizada por Claudia Canales, el días 30 de septiembre de 1978 en Malinalco, Estado de México.
- [34] PHO/1/220.
- [35] Véase Martínez, 1987.
- [36] Véase AHM, JUL. 12, 1927/C.090.3/V.1/EXP.52/7FS relativo a la posible quema de Malinalco; MAY., 21, 1927/C.091.1/V.15/EXP. 3/393FS., relativo al asalto a la Hacienda Tenería; ENE. 12, 1928/C.091.9/V.54/EXP.36/6FS, relativo al asesinato del Presidente Municipal de Malinalco.
- [37] Véase Avila, 1988.
- [38] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1.
- [39] AHSEP, deanr, em, exp. 375.34, ahsep, deanr, em, exp. 365.1.
- [40] AHSEP, deanr, em, exp. 375.34, ahsep, deanr, em, exp. 365.1.
- [41] AHSEP, DEANR, EM, exp. 346.9, Informe Confidencial de Gustavo Jarquín, Jefe de la Misión Cultural de Tenería, dirigido a Manuel Mesa Andraca, Jefe del DEANR, 28 de junio de 1934.
- [42] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 346.9, Informe Confidencial de Gustavo Jarquín, Jefe de la Misión Cultural de Tenería, dirigido a Manuel Mesa Andraca, Jefe del DEANR, 28 de junio de 1934; AHSEP, Departamento de Enseñanza Rural y Primarias Foráneas. Inspección de Escuelas Federales, exp. 201.2, *op. cit*; Archivo General de la Nación (AGN), Lázaro Cárdenas (LC), expedientes: 404.1/6702, contiene diversas cartas en torno a la posesión de la tierra en San Simón el Alto, entre 1936 y 1938; 544.5/729, Carta del Pte. del Comité Ejidal de San Simón el Alto a Cárdenas, 18 de octubre de 1934; 433/114, Carta de Rafael Castillo, Pte. Gral. de la Unión Regional de Agraristas del Sur, a Lázaro Cárdenas, 11 de agosto de 1936.
- [43] Véase García, 1987:50.; Rueda, 1981; Avila, 1988; Rosenzweig, 1987.
- [44] Véase Rueda, 1981.
- [45] Véase Rosenzweig, 1987.
- [46] López, 1944:61-62.
- [47] Véase López, 1944; Sánchez, 1974.
- [48] Véase Avila, 1988; López, 1944; Rueda, 1981; Venegas, 1900?; PHO/C/4/22, PHO/C/4/24, Entrevista con el Sr. Emiliano Guardián, realizada por Laura Espejel y Salvador Rueda, los días 8 y 20 de noviembre de 1974, en Tenancingo, México (grabación sin transcribir).
- [49] Sánchez, 1974:463.
- [50] López, 1944:196.
- [51] PHO/C/4/24.
- [52] López, 1944.
- [53] PHO/C/4/22.
- [54] PHO/C/4/22; véase PHO/C/4/24; AHSEP, DEANR, EM, exp. 346.9.
- [55] PHO/C/4/22.
- [56] PHO/C/4/24; Véase PHO/C/4/22; AHSEP, DEANR, EM, exp. 346.9.
- [57] Los muleros tenían un poder especial pues sólo a través de ellos podían salir y entrar mercancías y mensajes.
- [58] PHO/C/4/22.
- [59] Véase AGN, LC, expedientes: 543.21/124, contiene diversos oficios sobre conflictos electorales entre 1935 y 1940; 542.2/106, Carta de Agustín Gutiérrez, de Tenancingo a Cárdenas, 22 de abril de 1935; AHSEP, Departamento de Enseñanza Rural y Primarias Foráneas. Inspección de Escuelas Federales, exp. 201.2; AHSEP, DEANR, EM, exp. 346.9; Archivo Municipal de Tenancingo, elecciones, vol. 1, exp. 1, 1933, Escrito de José Salgado, Pte. del Club Político José María Morelos y Pavón, s/f, 1933.
- [60] AHM, Tenancingo, Sección Educación Pública, V.13/C.8058/1933-1935/795-802, junio, 1934, contiene correspondencia entre el Director de la Escuela Elemental de Tenancingo y el Oficial Mayor, Arturo del Moral; véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 348.57, contiene correspondencia entre Gustavo Jarquín, Jefe de la

- Misión Cultural de Tenerife, Agr. J. Rodríguez Adame, Director de la Escuela Regional Campesina de Tenerife y Manuel Mesa Andraca, Jefe del DEANR, entre agosto y septiembre de 1934.
- [61] Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 346.9; AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.41, contiene diversos oficios sobre el control de las escuelas de los municipios de Tenancingo y Malinalco, entre abril y octubre de 1934; Tenancingo, Sección Educación Pública, V.14/C.8058/1935-1936/876-884, enero, 1935, Informe del Inspector Federal J. Alcázar Robledo.
- [62] López, 1944; Véase PHO/C/4/24; Basurto, 1901; AHSEP, EM, exp. 83.26, Oficio del Pte. Municipal de Tenancingo, 26 de abril de 1926; AHSEP, Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, EM, Personal escuelas primarias federales, exp. 83.28, Lista de maestros y sueldos, diciembre 1924- febrero de 1925; AHSEP, Dirección EM, DEANR, Estadística escolar, exp.63.9, Estadística escolar del EM en 1923; Medina, 1986.
- [63] AHSEP, DEANR, EM, exp. 346.9.
- [64] Véase AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 365.1; 375.34; 348.57; 353.5; 346.9.
- [65] Véase AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 370.41; 346.9; 365.1.
- [66] Entre 1900 y 1930 la población alfabeta (en relación a la población total) pasó del 20.27% al 21.07% únicamente. En 1934 la inscripción y asistencia variaba mucho de una comunidad a otra, pero en promedio la primera ascendía al 70% y la segunda al 65%; *Censo 1901; Quinto,, 1930*; AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 365.1; 375.34.
- [67] Probablemente los misioneros intensificaron el trabajo social porque era lo que hacían con anterioridad. A su vez, probablemente los maestros federales desde antes desarrollaban trabajo social en las comunidades y por ello éstas eran más accesibles a él que al trabajo político.
- [68] Véase AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 370.2; 375.34; 346.9; 365.1; 373.10; AHSEP, DEANR, EM, exp. 348.59, Oficio del Director de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, Agr. J. Rodríguez Adame, a Manuel Mesa Andraca, Jefe del DEANR, 26 de septiembre de 1934.
- [69] PHO/C/4/22.
- [70] Véase PHO/C/4/24; PHO/C/4/22; Rivera s/f; Venegas, ¿1900?.
- [71] No sabemos desde cuándo había escuela. Sobre una inscripción del 91%, la asistencia media era del 70%; AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 365.1; 375.34.
- [72] AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.2; véase AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 348.59; 375.34; 365.1; 373.10.
- [73] Los maestros y misioneros tuvieron choques con agraristas y maestros de los municipios de Ocuilan y Zumpahuacán por defender a "sus comunidades" ante las disputas sobre los límites de tierras. Véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 365.1; Iracheta, 1981:15-24.
- [74] AHSEP, DEANR, EM, 346.9.
- [75] La población de Tecamatlán no creció entre 1920 y 1930, por lo que es posible que el número de niños fuera muy pequeño, pero difícilmente en tal proporción. Véase *Censo, 1921; Quinto 1930*.
- [76] Véase AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 346.9; 365.1; 375.34; 353.5; AHSEP, Tenancingo, Sección Educación Pública, V.13/C.8058/1933-1935/797-804, Oficio del Pte. Municipal de Tenancingo, Julio Herrera, al Dir. de Educación y al Srio. General de Gobierno del EM, 5 de junio de 1934.
- [77] De 74 niños asistían 57 y de 59 niñas lo hacían 36.
- [78] AHSEP, Tenancingo, Educación Pública, julio 12, 1927/c.090.4/v.1/exp.52/7fs.; AHSEP, DEANR, 353.24; 83.26; 83.28; 63.9; Medina, 1986.
- [79] Véase AHSEP, OCT. 5. 1917/C.097.7/V.88/EXP.47/28FS.; AGN, LC, 404.1/2727; Gómez, 1930; Riva Palacio, 1929; Medina, 1986 .
- [80] AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, EM, Personal.Generalidades, exp. 337.2, Oficio de varios miembros del Comisariado Ejidal de Tecamatlán al Srio. de Educación Pública, 13 de enero de 1936; véase AHSEP, DEANR, EM, exp. 353.24, Carta de Gustavo Jarquín, Jefe de la Misión Cultural de Tenerife, a Julio Herrera, Pte. Municipal de Tenancingo, 14 de junio de 1934; AHSEP, DEANR, EM, exp. 419.20, contiene diversa documentación en torno al control de las escuelas del municipio de Tenancingo, entre marzo y diciembre de 1935; AGN, LC, exp. 433/114; AGN, LC, exp. 542.2/106, Carta de Agustín Gutiérrez, de Tenancingo, a Cárdenas, 22 de abril de 1935; AGN, LC, exp. 543.21/124, contiene diversos documentos sobre conflictos de elecciones municipales, entre 1935 y 1940.
- [81] No se ha podido comprobar si esta información es cierta.
- [82] Véase AHSEP, DEANR, EM, 375.34.
- [83] Véase AHSEP, DEANR, EM, Proyectos, Tenancingo, exp. 387.85, Carta de Mario F. Morineau, Dir. interino de la Escuela Regional Campesina de Tenerife al Ing. Francisco Lorenzana, 2 de abril de 1935; AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40 y 164.9.
- [84] Véase Medina, 1986; AHSEP, Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, EM, Personal escuelas primarias federales, exp. 83.28; AHSEP, Dirección EM, DEANR, Estadística escolar, exp.63.9; AHSEP, DEANR, EM, caja 345, exp. 3; AHSEP, DEANR, EM, exp. 370.40; AHSEP, Tenancingo, Sección Educación

Pública, V.13/C.8058/1933-1935/794-801, correspondencia entre el Pte. Municipal de Tenancingo y el Oficial Mayor, enero, 1934.

[85] La asistencia escolar era apreciable, sobre una inscripción del 94%, la asistencia media era del 61%; AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 365.1 y 357.34.

[86] AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 346.9 y 365.1.

[87] Véase AHSEP, DEANR, EM, 346.9.

[88] En 1935 los campesinos obtuvieron parte de las tierras de la Regional, pero los campesinos que las trabajaban tuvieron pleitos con exalumnos y alumnos de la institución que las reclamaban y con los líderes agrarios que pretendían cobrarles cuotas por trabajar en ellas. Véase AHSEP, EM, caja 411 (4-9-5-75), Oficio del Bloque de Maestros Revolucionarios al Subsecretario de Educación Pública, noviembre, 1935; AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas Rurales Federales, EM, 2/.12074, expediente de la escuela rural de Tenería; AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 419.20; 201.2 y 370.40; AHSEP, DEANR, EM, CAJA 345, exp. 3; AHSEP, DEANR, EM, exp. 411.8, contiene informes de visitadores a la Escuela Regional Campesina de Tenería y algunos números de la revista *Impulso juvenil*, 1935; AGN, LC, 404.1/2727; AGN, LC, exp. 404.1/2063, Carta del Comité Agrario de Tenancingo a Cárdenas, 29 de marzo de 1935; AGN, LC, exp. 404.1/3082, Carta del Comité Ejidal de la Hacienda Vieja de la Tenería a Cárdenas, 10 de abril de 1935.

[89] PHO/C/4/22 Véase AHSEP, DEANR, EM, expedientes: 373.10, 365.1, 375.34 y 202.1.

CONSIDERACIONES FINALES

La puesta en marcha de la educación socialista en la Escuela Regional Campesina de Tenerife estuvo mediada por el proceso de cambio en las funciones y las formas de organización de la institución. La Regional agrupó a actores con formaciones, expectativas y proyectos diversos. Unificar el trabajo de los ingenieros agrónomos y los maestros normalistas resultó difícil. A lo largo de 1934 la actividad de los misioneros culturales en las comunidades se mantuvo prácticamente al margen del trabajo interno del plantel. En éste último, prevalecieron las formas de orientación y organización de la Antigua Central Agrícola.

Bajo el mando de los agrónomos, quienes eran apoyados por la jefatura del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, la vida escolar se fue construyendo en torno a los conceptos de enseñanza práctica, trabajo, disciplina y cooperativismo. En la rutina cotidiana, estos conceptos llevaron a una disciplina casi militarizada que era justificada mediante argumentos de orden asistencial y paternalista. Los principios pedagógicos que unificaron la práctica escolar condujeron a un fuerte control sobre la individualidad de los actores en aras de la colectividad y a un marcado antiintelectualismo, mismo que se tradujo en la desvalorización de la cultura de la palabra escrita. Estas significaciones —que hoy en día nos pueden parecer burdas y grotescas si no consideramos los límites de lo posible en términos de formas de pensar, sentir, imaginar y actuar en aquella época y aquel espacio— fueron los pilares de la construcción de la identidad de la Comunidad Roji-Negra de Tenerife. Esta identidad "acercaba" a maestros y estudiantes a la gente trabajadora hacia la cual orientaban su acción y los diferenciaba de los intelectuales urbanos.

En 1935, los maestros normalistas introdujeron dentro de la escuela los lineamientos de la educación socialista. Estos conservaban una alta la valorización de la confraternidad, la justicia y la igualdad y rechazaban la democracia. Asimismo, las nuevas orientaciones magnificaban las actitudes asistenciales y paternalistas y las posibilidades del cooperativismo como eje de transformación social.

El proyecto innovador se enfrentaría a tradiciones arraigadas, logrando introducir algunos cambios. Sin embargo, es posible identificar la permanencia de ciertas líneas de continuidad, e incluso el fortalecimiento de algunos procesos. El énfasis de la educación socialista en la trascendencia del papel que el maestro rural debía cumplir frente a las masas, remarcó la importancia de actitudes asistenciales y paternalistas. Por otro lado, reforzó el sectarismo hacia afuera y la definición de un sistema de lealtades como eje articulador

del grupo. Esto último fue favorecido por los mecanismos para el reclutamiento y egreso de los actores de la institución, en especial del alumnado.

Aún después de la reforma del 34, los ejes de la vida cotidiana en la escuela siguieron siendo la disciplina, el trabajo, la enseñanza práctica y el cooperativismo. Dichos conceptos, sin embargo, fueron adquiriendo significaciones diferentes a las del pasado. La técnica como elemento central del cambio social cedió paso al conocimiento útil, a la panacea cooperativista y al énfasis en la función papel del maestro como guía intelectual y moral de las capas más desprotegidas de la sociedad. Asimismo, se estableció una relación diferente con el conocimiento. Entre otras cosas se produjo una revalorización de la cultura de la palabra escrita y la adopción del materialismo histórico como marco explicativo de la realidad. El futuro maestro debía aprender, ante todo, las causas y los mecanismos de la relación explotadores-explotados, así como las estrategias necesarias para convertirse en las guías de los últimos.

Si bien es cierto que en los planes de estudio se expresaba una orientación materialista, también lo es que en ellos prevaleció —sin que fuera visto por los actores como algo contradictorio— una visión de la historia sustentada en los héroes de bronce y los grandes acontecimientos.

Para la Comunidad Roji-Negra de Tenerife, la revolución que construiría la nueva sociedad socialista no debía ser la mera modernización económica, como planteaban los agrónomos y los callistas, ni tampoco una reforma política. Debía ser, fundamentalmente, una revolución moral. Con base en el conocimiento útil y teniendo como método y meta al cooperativismo (entendido éste como forma de organización social sostenida sobre los valores de confraternidad, igualdad y justicia) los maestros rurales asumían su papel como dirigentes de la marcha hacia el progreso. Los pasos necesarios para llegar a esta meta serían la desfanatización, la homogeneización, la integración y la civilización de los sectores campesinos.

Si bien los misioneros no pudieron cumplir con las ambiciosas metas que se proponían lograr, sí consiguieron abrir camino para que las escuelas y los maestros se fueran incorporando a las comunidades y formaran parte de ellas. Difícilmente podríamos pensar que el avance hubiera sido más rápido si los maestros hubiesen trabajado únicamente dentro del aula.

Las respuestas por parte de las comunidades al proyecto de los misioneros fue muy diversa. Sus éxitos o fracasos dependieron de la forma como se inscribían sus acciones dentro de los procesos políticos, económicos y culturales de cada pueblo. En el municipio de Malinalco, tanto el trabajo de

organización en torno a la lucha por la tierra como el de orden social se desarrolló en una sociedad que vivía cambios económicos y políticos. Estos cambios favorecieron una actitud abierta hacia las transformaciones que la escuela pretendía fomentar, pese a que la trayectoria escolar era menor que en el municipio vecino. Ante estos procesos, ni siquiera la campaña antirreligiosa generó dificultades.

En Tenancingo, la aceptación de la escuela fue más lenta. Se trataba de un municipio con estructuras económicas y políticas menos dinámicas, fuertemente cohesionadas en torno a la Iglesia. Ahí donde misioneros y maestros pudieron ofrecer cambios económicos y políticos, como en Tenería o Tepalcatepec, la oposición a la campaña antifanática fue menos férrea.

Las piezas clave para la aceptación de la escuela en este municipio fueron, en primer lugar, el trabajo social y, en segundo, el trabajo político. Las actividades de este tipo permitieron que, aunque la defensa de la religión por parte de los vecinos se mantuviera, se abriera la posibilidad de negociación y no se llegara, salvo en Tecomatlán, a confrontaciones extremas.

Según Josefina Vázquez, la reforma socialista de los años treinta fracasó básicamente por el trabajo político que tenían que realizar los maestros, mismo que propició el descuido del trabajo netamente pedagógico dentro del aula. Aquí hemos visto cómo la actividad política lesionó en ocasiones la aceptación de la escuela por parte de la población. Los casos de San Simón el Alto y Tecomatlán ejemplifican este proceso. Sin embargo, en otras comunidades, como en los casos de Tepalcatepec y El Carmen, la labor política favoreció una actitud positiva hacia la escuela.

Algunos historiadores sostienen la tesis de que la educación socialista fue rechazada por la gente del campo al ser un proyecto ajeno a su "ideología". En el caso de Tenancingo y Malinalco, el rechazo más notorio se debe a la campaña antifanática de la escuela federal, misma que pudo ser frenada donde fue factible ofrecer cambios económicos o políticos valorados por la gente como positivos. En este sentido, la educación socialista y el proyecto de las escuelas regionales campesinas, al exaltar la importancia de la labor política y económica de los maestros, redujeron la intensidad de la oposición si bien ésta no se extinguiría. Por su lado, el trabajo social de los misioneros en Tenancingo, que hoy podríamos ver como un proyecto modernizador impuesto, fue lo que mayor peso tuvo en el acercamiento, sobre todo de las mujeres, a la escuela.

Durante 1935, el trabajo de los misioneros tuvo seguimiento en la labor de la Escuela Regional Campesina y el inspector de educación federal en la zona. Preocupados por la unificación del movimiento magisterial y campesino, ambas instancias fungieron como organizadoras e intermediarias del reparto agrario masivo que se realizaría en la región en 1936. Este reparto coincidió con la ruptura entre Lázaro Cardenas y Plutarco Elías Calles, así como con el abandono de la campaña antifanática en la SEP. Salvo algunas excepciones, los agraristas de Tenancingo y Malinalco, junto con los maestros, se aliaron al gobierno federal para quitar poder político a las autoridades locales callistas. Ello sería fundamental para que la presencia de la escuela en las comunidades se fortaleciera.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

Archivos

Archivo de Mario Colín, UNAM.

Archivo General de la Nación, Presidentes, Lázaro Cárdenas.

Archivo General del Estado de México: Educación Pública, Toluca, Estado de México.

Archivo Histórico de la SEP: Estado de México; Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural- Estado de México; Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios; Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea. Inspección de Escuelas Federales.

Archivo Histórico del Estado de México: Tenancingo, Educación Pública, Toluca, Estado de México.

Archivo Municipal de Tenancingo, Tenancingo, Estado de México.

Programa de Historia Oral del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

REVISTAS

Calpulli, Publicación mensual de las Agencias de los Bancos Nacional de Crédito Ejidal y Agrícola en Toluca, Toluca, tercera época, abril 1938-abril 1940.

Impulso Juvenil, Organo mensual de la Escuela Regional Campesina de Tenaría, Tenancingo, Estado de México, abril-junio, 1935.

Orientación, Revista semanal ilustrada de la EIAO para Varones, Toluca, septiembre-diciembre, 1932.

PERIÓDICOS

Acción social, Toluca, diciembre 1932-enero 1933, enero-diciembre, 1934, julio-agosto, 1940.

El Machete ilegal, México, D.F., enero-agosto, 1934.

El Machete, México, D.F., enero-agosto, 1938.

El Popular, México, D.F., agosto, 1932.

Excelsior, México, D.F., agosto, 1932, febrero 1933.

Gaceta de Gobierno, publicación del Gobierno del Estado de México, Toluca, 1930-1941.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actas de la XXX Legislatura Constitucional del Estado de México, 23, octubre, 1934.

Actas de la XXXIV Legislatura del Estado de México, 18, diciembre, 1935.

Aguirre Beltrán (1970). *Antología de Moisés Sáenz*, México, Oasis.

Alanis Boyzo, Rodolfo (1985). *El Estado de México durante la Revolución Mexicana, 1910-1914*, Toluca, Gobierno del Estado de México.

Alanis Boyzo, Rodolfo (1987). *Historia de la Revolución en el Estado de México; los zapatistas en el poder*, Toluca, Gobierno del Estado de México.

Alfonseca, Juan B. (1993). "La escuela rural federal en los Distritos de Texcoco y Chalco (1923-1936)", ponencia presentada en el *II Simposio de Investigación Educativa "Cultura en la escuela: escuela en la cultura"*, CIESAS, México, D.F., 22-26, febrero.

Avila, Ricardo (1984). "Carrancistas y zapatistas: notas y anécdotas sobre una etapa de la lucha revolucionaria en México", en *Boletín del Archivo General del Estado de México*, Toluca, México, 2da. época, #4, julio-diciembre, pp. 1-32.

Avila, Ricardo (1984). "Una explicación de la estabilidad social del Estado de México", en *Administración y Política*, #9, pp. 11-29.

Avila, Ricardo (1988). *¿Revolución en el Estado de México?*, INAH-Gobierno del Estado de México, México.

Bassols, Narciso (1964). *Obras*, México, FCE.

Basurto, Trinidad J. (1901). *El Arzobispado de México*, México, Talleres Tipográficos de El Tiempo.

Béjar Navarro, Raúl y Francisco Casanova (1970). *Historia de la industrialización en el Estado de México*, México, Libros de México.

Berger, Peter y Thomas Luckman (1979). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Bourdieu, Pierre y Jaen-Claude Passeron (1966). *Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Editorial Labor.

Bourdieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*, Buenos Aires, Edisa.

Bourdieu, Pierre (1988b). *La distinción. Criterios y bases del gusto*, Madrid, Taurus.

Bremauntz, Alberto (1942). *La educación socialista en México*, México, SEP.

Britton, John (1976). *Educación y radicalismo en México*, SEP-Setentas, #287 y 288, México,

Buchanan, Elizabeth (1981). *El Instituto de Toluca bajo el signo del positivismo*, Toluca, UAEM.

Camacho, Salvador (1991). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*, México, Dirección de Publicaciones del CNCA.

Camacho, Salvador, et. al. (1988). "Los maestros rurales en la educación socialista", en *Pedagogía*, México, vol. 5, #13, enero-marzo.

Camp, Roderick Ai (1981). *La formación de un gobernante: la socialización de los líderes políticos en el México posrevolucionario*, México, FCE.

Cárdenas, Lázaro (1984). *Ideario político*, México, ERA, tercera edición.

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

Censo General de Habitantes. Estado de México. Noviembre, 1921 (1927). Departamento de Estadística Nacional, Talleres Gráficos de la Nación, México.

Censo y División territorial del Estado de México (1901). México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.

Chaín, Ragueb (1987). "El programa de la educación socialista en Veracruz", *La educación en México. Historia regional*, Xalapa, Universidad Veracruzana.

- Civera, Alicia (1988). "Política Educativa del Gobierno del Estado de México 1920-1940", Tesis de Licenciatura en Pedagogía, FFyL, UNAM, México, marzo.
- Civera, Alicia (1988b). "Política educativa del Gobierno del Estado de México, 1934-1940", en *Secuencia*, #5, México, septiembre-diciembre.
- Clark, Burton (Comp.) (1984), *Perspectives on higher education; Eight disciplinary and comparative views*, Berkeley: University of California Press.
- Collins, Randall (1975). *Conflict Sociology. Toward an explanatory Science*, Academic Press, Inc.
- Córdova, Arnaldo (1984). *La política de masas del cardenismo*, México, ERA, séptima edición.
- Dewey, John (1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Losada.
- Dulles, John W.F. (1982). *Ayer en México. Una crónica de la Revolución, 1919-1936*, México, FCE.
- Durkheim, Emile (1988). *Educación como socialización*, Madrid, Taurus.
- Fell, Claude (1980). *La influencia soviética en la educación mexicana (1920-1921)*, México, Ediciones Movimiento (Educación democrática #9).
- Galván, Luz Elena (1985). *Los maestros y la educación pública en México*, México, SEP-Cultura.
- García Luna, Margarita (1987). *Tierras y campesinos, Estado de México, 1889-1893*, Estado de México, XLIV Legislatura.
- Garrido, Luis Javier (1985). *El Partido de la Revolución Institucionalizada; la formación del nuevo Estado en México (1928-1945)*, México, Siglo XXI, tercera edición.

Gómez Filiberto (1930). *Informe de Gobierno*, Toluca, México, Gobierno del Estado de México, marzo.

Gómez Filiberto, y Gilberto Fabila (1928). *Estatutos y Programa del Partido Socialista del Trabajo del Estado de México. Formulados por los Diputados Filiberto Gómez y Gilberto Fabila reformando los anteriores Estatutos y Programa, aprobados por la Asamblea General del Partido celebrada el 16 de febrero de 1926*, Imprenta Nacional, México D.F.

González, Luis (1988). *El oficio de historiar*, Zamora, El Colegio de Michoacán.

Guevara, Gilberto (1983). *El saber y el poder*, UAS, México.

Guevara, Gilberto (1985). *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, SEP-El Caballito.

Hamilton, Nora (1983). *México: los límites de la autonomía del Estado*, México, ERA.

Heller, Agnes (1985). *Historia y vida cotidiana; aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo.

Hernández Chávez, Alicia (1978). *La mecánica cardenista*, México, El Colegio de México.

Herrejón, Carlos (1985). *Historia del Estado de México*, UAEM, Toluca, México.

Hurtado Tomas, Patricia (1986). "Intentos de educación socialista en el Estado de México. La Normal de Profesores del Estado", Toluca, México, Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades, UAEM.

Iracheta Cenecorta, Ma. Pilar (1981). "La colonia sericultora de Tenancingo (1886-1910). Un fracaso de la Política Colonizadora del Porfiriato", en *Boletín del Archivo General del Estado de México*, Toluca, México, #7, enero-abril, pp. 15-24.

Jarquín, Teresa, et. al. (1974). *Cientocincuenta años de la educación en el Estado de México*, Toluca, Gobierno del Estado de México, Dirección General de Educación Pública.

Knight, Alan (1989). "Los intelectuales en la Revolución Mexicana", en *Revista mexicana de sociología*, vol. 17, #2, México, abril-junio.

Krauze, Enrique (1984). *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI, cuarta ed.

Krauze, Enrique (1977). *La reconstrucción económica*, México, El Colegio de México.

Labra, Wenceslao (1939). *Dos años al servicio del Estado de México*, Toluca, México, Gobierno del Estado de México, 15-IX-1939.

Labra, Wenceslao (1941). *Mi cuarto año de Gobierno*, Toluca, México, Gobierno del Estado de México, 15-IX-1941.

Ladislao S. Badillo IN MEMORIAM (1956). Toluca, México, Talleres de la Editorial Estado de México.

Lerner, Vistoria (1982). *La educación socialista*, México, Colegio de México.

Ley del Presupuesto de egresos para el año... de 1926 a 1941, Toluca, México, Gobierno del Estado de México.

Lombardo, Vicente y Antonio Caso (1973). *Rumbo de la Universidad. Testimonio de la polémica Antonio Caso- Vicente Lombardo Toledano*, S/E, México D.F.

López, Heliodoro J. (1944). *Apuntes sobre la Revolución en Tenancingo*, México, Editorial del Autor.

Lortie, Dan (1975). *School-teacher, a sociological study*, The University of Chicago Press.

Martínez Assad, Carlos (1984). *El laboratorio de la Revolución*, México, Siglo XXI, segunda edición.

Martínez, Eugenio (1987). "El movimiento magisterial en el Estado de México, 1930-1950", Avance de Investigación, ISCEEM, Toluca.

Martínez, Eugenio (1989). "Política educativa en el Estado de México y su relación con la política nacional, (1910-1950)", Toluca, México, Tesis de Maestría en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, Universidad Autónoma del Estado de México.

Medin, Tzvi (1984). *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*, México, Siglo XXI, décimo primera edición.

Medina L., Juan (1986). *Monografía Municipal, Tenancingo, Región VI*, Toluca, México, Gobierno del Estado de México.

Medina, Luis (1978). *Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México.

Monroy, Guadalupe (1985). *La política educativa de la Revolución*, México, SEP-Cultura.

Mora Forero, Jorge (1977). "Los maestros y la práctica de la educación socialista", en *historia mexicana*, vol. XXIX, México, julio-septiembre.

Moreno, Xóchitl (1985). "La constitución del magisterio nacional (1920-1933). La normativización de la práctica docente, la formación magisterial y el mejoramiento profesional", Tesis inédita, DIE, CINVESTAV-IPN, México, julio.

Palacios, Jesús (1984). *La cuestión escolar, Críticas y alternativas*, Barcelona, LAIA, sexta edición.

Paoli, Francisco Javier y Enrique Montalvo (1977). *El socialismo olvidado de Yucatán*, México, Siglo XXI.

Peláez, Gerardo (1984). *Historia del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, México, Cultura Popular.

Pereyra, Carlos (1984). *El sujeto de la historia*, Madrid, Alianza.

Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (en prensa), *Los avatares de una reforma: la educación socialista en un contexto regional*, México.

Quintanilla, Susana (1989). "La formación y el papel de los humanistas en México", Tesis de Doctorado en Pedagogía, inédita, FFyL, UNAM, México.

Quintanilla, Susana (1985). *La educación en la utopía moderna del siglo XIX*, México, SEP-Caballito.

Quinto Censo de Población. Estado de México (1930). Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística, 15 de mayo de 1930.

Raby, David L. (1974). *Educación y Revolución social en México, (1921-1940)*, México, SEP-Setentas # 141.

Riva Palacio, Carlos (1929). *Memoria que el C. Carlos Riva Palacio, gobernador constitucional del Estado de México, presenta al H. Congreso del mismo, dando cuenta de su labor administrativa durante el cuatrenio de 1925 a 1929*, Toluca, Escuela Industrial de Artes y Oficios.

Rivera Campas, Manuel (s/f). *Viajes a través del Estado de México, 1880-1883*, (s/e), México.

Rockwell, Elsie y Ruth Mercado (1986). "La escuela: relato de un proceso de constitución inconcluso", México, DIE.

Rockwell, Elsie (1987). "Repensando institución: una lectura de Gramsci", México, DIE.

- Rockwell, Elsie (en prensa). "Schools of the Revolution: Enanting and contesting state forms (Tlaxcala 1910-1930)", *Everday Forms of State Formation: Revolution and negotiation of rule in modern México*, G. Josep and D. Nugent (eds.), Dufe University Prees.
- Rockwell, Elsie (1986). *La escuela: lugar del trabajo docente; Descripciones y debates*, México, DIE.
- Rosenzweig, Fernando et. al. (1987). *Breve Historia del Estado de México*, Toluca, México, El Colegio Mexiquense-Gobierno del Estado de México.
- Rueda, Salvador (1981). "Consideraciones generales para el estudio del movimiento armado: la zona zapatista de Genovevo de la O", en *Cuicuilco*, Revista de la ENAH, México, año II, #3, enero, pp. 34-37.
- Ruíz, Ramón Eduardo (1963). *México: The Challenge of Poverty and Illiteracy*, San Marino California, The Huntington Library.
- Saladino, Alberto (1982). *Estado de México: Educación y Sociedad, 1867-1911*, ISCEEM, Toluca.
- Sánchez, Alfonso (1984). *El círculo rojinegro*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sánchez, Alfonso (1974). *Historia del Estado de México*, Toluca, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.
- Sánchez, Alfonso (1974b). *Primer Centenario del Normalismo en el Estado de México. Avance histórico*, Toluca, Biblioteca Enciclopédica del Estado de México.
- Santos Valdés, José (1980). *Autobiografía y dos trabajos sobre educación mexicana*, Gobierno de Aguascalientes, julio.
- Secretaría de Educación Pública (1941). *La educación pública en México desde el 1o. de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940*, México, D.F.

Secretaría de Educación Pública (1933). *Las Misiones Culturales 1932-1933*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (1933b). *Memoria relativa al estado que guarda el Ramo de Educación Pública al 31 de agosto de 1933*, México, Talleres Gráficos de la Nación.

Sepúlveda, Manuela (1976). "La política educativa y las escuelas rurales en la década de los 30. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936", tesis inédita, INAH, México.

Serna Leal, Donancio (1984), "Nura Mexe", en Secretaría de Educación Pública. *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952*, México, SEP-Museo de Culturas Populares.

Shulgovsky, Anatol (1968). *México en la encrucijada de su historia*, México, ERA.

Sierra, Augusto Santiago (1973). *Las Misiones Culturales (1923-1973)*, SEP-Setentas, #113, México.

Skirius, John (1982). *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*, México, Siglo XXI, segunda edición.

Solalinde, Alejandro (1986). "Proceso de integración de la cultura otomí a través de la educación oficial", Toluca, México, Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades, UAEM.

Taboada, Eva (1982). "El proyecto cultural y educativo del Estado Mexicano posrevolucionario", tesis inédita, México, DIE, CINVESTAV-IPN.

Tercer Censo de Población de los Estados Unidos Mexicanos verificado el 27 de octubre de 1910 (1911). México, Secretaría de Agricultura y Fomento, Dirección de Estadística.

Thompson, E.P. (1979). *Tradición, revuelta y conciencia de clase*, Barcelona, Grijalbo.

Universidad Autónoma del Estado de México (1984). *Testimonios sobre la autonomía institutense*, Toluca, UAEM.

Valdés, Candelaria (1989). "Los maestros rurales y el reparto agrario en la región lagunera", tesis inédita, DIE, México.

Vaughan, Mary Kay (1987). "Estudio comparativo de la actuación política del magisterio socialista en los estados de Puebla y Sonora, 1934-1939", ponencia presentada en el *Encuentro de Historia Regional de la Educación*, Xalapa, Veracruz, 19-20, marzo.

Vaughan, Mary Kay (1992). "Socialist education in the state of Puebla in the Cárdenas period", *El campo y la ciudad en la historia de México*, México, UNAM

Vaughan, Mary Kay (1990). "Women school teachers in the mexican revolution: the story of Reynas's braids", *Journal of Women's History*, (2) (I), Julio.

Vaughan, Mary Kay (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*, México, FCE-SEP, 2 tomos.

Vázquez, Josefina (1969). "La educación socialista en los años treinta", en *Historia Mexicana*, México, Colegio de México, vol. 18, #71, enero-marzo, pp. 408-423.

Velasco, Alfonso (1889). *Geografía y estadística del Estado de México*, México, Secretaría de Fomento.

Venegas, Aurelio (1900?), "*Tenancingo, El Sr. de Chalma, El Santo Desierto, Tenango y Vidas Gemelas*", s/e, Toluca, Estado de México.

VI Censo de Población 1940. Estado de México (1943). México, Secretaría de la Economía Nacional, Dirección General de Estadística.

Waller, Willar (1967). *The sociology of teaching*, John Wiley and Sons, New York.

Weber, Max (1981). *Economía y sociedad*, México, FCE,.

Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Yanquelevich, Pablo (1985). *La educación socialista en Jalisco*, Departamento de Educación Pública del Estado de Jalisco, Guadalajara.