

El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920

*Alicia Civera Cerecedo**

INTRODUCCIÓN

Las escuelas normales regionales, después llamadas normales rurales, fueron creadas en la década de 1920, como parte del ambicioso proyecto educativo que pretendía transformar la vida de los campesinos a través de la expansión masiva de las escuelas rurales en México. Tuvieron como objetivo principal formar a los maestros que se convertirían en líderes de las comunidades para promover el cambio educativo y cultural desde la escuela rural.

Estas instituciones mantuvieron objetivos planteados desde el siglo XIX, como la importancia dada a la expansión de la alfabetización, a fin de formar al ciudadano como premisa para el progreso de la nación. Sin embargo, también introdujeron objetivos y metodologías distintas, a raíz de la Revolución mexicana y de la influencia de diferentes corrientes pedagógicas, conformando una cultura escolar particular que la distingue de otro tipo de instituciones formadoras de maestros.

Este trabajo representa un acercamiento a una de esas innovaciones: la forma como se organizaba la vida de los internados, que se sustentó en el interés por crear en los estudiantes un sentido de responsabilidad, más que de obediencia a una autoridad externa. Esto es parte de una investigación mayor, cuyo interés

* Investigadora de El Colegio Mexiquense, acivera@cmg.edu.mx

se centra en la formación de maestros normalistas rurales entre 1922 y 1945, en la cual se da un peso especial a la disciplina, la formación del autogobierno y las formas de convivencia dentro de los internados de las escuelas normales regionales, las escuelas regionales campesinas y las normales rurales, en dicho periodo. El tema de la disciplina escolar y la organización de los internados escolares sólo recientemente ha comenzado a cobrar importancia en la historia de la educación en México.

En 1927, las bases de organización de las escuelas normales rurales estipularon que éstas tendrían internado y que éste debía organizarse como una familia. Aquí se analiza cómo surgió esta idea y cómo se fue desarrollando, a través de la recuperación de las voces de las autoridades y de los directores que fueron sus principales promotores.

I. LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES EN LOS AÑOS VEINTE

El sueño decimonónico de llevar el alfabeto a todos los mexicanos se afianzó durante la Revolución mexicana con el levantamiento de los campesinos. A la par que se planteaba la necesidad de expandir la educación primaria, se fue acentuando la idea de que era necesario modificar sus derroteros. Bajo la influencia de nuevas ideas pedagógicas como la escuela racionalista y la escuela de la acción, los maestros de clases medias que participaron en la construcción de la escuela rural mexicana buscaron crear un tipo de institución que se volcara sobre la comunidad para responder a las necesidades de la población, así como formar maestros que pudieran hacerse cargo de los planteles que se abrirían a lo largo y ancho del país.

Si bien en años anteriores hubo iniciativas para formar maestros para las escuelas primarias fuera de las ciudades, dicho proyecto se concretó en el gobierno de Álvaro Obregón. Moisés Sáenz y Rafael Ramírez promovieron la apertura de las escuelas normales regionales.

Según Isidro Castillo, quien trabajó en la escuela de Tacámbaro, Michoacán (la primera normal regional que dependió de la recién creada Secretaría de Educación Pública, SEP), estas escuelas



fueron un experimento. Formar maestros que se convirtieran en líderes de las comunidades representaba una empresa novedosa, para la cual las teorías pedagógicas no aportaban una guía precisa a seguir, si bien, sobre todo por influencia de Moisés Sáenz, se pretendió aplicar en ellas las ideas de John Dewey, dando una importancia central al intento de que la enseñanza fuese vital, es decir, a través de la experiencia, dejando atrás la educación verbalista y libresca (Luna, 2001; Villela, 1972; Castillo, 1968: 302).

Las primeras escuelas trabajaron con un plan de estudios de dos años, el que combinaba materias académicas con el aprendizaje de labores agrícolas y oficios rurales. Sin embargo, tratando de que la enseñanza tuviese un acercamiento a las necesidades del pueblo, la SEP permitió que los directores trabajaran con diferentes planes y programas de estudio, actividades y formas de organizar las escuelas. Algunos de los planteles dependieron del Departamento de Escuelas Rurales y otros del de Primarias, hasta finales de 1926 cuando comenzaron a ser coordinados por el Departamento de Misiones Culturales y, recogiendo la experiencia de los primeros años, la SEP marcó un plan de estudios de dos años que seguiría vigente hasta 1931 (SEP, 1928a: 131).

Haciendo hincapié en el carácter rural de las normales (que dejaron de llamarse regionales), su misión primordial, decía el secretario de Educación,

[...] es preparar una nueva generación de maestros rurales debidamente capacitados para actuar como mentores y líderes sociales desinteresados de las pequeñas comunidades, y cuyas miras accesorias son procurar el mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales en servicio de la región, e integrar a la gente adulta de la comarca al progreso cultural medio deseable para la nación (*ibid.*: 123).

En 1928 Moisés Sáenz declaraba que el proyecto de las escuelas normales rurales era un acierto y que de las diez que existían, las de San Antonio de la Cal (Oaxaca), Tixtla (Guerrero), Xocoyucan (Tlaxcala), Río Verde (San Luis Potosí), Actopan (Hidalgo) y Oaxtepec (Morelos) funcionaban de manera satisfactoria y muchas de ellas “efectuando una labor verdaderamente brillante”, pero no así las de Izúcar de Matamoros (Puebla), San Juan



del Río (Querétaro), Erongarícuaro (Michoacán) y La Paz (Baja California Sur), esta última recién incorporada a la SEP. El logro se debía, en buena medida, al trabajo de los maestros y los estudiantes, ya que la SEP no otorgó muchos recursos a las normales, y apenas en 1928 logró completarse la planta de profesores (*ibíd.*: 124-127 y XXVII-XXXI).

Las normales regionales actuaron con una gran autonomía. La falta de un proyecto claro, en un primer momento, y de coordinación por parte de la SEP, después, otorgó un papel protagónico a los directores y maestros de cada plantel. Sin recursos económicos, los directores y maestros buscaron el apoyo de autoridades locales y estatales, así como de los vecinos, para establecer las escuelas e ir dotándolas de edificios, muchas veces prestados y en malas condiciones, muebles y materiales de trabajo.

En ciertas escuelas se abrieron internados para hombres y mujeres, algunos de los cuales fueron becados por la SEP. Viendo los buenos resultados de esta experiencia y, sobre todo, que ello posibilitaba que capas populares del medio rural pudieran formarse como maestros, en la legislación de 1927 se estipuló que todas las normales rurales tendrían internado y que los alumnos contarían con becas.

II. EL INTERNADO COMO FAMILIA

En 1928 José Ma. Puig Casauranc, secretario de Educación Pública, informaba en las memorias de la SEP que los internados de las escuelas normales regionales se organizaban como familias: el director era el padre, su esposa la madre, los maestros los hermanos mayores, todos ellos cuidando a los alumnos, los hermanos menores. Dicha idea se conserva hoy en día, en el himno de las escuelas normales rurales, que los alumnos cantan con emoción en su ceremonia de graduación, con la única diferencia de que en éste, la escuela misma ocupa el lugar de la madre.

Las bases firmadas por el secretario el 2 de febrero de 1927 estipulaban:

El internado... será de tipo familiar, debiendo sentirse los alumnos en una atmósfera de cariño y en un ambiente real de vida doméstica... [para



lograrlo] la dirección del Internado deberá confiarse a la esposa del Director del establecimiento. Ambos esposos atenderán con solicitud esmerada a los alumnos del mismo modo que atenderían a sus propios hijos... La vida del internado no será artificiosa, sino que se desarrollará del modo natural, justamente como acontece en los hogares. Hasta donde sea posible se evitará su reglamentación rígida y formal. Los alumnos tomarán participación activa en las distintas faenas de la vida doméstica, a fin de solidarizarlos, con vínculos de afecto y ayuda mutua, tal y como sucede en la institución de la familia... Los maestros y empleados que vivan en la escuela cooperarán en esta obra de solidarización del internado, prestando ayuda eficaz a sus directores (SEP, 1928b: 226).

¿De dónde surgió esta idea del internado como familia? Muchos de los maestros e intelectuales de clases medias que participaron en la formulación de la política educativa revolucionaria, pensaban que la educación era un derecho de todos y que la escuela debía contribuir, después de una intensa época de convulsiones políticas, a una reconstrucción nacional en la cual ocuparían un lugar central el bienestar colectivo y la democracia. Estos principios jugaron un papel central en el proyecto de Lauro Aguirre para formar la Escuela Nacional de Maestros en 1924, unificando los planteles para señoritas y para varones en la ciudad de México (SEP, 1928a: 222-223), y también en las iniciativas de Rafael Ramírez, Moisés Sáenz y de varios de los directores de las primeras escuelas normales regionales que iniciaron sus trabajos en la década de los años veinte.

Las pedagogías centradas en el niño, que estaban en boga en esa época, entre ellas la escuela de la acción de John Dewey, postulaban la necesidad de que la disciplina no debía provenir de un agente externo que la impusiera. Un proceso formativo completo implicaba que el educando incorporara en sí mismo la necesidad y la habilidad de autocontrolarse, por convicción. Para lograrlo, se consideraba imprescindible que en el mismo ambiente escolar se viviera en libertad pero en orden, y se tomaran en cuenta las necesidades y las motivaciones de los estudiantes, incluso participando en el gobierno escolar. De esta manera, la democracia se aprendería viviéndola día a día. Sin embargo, había diferentes posturas acerca de cómo lograr este grado de responsabilidad,



de autodisciplina y de democracia en los alumnos (Dewey, 1916; Palacios, 1984).

Por otro lado, desde el planteamiento mismo de la necesidad de formar un maestro especializado para el campo, se partía de la idea de que la civilización del campesino era indispensable para el progreso del conjunto de la sociedad; este proceso implicaba desbordar el trabajo de las aulas para realizar una extensa labor social y cultural, que sólo sería posible si el maestro hacía suya una vocación de servicio a los demás y un espíritu de cooperación.

La organización de la escuela como una familia provino de estas inquietudes, pero también fue una estrategia práctica. La mayoría de las primeras normales regionales se abrió donde se consiguieron apoyos más que donde se pensaba que eran necesarias; se instalaron no en construcciones *ex profeso* sino en casas o edificios pequeños que tenían que ser adaptados para utilizarse como escuelas, o en antiguos conventos o escuelas experimentales agrícolas grandes, pero que se encontraban prácticamente en ruinas. Al no ser un proyecto prioritario de la naciente Secretaría de Educación Pública, contaron con muy pocos recursos para la contratación de maestros, reparaciones e incluso los útiles escolares más elementales. Las escuelas fueron mixtas, quizás más que por la intención de fomentar la coeducación se debió a la incapacidad de abrir planteles distintos para hombres y para mujeres, en un momento en el cual urgía llevar maestros y maestras capacitados a las escuelas rurales que el gobierno federal iba abriendo a lo largo y ancho del país.

En la Escuela Normal Regional de Tacámbaro, Michoacán, en 1922, la convivencia de estudiantes y jóvenes de ambos sexos se prestaba a los rumores, a pesar de que en un principio no funcionó como internado. La presencia de una escuela laica y mixta, apoyada por el general Francisco Mújica, y en la que prestaban sus servicios algunos profesores a quienes les agradaba atacar a la Iglesia y hasta la religiosidad de la gente, tenía alarmado al obispo Lara y Torres. En la zona se rumoraba que en esa “escuela del Diablo” se desnudaba a las muchachas, e incluso los comerciantes se negaban a vender mercancías a los maestros “laicos” o lo hacían, pero a precios exorbitantes. Según Villela (1972: 26-27), el director, el profesor Leobardo Parra y Marquina, en una actitud



prudente y conciliatoria, invitaba al obispo a tomar el té, abría las puertas y ventanas de la escuela para que todos pudieran ver cómo trabajan en ella, e hizo traer a su esposa para que la gente viera que formaban una familia respetuosa.

Probablemente esta experiencia y la de los otros primeros planteles influyeron para que, al estipular en 1927 que las normales rurales tendrían internado mixto, éste se organizara como una familia. En la junta de directores de estas escuelas que se llevó a cabo ese año, el secretario de Educación no escatimó tiempo y espacio en su exposición para agradecer a las esposas de los directores por la importante labor que habían realizado en la organización de los internados. Exponía así:

Aspectos especiales de organización, de administración (que han necesitado ser definidos en estas Juntas en reglamentaciones precisas, como la admisión de alumnos de ambos sexos en los internados, etc.) no podrían existir, en muchos casos, sin la presencia y la colaboración de las esposas de los Directores de las Escuelas Normales Regionales, maestras también, y a ellas se debe, como antes decía, no sólo buena parte del éxito de esas escuelas, sino también algunas de las modalidades nuevas de su organización y funcionamiento (Puig Casauranc, 1928: 213).



La figura del director como un padre representaba un enlace entre las viejas y las nuevas teorías pedagógicas. La convivencia con los alumnos permitiría que los estudiantes aprendieran día a día, siguiendo el ejemplo. Los profesores y directores más empeñosos destacaban —y lo harían hasta décadas después— la importancia que tenía convivir con los estudiantes, compartir con ellos los trabajos agrícolas o de taller, o sentarse con ellos a la mesa, en el comedor, para conversar.

Para el joven Isidro Castillo —el único director soltero— esa actitud fue la que levantó el ánimo de los estudiantes cuando él se hizo cargo de la dirección de la escuela de Cuernavaca, Morelos, pues al principio se habían dado casos de insubordinación por negativa de los estudiantes a asistir a los trabajos de campo, pero los combatieron cuando los maestros comenzaron a participar en las prácticas. Señalaba que él comía y dormía en las mismas condiciones que los estudiantes y que convivía con ellos en el come-

dor, en sus faenas y ratos de ocio, y especialmente en las noches sostenía pláticas con ellos (SEP, 1928b: 246 y 249).

El director era una figura cargada de autoridad, pero sobre todo tenía una responsabilidad de protección y de guía, que se alejaría de los métodos disciplinarios de antaño. Qué mejor que contar con la presencia de la esposa para complementar el esquema de una familia amorosa y respetuosa, y de una figura materna encargada de cuidar especialmente de las muchachas y de mantener el orden en el nuevo hogar. La convivencia del director y su esposa con los estudiantes era también una necesidad. No cabían muchas opciones en estas nuevas instituciones que no contaban con recursos para personal, sobre todo en aquellas que, como la de San Luis Potosí, no estaban cercanas a ningún poblado como para que el director y los maestros pudieran vivir en sus casas. Ellos, así como sus hijos, formaban parte de la familia.

A los estudiantes también se les atribuía un papel en el escenario de la familia. Como en los hogares campesinos, debían colaborar en las labores del internado y no sólo cumpliendo con sus deberes escolares. Pocas escuelas contaban con servidumbre (mozos, cocineras, lavanderas) en los primeros años. Los estudiantes se rotaban para limpiar la escuela, preparar alimentos, desyerbar los campos, construir o reparar salones, acarrear agua y todo lo que fuese necesario. Ello era positivo porque los involucraría de lleno en las necesidades de la escuela, les fomentaría la costumbre de trabajar y ver por el bien colectivo y no sólo el individual.

En la junta de 1927 casi todos los directores declaraban que los internados estaban organizados "a base de hogar". Desde luego, se dirigían a sus autoridades y debían demostrar que realizaban sus trabajos con base en las reglamentaciones vigentes, pero éstas dejaban cancha libre para que la organización del hogar se diera de diferentes formas. Así como hubo algunos padres más liberales que otros, hubo hijos cooperadores y rebeldes. En todas las escuelas se acordaban horarios (en muchas se anunciaban por toque de campana) y los alumnos se distribuían en comisiones para atender el aseo, la comida, los jardines, el cuidado de animales y la vigilancia del orden. Pero la forma de designar y distribuir los trabajos, de marcar reglamentaciones y vigilar la disciplina era distinta.

El profesor Adolfo Gómez, director de la escuela de Xocoyucan, Tlaxcala, señalaba que los mismos alumnos decidían cómo se distribuían las comisiones. Con ello pretendía que “la organización democrática sea una realidad que se viva, y en la que los participantes se sientan contentos al ser colocados en situación de positivo interés para la colectividad a la que pertenecen” (SEP, 1928b: 238). Gómez era, entre los directores, quizás el más convencido de que la escuela tuviese una organización democrática, pues había sido discípulo de John Dewey y era correligionario de Moisés Sáenz. Según los testimonios de exalumnos recabados por Elsie Rockwell, éstos lograron conseguir algunas cosas al participar en el gobierno escolar (1996: 139).

José de la Vega, director de la escuela de Río Verde, San Luis Potosí, también exponía que “la escuela... trabaja a base de hogar y de libertad. La vida del internado ha servido para constituir dentro de la escuela una gran familia, en que al lado de la confianza figura el respeto mutuo”, y se justificaba por haber tenido que elaborar un reglamento para que el trabajo fuese equitativo, pero explicaba que no se llegaba a reglas rígidas y que había sido elaborado por los estudiantes, quienes también nombraban a sus jefes. La escuela tenía un horario definido que comenzaba a las seis de la mañana con el aseo personal y del plantel, pero si los alumnos querían podían levantarse antes y jugar (SEP, 1928b: 260). En Molango, Hidalgo, el director Parroquín explicaba que las labores se dividían en comisiones, con más trabajo para los estudiantes internos que para los externos, que eran nombradas por un comité electo por sus miembros. En el caso de los internos, cada ocho días escogían “democráticamente” a un jefe, quien también tenía la obligación de informar todos los días sobre el comportamiento de los compañeros en el desempeño de sus trabajos. El reglamento interno disponía que los maestros debían cuidar la disciplina por turnos semanales, funcionando como inspectores:

Lo fundamental de esta obligación es que con su presencia darán fuerza moral y autoridad a los comités de trabajo para la eficacia de su labor, así como la de evitar la ociosidad, estimulando a los alumnos a que concurren a la biblioteca a consultar las obras que se les señalan... [Finalmente resumía que] el internado está organizado de tal manera que el alumno se



siente como en su propia casa, pues los trabajos domésticos, la disciplina natural impuesta por el cumplimiento del deber, el trato afable de los encargados y una buena entendida libertad de acción, le dan un ambiente familiar (*ibid.*: 294-297).

Algunos de los directores, como hemos visto, se preocupaban por el ambiente democrático; otros, como Isidro Castillo, resaltaban la importancia de que el ambiente escolar y la disciplina fuera de carácter liberal, pero él decidía cómo se formaban las comisiones y se distribuían los trabajos (*ibid.*: 243). Menos democrático aún parecía ser el sistema usado en Tacámbaro, Michoacán, en el cual el director Elías R. Murillo elaboró el reglamento interno, que fue autorizado por la Secretaría. Sin embargo, los alumnos elegían a un jefe que poseía las llaves del edificio y se encargaba de los toques de campana. Según él, la higiene, la moral y el civismo no eran sólo materias, sino que estaban presentes en toda la vida estudiantil, en la cual fomentaban especialmente la solidaridad entre los hombres y las mujeres (*ibid.*: 297).

También hubo directores más conservadores que simplemente se abstuvieron de tocar el tema de la organización de los internados, como el de Izúcar de Matamoros, Puebla, u otros, como el profesor Rodolfo A. Bonilla, director de la escuela de Tixtla, Guerrero, quien incorporaba la adopción del discurso gubernamental diciendo que los alumnos se gobernaban solos y vivían en un ambiente de libertad, con una amplia explicación de su fuerte campaña moralizadora para corregir la impuntualidad, el desorden, el desaseo, la pereza, la perversión y el uso del alcohol. Profesor con una gran iniciativa, innovador en el papel que debían tener los estudiantes dentro del salón de clases, y entusiasta del trabajo social en las comunidades, el director Bonilla esperaba de sus alumnos "obediencia" más que responsabilidad, quizás porque pensaba que era necesaria una posición autoritaria para modificar las malas costumbres de los indios (*ibid.*: 339).

Los métodos para hacer preservar el orden eran distintos. En el plantel de Río Verde, San Luis Potosí, algunos estudiantes se negaban a participar en las comisiones de aseo. El director optó por el convencimiento o simplemente dejarlos hacer o no, convencido de que los alumnos comenzarían a colaborar al ver que los otros



estudiantes trabajaban sin quejarse ni hacer recriminaciones. Isidro Castillo se vio obligado a explicar, en la Junta, que tuvo que tomar medidas “de severidad, en casos graves, pero de absoluta justicia”, pues la selección de alumnos en la escuela de Cuernavaca, Morelos, no había sido la apropiada y habían causado problemas algunos estudiantes demasiado jóvenes y sin vocación (*ibid.*: 243 y 249). El director Bonilla prefería métodos más drásticos, sin necesidad de justificarse: “No he menguado esfuerzo para oponerme con todas mis fuerzas en contra de la perversión y a fuerza de constancia he logrado arrancar a los jóvenes de los centros de vicio... como en toda agrupación no escasean los elementos rebeldes, he tenido que auxiliarme hasta de los policías...”, y aclaraba que preveía tener éxito, pues “aun los más decididos por lo menos aparentan obedecerme y a fuerza de insistir se creará en ellos la costumbre de practicar el bien” (*ibid.*: 322). A pesar de esperar obediencia por parte de sus alumnos, los alentaba a debatir en clase y permitía sus iniciativas.

En la Junta de 1927 sólo el director de la escuela de Molango, Hidalgo, informó que se formó un cuerpo técnico compuesto por los maestros de las materias generales y el director, para el estudio de programas, tratar casos serios de indisciplina de los alumnos y toda suerte de asuntos que afectaran seriamente a la escuela (*ibid.*: 294-297). Es muy probable que en otras escuelas también funcionaran consejos técnicos. Por lo menos así fue en Izúcar de Matamoros, Puebla. Este plantel funcionó durante 1927 siguiendo los pasos de la Escuela Normal de Puebla, institución de la que habían egresado tanto sus dos primeros directores como la mayor parte de sus maestros.

En 1928 fue nombrado como director José de la Vega, antes al frente de Río Verde, lo cual no fue muy bien visto por los profesores en Izúcar. Según relata Ariadna Acevedo, en poco tiempo De la Vega se ganó fama de ser un director estricto, pues entre otras medidas extendió las horas de trabajo de los maestros. El director federal de Educación de Puebla, Braulio Rodríguez, le pidió una explicación acerca de su método disciplinario, y el director, quien en Río Verde hablaba de la importancia de la libertad y la participación de los estudiantes en el gobierno escolar, explicaba que había tenido que obrar así por el bajo rendimiento y la falta de





disciplina que había encontrado a su llegada. Rodríguez le recordó que la pedagogía moderna aconsejaba que la mejor disciplina provenía de la convicción personal y le recomendaba hacer juntas con el personal y los estudiantes para discutir con todos la organización de la escuela. Muy probablemente, el director se desesperó ante la oposición de modificar el modelo de una normal tradicional por otra más novedosa, que requería un esfuerzo adicional para impulsar el trabajo agrícola y los oficios rurales, así como una resistencia de los profesores, aliados a los dos directores anteriores. Pero aun así, su idea de libertad y de democracia era singular. En la escuela se formó un tribunal que juzgaba a los maestros y a los estudiantes. En el primer caso participaban los profesores y en el segundo lo hacían también algunos representantes estudiantiles. En una ocasión, el consejo expulsó a un alumno que fue encontrado culpable de citar a los estudiantes a un mitin en nombre del director, cuando en realidad lo hacía en nombre del inspector, que no estaba en buenos términos con De la Vega. El director federal de Educación, impulsor de la organización democrática de la escuela, aceptó la decisión del consejo, pero no dejó de señalar que la única moralidad efectiva y duradera no podía provenir de una autoridad externa, sino de una reflexión y del autocontrol (Acevedo, 2000: 109-111). Aunque es evidente que seguía existiendo una “autoridad externa”, también lo es que tanto los maestros como los estudiantes tuvieron oportunidades de expresar sus intereses. En otro caso, el tribunal de maestros dio diez días de plazo a un profesor que fue acusado de no cumplir bien con sus actividades. En otro contexto, el director hubiera decidido por sí solo la suerte de dicho maestro (*ibid.*: 109-111).

En general, parecen sinceras las afirmaciones de los directores de que los estudiantes colaboraban con gusto, incluso donde hubo estudiantes rebeldes o población indígena. Las escuelas contaron con muy pocos recursos (como ya se ha dicho en otra parte) y sobrevivieron en buena parte por el empeño de los maestros y los propios alumnos, quienes no sólo participaron en las construcciones y reparaciones, sino que también aportaron recursos para las cooperativas, útiles y herramientas, o participaron en obras de teatro y fiestas para recaudar fondos. En Tixtla, Guerrero, el director estaba asustado por el merodeo de los cristeros, pero permi-

tió que los estudiantes siguieran trabajando en las escuelas rurales que habían fundado por insistencia de ellos mismos (SEP, 1928b: 331). Según el profesor Martín R. Gómez, director del plantel de San Juan del Río, Querétaro, la idea de “establecer una disciplina racional basada en la mayor libertad posible de los educandos dentro del orden”, como lo estipulaba la Secretaría, tuvo rápidos resultados:

[...] pues pronto vimos que en los alumnos se despertó un intenso cariño por la escuela, cariño que debía salvar a la institución de un fracaso, pues cuando poco tiempo después se vio abatida... [por los ataques de los cristeros] la adhesión constante de los alumnos al plantel hizo abortar todos los malos propósitos de los elementos que la atacaron (*ibid.*: 307).

Es probable que el apoyo de los estudiantes también fuera acompañado de un sentimiento de pertenencia, aunque seguramente su fuerza varió según el origen social y cultural de los estudiantes. Así como uno de los primeros alumnos de Tacámbaro, Michoacán, hijo de una familia liberal de clase media, prestó sus tierras para que la escuela pudiera comenzar los trabajos agrícolas, los estudiantes pobres y algunos de ellos indígenas de Río Verde, San Luis Potosí, San Antonio de la Cal, Oaxaca, o Tixtla, Guerrero, llevaron loza para comer, mantas, sillas y, aunque a regañadientes, se esforzaban para poder cumplir con la obligación de llevar una piel para curtir. Seguramente ayudaba ver que sus profesores hacían lo propio: algunos aportaban de sus sueldos para comprar herramientas o incluso trabajaron sin sueldo (sobre todo en 1925, año que algunas escuelas estuvieron en peligro de desaparecer).

Los estudiantes fueron entusiastas en otras actividades. Fuera de las disposiciones reglamentarias, los directores o maestros fomentaron la creación de sociedades de alumnos, en algunas de las cuales se incluyeron a los estudiantes de las escuelas nocturnas y a otros vecinos del lugar. Eran sociedades culturales similares a las que existían en las escuelas normales e institutos literarios en las capitales de la provincia, como la “Sociedad Femina Post Guerra” de Cuernavaca, el “Liceo Literario Salvador Díaz Mirón” y la “Sociedad de Estudiantes por México y la culturización de nuestro pueblo” en Izúcar de Matamoros, Puebla, que organiza-



ban fiestas y reuniones para discutir problemas, recitar, o poner obras de teatro, así como orquestas típicas. Este tipo clásico de asociaciones, en las que tenía poco lugar la política, eran normalmente dirigidas por un maestro, aunque en algunas los estudiantes formulaban sus reglamentos.

También fuera de las reglamentaciones de la SEP, algunos directores promovieron la organización de cooperativas. En estas primeras iniciativas, el eje central se ponía en la importancia del esfuerzo colectivo, pero sobre todo en el fomento del ahorro. No siempre contaron con el entusiasmo de los estudiantes y al igual que las sociedades culturales eran dirigidas por el director o los maestros.

Hasta donde sabemos, en ninguna de las escuelas los estudiantes tuvieron formas de asociación independientes a sus profesores, incluso para manifestar su descontento. Según Villela, en 1923 el profesor Aureliano Esquivel, defensor de la escuela nueva y delegado de Educación en Michoacán, pretendió separar a Leobardo Parra y Marquina de la dirección del plantel de Tacámbaro, para ser sustituido por Jesús Delgado, un paisano suyo de Coahuila. Al saberlo, todos los alumnos y maestros se fueron a la huelga, que duró pocos días. El entonces profesor Isidro Castillo fue uno de los promotores de la oposición, y el presidente de la sociedad de alumnos pidió la intervención de José María Bonilla, inspector general de Educación, y lograron que el profesor Parra y Marquina siguiera al frente del plantel (Villela, 1972: 22-23).

La SEP permitía las iniciativas y las variaciones en las formas en que los directores organizaban la vida interna de los planteles. A pesar de los distintos alcances en cada uno de ellos, la escuela como familia fue un planteamiento muy distinto del de los internados de los institutos literarios y escuelas normales de las capitales de provincia, que funcionaban desde el siglo XIX, en los cuales el énfasis se ponía en el orden y en la disciplina, asuntos que eran encargados a los profesores en clase, a los prefectos y a los estudiantes jefes de grupo en los comedores, corredores y dormitorios, todos ellos bajo el mando del director. En las normales regionales, el énfasis se ponía no tanto en la obediencia y el orden, sino en la responsabilidad, en el interés y el trabajo colectivo y, en varios casos, en la libertad de los estudiantes y en la democracia.



Esto representa un cambio significativo en la cultura escolar, aun si consideramos que, por más paternalista que pudiera ser la figura del director, mantenía un papel de autoridad que sería central y no llegó a plantear en forma sólida, como lo haría Lauro Aguirre en la Escuela Nacional de Maestros, que el gobierno escolar estuviera compuesto por el director, los maestros y los estudiantes, y el impulso al autocontrol no fuese tan radical como estipulaba la nueva pedagogía (SEP, 1928: 220-220-225 y 253-255).

El peso dado a la autodisciplina y a la libertad en las formas internas de organizarse y el interés en hacer funcionar las escuelas con una reglamentación mínima se irían limitando en el futuro, por lo menos por parte de las autoridades y, con ello, se fue diluyendo la idea del internado como una familia. Ésta se mantuvo aún en las bases para el funcionamiento de las normales rurales dictadas en 1931 (SEP, 1932: 67-87), pero ya no después.

En 1932, siendo Narciso Bassols secretario de Educación, las escuelas normales rurales pasaron a depender del recién creado Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, con el ingeniero Manuel Mesa Andraca al frente. Ambos funcionarios impulsaron un proyecto educativo que coordinara la reforma económica de la vida en el campo con la acción civilizatoria de la escuela rural. Con dicho objetivo decidieron crear las escuelas regionales campesinas, uniendo las normales rurales con las escuelas centrales agrícolas. Estas últimas, que dependían hasta entonces de la Secretaría de Agricultura y Fomento, tenían como objetivo principal la formación de técnicos agrícolas.

La fusión de todas las escuelas no fue inmediata y algunas permanecieron como normales rurales hasta 1935. Mesa Andraca estaba más preocupado por el papel de la escuela en la elevación de la producción y de los medios de sobrevivencia de los campesinos, que en el proceso civilizatorio. En virtud de ello, las normales rurales no fueron prioritarias frente a las innovaciones planeadas para las escuelas regionales campesinas, pero mientras se fusionaban, el ingeniero luchaba porque los directores hicieran caso de sus indicaciones. En abril de 1934, Manuel Mesa Andraca firmó un nuevo reglamento para las escuelas normales rurales, cuyas características eran diferentes de las del anterior. En él se estipulaba que el gobierno y la dirección de la escuela estaban a cargo del director, quien



tendría como inmediato superior al director federal de Educación. El director podría promover la contratación o la remoción del personal, pero la decisión final quedaba en manos de su superior. Asimismo, podía proponer la expulsión de alumnos, pero sería decisión del Consejo Técnico, destacando que ésta sería “una facultad que de ninguna manera podrá ejercitar alguna otra entidad del establecimiento”. El Consejo Técnico debía integrarse por el director, el maestro de cursos profesionales, el de materias generales, el de materias agrícolas, el médico y la ecónoma; esta última era una maestra normalista que sustituía a la esposa del director.

El reglamento autorizaba la representación de alumnos, con voz pero sin voto, para estudiar problemas directamente relacionados con su vida escolar. Además de otras facultades, el consejo debía formular un reglamento especial para la disciplina y señalar las sanciones que debían aplicarse en casos de faltas cometidas por los alumnos. Sin embargo, se especificaba como parte de las facultades y las obligaciones de cada miembro del personal, la vigilancia de la conducta de los alumnos “colaborando en todos los casos y de la mejor manera posible a mantener la disciplina dentro y fuera de la Escuela”, y en el caso de la ecónoma, “vigilar estrechamente la conducta de las alumnas y sus relaciones con los alumnos varones, creando en las primeras sentido de responsabilidad para evitar todo acto ilícito y perjudicial a sus intereses de estudiantes”.¹

Este reglamento ampliaba las facultades de los maestros con la formación de consejos técnicos, y constataba la necesidad de reglamentos de disciplina internos y de la estipulación de sanciones cuando se cometieran faltas. La idea de la escuela como familia y del ambiente de libertad quedaba fuera, al menos oficialmente.

III. CONCLUSIONES

El internado como familia fue un planteamiento intermedio entre las tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la escuela nueva, que resultó práctico en un contexto de escasos recursos, de desconfianza de la escuela mixta, en algunos casos de

¹ Archivo Histórico de la SEP, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal, exp. 969/10, 1934, Reglamento de Escuelas Normales Rurales.



repudio a la escuela laica y, muy probablemente, de ser cauteloso con la participación que podían tener los estudiantes en los internados, por un lado, por su edad y, por otro, porque muchos de ellos, sobre todo en ciertos planteles, eran campesinos e incluso indígenas, y los maestros pensaban que la democracia requería, para poder ser efectiva, un cierto grado de civilización.

Las autoridades de la SEP depositaron su confianza en los directores (mismos que, según Isidro Castillo, habían sido elegidos con mucho cuidado) y les dieron bastante libertad para explorar iniciativas (aunque no estuvieran muy conformes con los resultados). Ello se explica, en parte, porque las normales rurales eran vistas como un experimento de crear una formación de maestros distinta de la del pasado, pero sin duda se sustentaba en una posición liberal. Prueba de ello es la intención de respetar la libertad de los demás, tratando de mantener el orden y la civilidad con una reglamentación mínima. Sin embargo, la remoción de algunos directores, como por ejemplo los dos primeros de Izúcar de Matamoros, quizás estuvo relacionada con su poco entusiasmo hacia las ideas de la nueva pedagogía.

Algunos directores daban prioridad a la idea de que los estudiantes vivieran en libertad, otros hacían hincapié en la educación democrática; unos dejaban que los estudiantes tomaran diversas iniciativas, mientras que otros eran más directivos; algunos se esforzaban por persuadir a los estudiantes, y otros hacían tribunales para juzgar a los que cometían faltas. Todos, sin embargo, fomentaban un ambiente escolar de cooperación, en el que los maestros y el director tuvieran un papel de guía que enseñaría por el ejemplo, e intentaban, aunque por diferentes medios, que la vida escolar se rigiera por una normatividad mínima.

A principios de los años treinta la idea del internado como familia fue dejada de lado por las autoridades de la SEP; sin embargo, muchas de sus bases permanecieron presentes en las escuelas regionales campesinas que las sustituyeron y en las escuelas rurales que atendieron los egresados. No todas las normales rurales llegaron a aplicar el ideal que debían cumplir. El propio Moisés Sáenz mostró su decepción cuando trabajó con cinco egresados de Erongarícuaro, Michoacán, a quienes calificaba de ignorantes y que no tenían personalidad ni entusiasmo alguno (Sáenz,



1992: 40-44 y 59). Sin embargo, esta apreciación no es generalizable a todos los egresados de ésa y otras escuelas.

A principios de los años treinta los estudiantes debían presentar una prueba práctica, un informe de las actividades que habían realizado ya como maestros en una escuela rural y una prueba escrita (que solía constar de tres a diez cuartillas) para poder obtener su título. En los exámenes de los egresados de Ayotzinapa, Guerrero, los alumnos daban una gran importancia a la observación de la comunidad y de los niños para enfocar sus trabajos a los intereses de la gente. Declaraban que acudían a las autoridades morales de las comunidades para convencerlos, sin enfrentamientos, de las virtudes del programa de la escuela rural y visitaban los hogares para levantar el censo escolar, pues la escuela debía ser para todos y no para unos cuantos. Ganándose la confianza de la gente, pedían apoyo para la escuela, misma que debía ser, decían, un espacio alegre, en donde los niños aprenderían por medio del juego, del método de proyectos, obras de teatro y excursiones. Más que conocimientos, los egresados querían formar un nuevo tipo de hombres y mujeres que tuviesen carácter y fueran trabajadores, ahorradores, patrióticos, capaces de seguir preparándose al salir de la escuela, de bastarse por sí mismos y de enfrentarse con optimismo a cualquier situación que les planteara la vida. Por ello, decían, los conocimientos en la escuela debían ser prácticos, y en vez de la memorización, los premios y castigos, proponían una participación activa y colectiva de los estudiantes, en la cual el maestro no fuera sino un estudiante más aventajado, que con su comportamiento intachable pondría el ejemplo y se ganaría el respeto de los niños, quienes aprenderían a disciplinarse por sí mismos. Incluso, varios estudiantes hablaban del gobierno de los niños.

De la escuela, los estudiantes llevarían el ejemplo a sus hogares, pero el maestro mismo debía entrar en ellos. Los egresados organizaban en las comunidades comités pro-infancia, pro-deportes, pro-mejoras materiales, pro-escuela y otros, propiciando el amor por la tierra y el trabajo, la higiene, el patriotismo, la cooperación y los deseos de superarse.²

² AHSEP, DGEN, Expedientes de Alumnos, Ayotzinapa, Guerrero, 1933, expedientes: 3563/14; 3567/21; 3568/57; 3574/46; 3576/81; 3620/34; 3620/35; 3620/36; 3620/66; 3618/66 y 3617/11.



El profesor Isidro Burgos, fundador de esa normal rural, promovía el convencimiento como elemento básico tanto en la enseñanza de los niños y de los jóvenes como de los adultos,³ y se había encargado de que sus estudiantes tuvieran un espíritu emprendedor y de compromiso social, que fue común en los egresados de otras escuelas como Tlatlauqui, Puebla, Todos Santos, Baja California y Hecelchakán, Campeche.⁴

No está de más recordar este proyecto de una escuela en la que se fomentaba la responsabilidad, la cooperación con los demás, el convencimiento y no la coerción, la iniciativa y el respeto en la formación de maestros, en el mundo globalizado actual, con una escuela en aprietos ante la cantidad de saberes por transmitir, conocimientos cada vez más especializados, y compartiendo la formación de los estudiantes con los medios masivos de comunicación. En este contexto resulta más importante aun formar profesores que puedan ayudar a los niños y los jóvenes a discernir, tomar decisiones con responsabilidad, enfrentar el mundo con optimismo y con un afán de superación; maestros que puedan crear un ambiente escolar en el cual los valores se vivan día a día en todas las acciones, y no sean sólo contenidos de una materia, y en la que la cooperación y el razonamiento desplacen la violencia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), fondos: Dirección General de Educación Normal (DGEN); Personal sobresaliente y expedientes de alumnos.

Acevedo, Ariadna. “Time and Discipline in Mexico Rural Schools, 1921-1934”, Tesis de doctorado, Gran Bretaña, Universidad de Warwick, 2000.

³ AHSEP, Personal sobresaliente, expediente del profesor Isidro Burgos, exp. 15-13-6-10. Los hermanos Molina Betancourt trasladaron a Burgos a Puebla para impulsar la escuela de Tlatlauqui.

⁴ Los hermanos Molina Betancourt trasladaron a Burgos a Puebla para impulsar la escuela de Tlatlauqui; revista *El maestro rural*, t. IV, núm. 11, primero de junio de 1934, pp. 10-11. “Escuela Normal Rural, Hecelchakán, Camp.”, en AHSEP, DGEN, exp. 3509/2. Véase también la última parte del libro de Raby (1974) sobre Campeche, y Vaughan (2000: 121, 210 y 222) sobre Puebla.

- Bolaños, Víctor Hugo. *Historia de la educación en México en el siglo XX contada por sus protagonistas*, México, Educación, Ciencia y Cultura, tomo I, 1982.
- Castillo, Isidro. *México y su revolución educativa*, México, PAX, 1965.
- Dewey, John. *Democracia y educación*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1916.
- El maestro rural*, tomo IV, núm.11, 1 de junio de 1934.
- Loyo, Engracia. *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- Luna Flores, Adrián. "Las escuelas normales regionales en la Universidad Michoacana: 1921-1930", en *Memoria del VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación*, Morelia, Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2001.
- Meneses, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, CEE/UIA, 1986.
- Miñano, Max H. *La educación rural en México*, México, SEP, 1945.
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, LAIA, 1984.
- Puig Casauranc, José Ma. "Plática de clausura de la junta de directores de las escuelas normales rurales", México, SEP, 18 de febrero de 1928.
- Raby, David L. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP-Setentas, núm. 141, 1974.
- Ramírez, Rafael. *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, México, DAPP, 1938.
- Rockwell, Elsie, "Hacer escuela: transformaciones en la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940", Tesis de doctorado, México, 1996.
- Sáenz, Moisés, *Carapan, Pátzcuaro, Mich.*, México, Organización de Estados Americanos/Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 1992.
- Sáenz, Moisés e Ignacio Ramírez. *El libro del campesino. Lecturas y sugerencias para alumnos adultos*, México, Sociedad de Edición y Librería Franco-Americana, S. A., 1929.



- Secretaría de Educación Pública, *El esfuerzo educativo en México*, tomo I, México, SEP, 1928a.
- . *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México, SEP, 1928b.
- . *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, tomo II, México, SEP, 1933.
- Vaughan, Mary Kay. *Política cultural en la Revolución Mexicana: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, SEP, 2000.
- . “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940”, en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan (coords.). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Villela, Othón, *La Primera Normal Rural. Cincuentenario en Tacámbaro 1922-1972*, México, 1972.

