



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE PUEBLA**

**Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Alfonso Vélez Pliego**

**La “voz” del maestro rural
posrevolucionario: patria, pobreza y tierra**

TESIS

Para obtener el título de:

MAESTRA EN HISTORIA

PRESENTA

Bertha Elia Montellano Villena

ASESORA DE TESIS

Dra. Rosalina Estrada Urroz

Puebla, Pue.

Enero 2018

Agradecimientos

Concluye una etapa más en mi preparación académica que, a pesar de breve, llena de experiencias y aprendizajes que hicieron de lo cotidiano una aventura que compartí con personas valiosas por su calidad humana. Agradezco en primera instancia a mi familia, a mi madre y hermanos por su paciencia y cariño, vitales para este proyecto. A mi padre por sus inestimables consejos, valores y enseñanzas que siempre me transmitió, pues ahora me acompañan a pesar de su ausencia física y hacen de mí una persona de bien con deseos de alcanzar lo más valioso de la vida.

Esta investigación no sería una realidad sin la paciencia, dedicación y fe que la Dra. Rosalina Estrada Urroz tuvo en todo momento. Su guía, consejos y pasión por el oficio del historiador fueron un aliciente que me dejó enamorada una vez más de mi carrera y en busca de seguir con mi crecimiento académico. Este proyecto además, tuvo la fortuna de recibir aportación de la Dra. Alicia Tecuanhuey a quien agradezco el ayudarnos a pensar y reflexionar en los conceptos que nos llevó a expandir nuestros horizontes en cuanto al pensamiento del maestro rural posrevolucionario. También a la Dra. Carmen Aguirre, quien en sus amenos seminarios me adentró en la reflexión generacional que inspiró el capítulo segundo y dio paso a un estudio profundo.

Estos dos años transcurridos fueron gratos también por mis compañeros de generación a quienes en conjunto agradezco el crear siempre un ambiente de respeto, aprendizaje y crecimiento tanto personal como académico. De esta generación me quedo con buenos recuerdos y con entrañables amistades como la Mtra. Paola Michel Flores y el Mtro. Cristo Edén de Jesús quienes siempre fueron apoyo, compañía e inspiración y siempre llevaré en el corazón por las experiencias que pasamos y que aún nos quedan por

vivir. También de manera especial, al Mtro. Juan Pablo Ronquillo, por las conversaciones agradables y su sincero apoyo.

Agradezco también al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Alfonso Vález Pliego por darme la oportunidad de seguir creciendo profesionalmente y por el plantel de profesores investigadores con quienes tuve la suerte de tomar clases y que admiro no sólo por sus logros académicos sino por su calidez humana, su pasión por la investigación y su disposición. En especial agradezco a la Dra. Blanca E. Santibañes por el apoyo anímico que me brindó ayudándome a tener paciencia y fe en momentos difíciles.

A mi padre, el Ing. Pedro Montellano González

*De quien aprendí a sorprenderme de los detalles cotidianos de la vida,
a ver el mundo con fe y a trabajar con pasión, entusiasmo y dedicación
para alcanzar mis sueños.*

Contenido

Introducción	6
Trazos: memoria, biografía, autobiografía e historia de vida	12
Pasión, emociones y sentimientos del maestro rural posrevolucionario	19
Capítulo I	
Rompiendo fronteras: la inserción del maestro rural posrevolucionario en el pensamiento “universal” de su tiempo	23
El pensamiento utópico: ideas insertas en la labor del maestro rural posrevolucionario	28
Un proyecto para consolidar: La orientación socialista en el artículo tercero constitucional de 1934	30
Un cuerpo limpio y sano: un campesino útil, productivo y civilizado	39
Capítulo II	47
Entre el presente y el pasado: una misión interrumpida	
El maestro que escribe	49
Los maestros y la cultura nacional (1920-1952)	51
Dos generaciones que confluyen en la década de 1930	56
La “misión” del maestro de la escuela socialista	70
Un tiempo que termina	77
Capítulo III	80
Haciendo patria	
Entre la práctica y la escritura	82
Necesidad de la Memoria	90
El amor a la patria	95

El afecto de una misión: el campesino y la tierra	103
La ineludible enseñanza de la historia	110
La Biografía: Emiliano Zapata un auxiliar de la enseñanza de la historia	116
Bibliografía recomendada y apoyos didácticos	118
Comentarios finales	122
Fuentes	127
Anexos	135

Introducción

Los años posrevolucionarios, por las grandes reformas políticas, económicas, culturales y educativas son vistos como un período de gran importancia. Las medidas implementadas para la reconstrucción del país después de la larga guerra civil y el derrocamiento de la dictadura abren la posibilidad de reinventar la nación, ello no hubiese sido posible sin la contribución de personas comprometidas y la puesta en marcha de una serie de reformas que se propondrían llevar al pueblo mexicano al progreso, lo cual, para este tiempo, significaba cumplir con los anhelos por los que se luchó y murió en la Revolución Mexicana.

El naciente Estado se propuso incorporar a la nación a un sector que se apreciaba sumido en la pobreza, la ignorancia y en el fanatismo religioso. La alternativa para cumplir este objetivo se centró en la educación, la cual era considerada como una herramienta eficaz para llevar adelante las nuevas políticas, las cuales debían abarcar a todas y cada una de las comunidades del país por más alejadas que estuviesen. Los maestros rurales fueron un importante instrumento para ejecutar las labores educativas en ese mundo, desempeñando las actividades correspondientes, empapados del pensamiento educativo de ese tiempo.

Por el papel jugado en esta coyuntura, nos interesa rescatar las experiencias y sensibilidades de estos maestros rurales, pensando que sus vidas nos permitirán encontrar el hilo conductor de un quehacer desarrollado en un terreno accidentado, en comunidades alejadas del centro del país. Si bien muchos de los que ejecutaron estas labores no se cruzaron en el camino, comparten un perfil forjado por su tiempo y acontecimientos

históricos que marcaron sus vidas de una manera particular y profunda. Así se habrían convertido en hombres emblemáticos de su época, repercutiendo directamente a través de su oficio de educadores rurales en la reconstrucción de México después del periodo armado de la Revolución Mexicana, lo cual parece perdurar en el tiempo.

Tales experiencias magisteriales se pueden rescatar a través de las “huellas” que cada uno de esos personajes dejó tras de sí, ellas nos acercan a su oficio desde la perspectiva de seres humanos sensibles¹. En esta investigación nos apropiaremos de las emociones y afectos del maestro rural posrevolucionario. Esas emociones que formaron parte integral de su vida y su labor, de lo que fue su día a día. Recordemos que si bien las sensibilidades son parte del “yo”, no son sólo individuales, ya que pueden ser compartidas social e históricamente por los individuos de un tiempo determinado, bajo esta línea los seres humanos “aprenden a sentir y a pensar, o sea a traducir el mundo en razones y sentimientos, a través de su inserción en el mundo social, en su relación con el otro.”²

¿Qué hay detrás de esa figura emblemática del maestro rural posrevolucionario? ¿Qué ha sido lo que no se ha dicho, lo que tenía que ser contenido o matizado? ¿Cómo podemos acceder a su intimidad, a sus miedos, a sus deseos, a sus pasiones, a esas emociones de las que no se pudieron separar? El historiador de las sensibilidades se da a la tarea de traer estos procesos mentales interiores del individuo o de los individuos de una sociedad a nuestro presente, de hecho, no se necesitan nuevas fuentes, sino que el

¹ “La sensibilidad consigue, por la evocación o el recuerdo de una sensación, reproducir la experiencia de lo vivido, reconfigurado por la presencia del sentimiento”. Pesavento, Sandra, “Sensibilidades: escritura y lectura del alma”, Sandra Gayol, Marta Madero (Coordinador), *Formas de Historia Cultural*, Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007, pp. 361-372.

² Pesavento, Sandra, “Sensibilidades: escritura y lectura del alma”, Sandra Gayol, Marta Madero (Coordinador), *Formas de Historia Cultural*, Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007, pp. 361-372.

historiador que se adentra por este camino debe educar la mirada para encontrar los silencios, siendo esos silencios o esas contenciones de los individuos los que nos permiten escarbar y encontrar las sensibilidades de las sociedades del pasado.

El campo, los campesinos, los indígenas y las comunidades despertaron una sensibilidad diferente en el maestro rural posrevolucionario, muchos de ellos compartían un sistema de valores propio, hecho de sus experiencias, pero también producto de la cotidianidad de su oficio, de la difícil tarea que el Estado requería de ellos y de la puesta en marcha de una “política cultural” que prometía llevar al pueblo mexicano al progreso añorado. Ese proyecto, que tomaría un rumbo socialista en la década de 1930, tuvo como una de sus finalidades la integración nacional de un México dividido por cultura, raza y lengua, viendo en lo rural la principal preocupación y en la búsqueda de la civilización la solución.

La investigación que desarrollamos en su momento inicial contempló las vidas de solo tres maestros rurales, sin embargo nuestro afán por ir más allá nos introdujo en los testimonios de otros educadores, a través de un conjunto de escritos compilados por la Secretaría de Educación Pública. Teófilo Montellano Molina, Salvador Sotelo y Epigmenio Cabrera, nacidos en 1877, 1904 y 1906 dejan testimonio de su vida a través de diferentes soportes. Los escritos de Montellano se encuentran en un archivo que comprende memorias y reflexiones, además de documentos oficiales, manuales, poemas, propaganda, fotografías, periódicos, etc. En el caso de Salvador Sotelo, contamos con una autobiografía en la que narra desde su nacimiento en 1904 hasta el año de 1965, cuando se retiró del magisterio, la obra se titula *Historia de mi vida*. La experiencia de Epigmenio Cabrera la recuperamos a través de una historia de vida publicada en 2010 y realizada por Alejandra

Barba Cabrera, llamada: *El maestro rural Jalisciense, Epigmenio Cabrera Ocampo, una historia de vida*. La obra abarca desde el nacimiento hasta la muerte en 1972, poco tiempo después de haberse retirado del magisterio. Una de las partes sobresalientes de ese estudio es el último capítulo titulado: *el imaginario social de un maestro rural*. De manera general la investigación, si bien no cumple de manera estricta con los requerimientos de una autobiografía, hace posible el rescate de la vida de ese educador a través de trazos, huellas que por pertenecer a la memoria dejan testimonio.

Como lo señalamos, la investigación se amplió y abarca no solo a esos tres maestros mexicanos, también abordamos memorias parciales de educadores compiladas en la obra: *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, que coordinó Engracia Loyo y que fue publicada en 1987 por la SEP en cinco tomos. Esta colección reúne las memorias y testimonios de maestros mexicanos a quienes se les pidió que relataran sus experiencias cuando estuvieron activos en el magisterio. Los volúmenes están divididos por región (norte, centro y sur), lo que nos da una perspectiva más amplia y un estudio más profundo de las diferencias y los rasgos comunes del oficio y la misión profesional del maestro rural posrevolucionario. Tal obra nos ayudó a diferenciar cómo confluyen dos distintas generaciones de educadores rurales activos en el tiempo de la educación socialista e identificar los cambios y permanencias que se manifiestan en las sensibilidades, también nos ha permitido pensar la significación que adquiere para los educadores la “misión” encomendada por el Estado y su puesta en práctica. Tales temas se desarrollaran en el capítulo segundo ya que esa “misión apostólica” despertó pasiones y emociones resultado de una labor considerada patriótica.

En el capítulo primero, abordaremos el pensamiento universal del período a través de una reflexión del proyecto de civilización y progreso que el Estado buscaba implantar y del cual los maestros rurales eran portadores. Trataremos de comprender las raíces y teorías en que estaba fundamentado y el cómo alcanzó a los maestros que se encontraban en comunidades alejadas del mundo urbano con el fin de acercarnos a la conformación del pensamiento de nuestros personajes y así obtener un mejor entendimiento de sus acciones. Uno de los documentos fundamentales para la elaboración del capítulo fue el hallazgo de un manual de educación higiénica para maestros rurales, publicado en 1936 y perteneciente al archivo privado de Teófilo Montellano que nos da una pauta para comprender el cómo y bajo qué principios se desarrolló la educación de los maestros rurales de la década de 1930. La educación higiénica forma parte importante del proyecto de nación que buscaba la integración nacional en fomentar hábitos que llevarían al campesino al progreso pero sin perder su “campesinidad.”³ Los conceptos de civilización y progreso están presentes en su labor (misión) cotidiana.

En el capítulo tercero, se intentará plasmar las sensibilidades que el maestro rural mostraba a ciertos aspectos de su vida y de su oficio dentro de aquella nueva sociedad que estaban construyendo, siendo el patriotismo el eje central de su mística, del que se desprenden una serie de afectos y sentimientos que están íntimamente ligados a la extenuante labor magisterial que su tiempo demandaba. En primera instancia se reflexionará sobre la escritura de esos educadores que representa en nuestra investigación el principal soporte de su memoria. En el siguiente apartado se intenta desentrañar la

³ Término utilizado por Guillermo Palacios para referirse a que “las mejoras que la revolución suponía para los habitantes del campo estaban limitadas a que no modificaran ni amenazaran los pilares estructurales de la sociedad campesina”. En: Palacios, Guillermo, *La pluma y el arado, Los intelectuales pedagogos y la construcción del problema campesino en México 1932-1934*, COLMEX, México, 1999, p. 95.

intención de los documentos ¿Cuál fue la razón de dejar escritas sus experiencias? ¿Cuál es el hilo conductor que une sus memorias? Esto con el fin de sumergirnos en ese pasado que revive a través de su escritura. Posteriormente se profundizará en el “patriotismo”, el amor a la patria que formaba parte importante del proyecto, que los maestros profesaban y enseñaban con fervor y que además consideramos uno de los motores principales que avivaba en ellos la entrega a su oficio. Ese patriotismo que los distingue está marcado por la guerra y la muerte, conceptos que creemos acentuaron ese sentimiento. En tercera instancia se encuentra “el campesino”, los nuevos afectos que despertaba en los maestros la lucha por la tierra en defensa de ese ser humano con el que compartían alegrías y tristezas, a quien orientaban para asegurar un bien común.

Para ampliar perspectivas, la última parte del capítulo tercero comprende un breve análisis de dos temas de un manual dedicado enteramente al educador rural, que formaba parte de los textos que publicaba y resguardaba la *Biblioteca del Maestro*. En el número del año de 1938, coordinado por León Díaz Cárdenas llamado *Cartas a los maestros rurales* se provee una extensa explicación teórica-metodológica sobre las bases en que estaba fundamentada la educación en México durante esos años, además de consejos para su puesta en marcha. Ese libro es una recopilación de veinticinco de las “cartas a los maestros rurales publicadas—la mayor parte de ellas—el año de 1936 en la sección del mismo nombre de la revista pedagógica *El Maestro Rural*.”⁴ Los dos temas a analizar son *Enseñanza Revolucionaria de la Historia: Principios y Técnica* respectivamente. Ambos explican la teoría en la cual debe fundamentarse el discurso histórico hacia los alumnos bajo el tiempo de la escuela socialista, textos de gran importancia para entender parte de la

⁴ Díaz, León, *Cartas a los maestros rurales*, México, Biblioteca del maestro, 1938, p. 7.

mística de nuestros personajes, pues las teorías marxistas, adaptadas al caso mexicano en un tiempo de optimismo y utopía, regían en el desempeño de la misión encomendada que propugnaba un bien común para las clases más necesitadas, así se quedarían enclavadas en las mentes y corazones de esos maestros del campo que escriben sobre un pasado glorioso con tintes de melancolía.

Trazos: memoria, biografía, autobiografía e historia de vida.

La biografía y la autobiografía nos ofrecen herramientas para un mejor acercamiento de nuestros personajes, si bien nuestro estudio no se basa de manera estricta en esos géneros, los datos que manejamos nos permiten acercarnos a las vidas de los maestros rurales desde esta perspectiva. Dentro de la disciplina histórica estos géneros han sido tema de debate, François Dosse, considera que nos encontramos en la “edad hermenéutica de la biografía”, caracterizada por un renacer del género biográfico, el cual empezó a practicarse desde los años ochenta. El interés testimonial de los individuos puede facilitar respuestas a las inquietudes de la época, dejando atrás la idea estructuralista y mecánica de mediados de siglo veinte, que relegaba el género biográfico a un lugar inferior por “su carácter inclasificable e impuro, por su cercanía a lo literario, a lo intuitivo, a lo emotivo o a cualquier tipo de subjetivismo,”⁵ además el interés se centraba en lo colectivo dejando lo individual en segundo plano, pues se creía que hacía perder legitimidad científica. Así pues, en contraste, el renacer del género biográfico se dio a partir de:

Los avances de la historia cultural, la preocupación por el tema de la escritura, los cambios de escala en el análisis social y un renovado interés por los estudios de caso...el interés en lo testimonial, en las historias de vida, en la pluralidad de identidades de una persona y, en definitiva, responde a la humanización que han vivido las ciencias sociales en el intento de introducir a la gente común y corriente

⁵ Bergquist, Charles, *François Dosse. El arte de la biografía*. México: Universidad Iberoamericana, 2007, p. 472.

en la historia, es decir, a la acción de los individuos de carne y hueso en los procesos sociales.⁶

Son esos hombres de carne y hueso, que dejaron plasmadas sus memorias a través de la escritura, que nos interesa estudiar. Es en este punto que salta a la luz otro de los problemas que presenta nuestra condición de seres humanos: la memoria. Actualmente, la memoria parece ser todavía una preocupación latente de nuestro oficio como historiadores. Una de ellas se refiere a la parte individual, subjetiva e imaginativa que se le atañe al ser una experiencia eminentemente personal y privada, se dice que los recuerdos son de la persona y nadie puede recordarlos igual.⁷

Según Paúl Ricoeur, la memoria es el hilo conductor que conecta el presente con nuestro pasado ya que “el pasado recordado y el presente tienen una continuidad temporal que se da a través de la memoria.”⁸ De acuerdo a San Agustín: “Es en la memoria, donde se conservan con entera distinción y según su propia especie todas las imágenes que entraron a su conocimiento cada una por su propia puerta: los sentidos.”⁹ Es importante hacer notar que no somos seres aislados, por el contrario, nuestros sentidos están en contacto con el mundo y los demás individuos que nos rodean, así la memoria no puede ser un rasgo meramente individual pues se construye por el contacto de nuestro “yo” y el mundo exterior y viceversa. Maurice Halbwachs define la “memoria colectiva” de carácter social como:

cualesquier recuerdo, aunque sea muy personal, existe en relación con un conjunto de nociones que nos dominan más que otras, con personas, grupos, lugares, fechas,

⁶ *Idem.*

⁷ Méndez J., “Memoria individual y memoria colectiva: Paúl Ricoeur”, Trujillo, Venezuela, *AGORA* –Nº 22, 2008, p. 2.

⁸ *Ibid.* p. 3

⁹ *Ibid.* p. 5

palabras y formas de lenguaje incluso con razonamientos e ideas, es decir con la vida material y moral de las sociedades que hemos formado parte.¹⁰

Así se puede afirmar que el oficio que desempeñan los maestros rurales posrevolucionarios durante la implantación de la educación socialista en la década de 1930 construye su identidad, la cual los distingue. La escritura de esos personajes aparece entonces como una necesidad no solo de la memoria sino también del yo sensible, de la concepción que tienen de ellos mismos. Es seguro que compartieron experiencias y por tanto una memoria colectiva, vivencias, afectos y emociones y un sistema de valores que forjó una identidad. Se constituyeron así en una figura que fungía como pilar dentro de las políticas de Estado al ser sus emisarios en las comunidades rurales.

Ese maestro del campo se sitúa en su presente y su escritura es una forma de lenguaje en la que expresan, como lo señala Butler, “un ritual” que se refiere a toda esa historicidad condensada que rebasa al sujeto, pues en lo que “se dice”, hay un efecto de invocaciones previas pero también futuras.¹¹ Lo percibimos de una forma evidente en la obra *Los maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, ya que los escritos o “trabajos”, los obligan a evocar el pasado, ese tiempo de más de 50 años que provoca aún, en su vejez y retiro del magisterio, emociones y afectos, pasiones, miedos y deseos. Los testimonios impregnados de esa historicidad muestran inquietudes por el futuro, cuando el pasado es comparado con el presente, les preocupa el compromiso para con la patria que ya no manifestaban las nuevas generaciones y las instituciones educativas.

¹⁰ *Ibid.* p. 6

¹¹ Butler, Judith, *Lenguaje, poder e identidad*, España, Eitorial Síntesis, 2007, p. 11

Los escritos de nuestros personajes están en un presente y oscilan, en palabras de Ricoeur, “entre espacio de experiencia y horizonte de espera.”¹² Es allí donde se encuentran nuestros personajes, en un espacio que evoca un pasado visto desde un presente que tiene aspiraciones de futuro. Esta cuestión la podemos encontrar en los escritos de los maestros rurales que estudiaremos en el capítulo segundo, en ella se recupera un presente, recordando el pasado pero pensando en el futuro. Para ejemplificarlo podemos citar la voz del maestro Teófilo Montellano:

La humanidad como en el mito de la leyenda boga en una barca que no encuentra una rada acogedora en que atracar, ni siquiera un risco que permita un momento de tregua; por todas partes la inquietud, afecta todavía de la maldita guerra encarnizada, convirtió en inhóspitas las comarcas donde antes soñó en celebrar las fiestas de una paz perpetua, una paz que uniera a los hombres en aquella ronda magnífica.¹³

Este maestro rural, en vísperas de jubilarse de sus labores magisteriales, escribe azotado todavía por las secuelas de la segunda guerra mundial, lo que ahora llamamos la Guerra Fría. Hombre bien informado de los asuntos nacionales e internacionales, se expresa desde ese “espacio de experiencia” por haber vivido en carne propia la Revolución Mexicana, percibe también ese “horizonte de espera”, ese mirar hacia el futuro que, para él, es la esperanza de paz.

A diferencia de la biografía, en la autobiografía se expresa el tiempo que queda por vivir, “el horizonte de espera” en “un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, dado que ella pone el acento en su vida individual, en

¹² Ricoeur, Paul, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. París: Arrecife producciones, 1999, p.36

¹³ Archivo Privado de la Familia Montellano (APFM), Discurso Año Nuevo a familiares, Discursos de Don Teófilo Montellano Molina, diciembre de 1948, F. 1.

particular sobre la historia de su personalidad.”¹⁴ A pesar de ser un proceso individual, también se inserta en la memoria colectiva. Existen diferencias entre autobiografía y memoria, la segunda trae al presente recuerdos al azar, pero sin un orden específico, aun así memoria y autobiografía se nutren entre sí.

El maestro rural Teófilo Montellano nos permite apropiarnos de algunos trazos de vida autobiográficos de su existencia. Ellos se rescatan de fragmentos, recuerdos y evocaciones:

He estado muy atento desde mi retiro magisterial por haberme obligado mi edad límite el día 6 (seís) de octubre de 1949 mil novecientos cuarentainueve la Dirección General de Pensiones Civiles de Retiro me expidió mi patente de privilegio en pensionista; por lo que aquí desde mi humilde casita en el pueblo de Huilango Municipio de Tochimilco, Estado de Puebla, procuro a través de la prensa, enterarme de algunos acontecimientos notables de mi patria mexicana.¹⁵

Esos trazos, huellas, memorias autobiográficas son elementos que Alejandra Barba Cabrera utiliza para reconstruir la historia de vida del maestro rural Epigmenio Cabrera, nacido en 1906. Aunque es un relato retrospectivo de una persona, no es el biografiado quien lo realiza, sino un profesional en el área de estudio, el cual se vale del recurso de la entrevista y establece lazos de confianza con el entrevistado para que él pueda transmitir sus experiencias. Lo que la estudiosa realiza es una “reconstrucción”, en sus palabras:

El reto fue reunir todos esos fragmentos aislados y en ocasiones con poca coherencia para darles forma y pulirlos para reconstruir la vida de Epigmenio... la principal dificultad fue que no contaba con la versión directa, pues no tenía al profesor con vida para entrevistarle y poder constatar la veracidad de algunos

¹⁴ Ruffinelli J., “Al margen de la ficción: Autobiografía y literatura mexicana”, *Hispania*, Vol. 69, No. 3, España, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, pp. 512-520, 1986.

¹⁵ APFM, *Del banquillo al Surco y del Surco al banquillo*, Escritos o Apuntes de Don Teófilo Montellano Molina, 1954, F. 1.

elementos; pero existía la posibilidad de abordar su historia a través de sus escritos y mediante testimonios que otros contaron sobre él y sus vivencias.¹⁶

La “representación” es también un concepto adecuado para comprender las fuentes de nuestra investigación, pues la mayoría de los documentos que analizaremos evocan la memoria del maestro rural posrevolucionario. Cada uno de ellos tiene una forma de representarse a sí mismo y de asegurarse un lugar en el tiempo. *Representar* es traer al presente lo ausente, en palabras de Louis Marin: Qué es entonces representar “...si no presentar de nuevo (en la modalidad del tiempo) o en lugar de... (en la del espacio)? El prefijo re- importa el valor de la sustitución. Algo que estaba presente y ya no lo está ahora se representa. En vez de algo que está presente en otra parte tenemos presente, aquí, algo dado.”¹⁷

En el artículo titulado: *poder, representación e imagen*, Marin nos ayuda a reflexionar sobre nuestro oficio como historiadores, pues si bien, el historiador es vocero de los muertos y los hace hablar en su presente, su narración es una forma de representar el pasado a través de conocimientos presentes, que ayudan a cuestionar las fuentes.¹⁸ Así el historiador, por su condición de ser humano, utiliza necesariamente la *imaginación* en la reconstrucción de los eventos pasados, la diferencia radica en que forzosamente su narración debe tener como base las huellas que dejaron las personas.

Ello nos hace pensar en Arlette Farge, en *La atracción del Archivo* y la experiencia de la realidad que el historiador vive al visitarlo. Cuando se refiere a Auschwitz, la autora plantea la relación entre historia y realidad, a través del contacto del historiador con los

¹⁶ Barba, Alejandra. *El Maestro rural federal Jalisciense Epigmenio Cabrera Ocampo, Una historia de vida*, México, Secretaría de Educación Jalisco, 2010, p. 5.

¹⁷ Marin, Louis, “Poder, representación, imagen”, *Prismas Revista de historia intelectual*, N° 13. pp. 135-153, 2009.

¹⁸ *Ibid.* p. 137.

datos.¹⁹ Para ella los documentos no son prueba definitiva de verdad, el historiador debe tener cuidado de no hacer una compilación de datos “objetivos”. Su tarea no se limita a ello, debe reinterpretar la experiencia narrada, la que en nuestra escritura sólo cobra sentido a partir de los cuestionamientos a los que sometemos los documentos que contienen hechos, para poder darles orden, sentido y voz, así “la validez del conocimiento depende de la validez del objetivo.”²⁰

La representación habita en las palabras de los maestros rurales postrevolucionarios, en un “yo” en un tiempo determinado. El género autobiográfico, nos permite acercarnos al cómo un sujeto se reconstruye (se representa) a sí mismo cuando intenta traer su pasado al presente desde el cual escribe. Podemos tomar la voz del maestro Salvador Sotelo, quién en el preámbulo de su Autobiografía nos dice:

Yo, Salvador, hijo de Francisco Sotelo y de María de Jesús Arévalo, he escrito esta autobiografía no para alabar a nadie, ni para quedar bien con sacerdotes a quienes ustedes conocen.

Pido perdón a los lectores: no pretendo elevarme pues pertenezco a los hombres comunes. No escribo por miedo al porvenir ni esperanzado en algo; durante mi vida he pasado por tantas pruebas y tan definitivas que el temor ya no puede atormentarme.

Cansado estoy en espera de mejores días, consciente de mí mismo. Es pues que yo escribo sólo para mí, y para mí es para quien escribo. En este punto creo diferenciadamente de los demás, porque no me alabo, sólo describo la imagen de lo que ha sido mi vida, en la cual he tenido más adversarios que amigos fieles.²¹

En el caso de nuestros personajes podríamos pensar en la “intención,” que como parte de nuestro oficio nos exige desentrañarla de los documentos, ya que se esconde detrás de los escritos que nos dejaron, tema a desarrollar con más amplitud en el primer apartado

¹⁹ Farge, Arlette, *La atracción del archivo*, Valencia, Alfons el Magnanim, Institució Valenciana D'Estudis Investigació, 1991, p. 45.

²⁰ *Idem*.

²¹ Sotelo, Salvador, *Historia de mi vida. Autobiografía y memorias de un maestro rural en México, 1904-1965*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1996, p. 102.

del tercer capítulo, pues es necesario dar un sentido a esas huellas desordenadas que vistas desde nuestro presente muchas veces se nos escapan. Así también, en el caso de Salvador Sotelo y de varios personajes postrevolucionarios, su escritura intenta reivindicar un pasado caótico, para justificar sus actos o como un instrumento para ser escuchados en su resistencia a las políticas del Estado con las que ya no compartían el mismo camino:

El PRI se encuentra gastado, y las dependencias oficiales no ven esas cosas. Se gasta en demagogias, y las necesidades del pueblo no se resuelven con discursos ni buenas intenciones, se resuelven atacando directamente los problemas. ¿De qué sirve que se le diga al pueblo que está viviendo un periodo de paz y progreso si palpa el hambre en su propia persona, que vive en pocilgas con hijos mal alimentados y sufre desnudez e ignorancia?, si las prebendas son para la iniciativa privada y los extranjeros, quienes presionan para que se promulguen leyes a su favor.²²

En la cita podemos observar que, a pesar de que en el preámbulo de su autobiografía, el maestro Salvador Sotelo afirma que solamente escribe para él, al final pareciera alzar la voz sobre los acontecimientos que le aquejaban y que no iban con la labor magisterial desempeñada en la década de 1930, años en los que llevar al pueblo al progreso sería una prioridad del Estado. En la década de 1940 se buscó la modernización de las ciudades, en detrimento del campo mexicano y las políticas educativas comenzaron a cambiar.

Pasión, emociones y sentimientos del maestro rural posrevolucionario

El mundo de las sensibilidades es amplio, puede encerrar afectos y sentimientos, pero ¿es posible historiar las sensibilidades del ser humano a través del tiempo?, precisemos la pregunta: ¿Es posible alcanzar las sensibilidades del Maestro rural posrevolucionario de la década de 1930? Las sensibilidades han sido para el historiador objeto de segundo plano,

²² *Ibid.* p. 153.

pertenecientes a un mundo subjetivo e “irracional” contrario a la razón; no palpables y no comprobables, pero en nuestra perspectiva pasiones y emociones son parte inseparable de la vida de nuestros actores.²³

Nos enfocamos entonces en la búsqueda de sentimientos, pasiones y emociones en las fuentes históricas que puedan arrojar el mundo de las representaciones mentales, de los registros sensibles de una percepción del mundo en lugares determinados de la historia. Podría ser considerada parte de la historia cultural en la que se recupera las “formas de percepción y sentimiento.”²⁴ Según Sandra Jatahy Pesavento, Huizinga:

Llamaba la atención sobre aquello que denominaba o tenor de la vida, o sea, aquello que movilizaba pasiones y sentimientos, empujaba las acciones y regulaba los gestos, sacramentaba valores y virtudes y condenaba vicios y pecados. En suma, Johan Huizinga lidiaba con los sentidos conferidos a la vida en un momento dado de la historia, alertando sobre las diferencias entre las formas de actuar y de pensar de los hombres de otra época y los de la nuestra, y las formas de recuperar estas sensibilidades del pasado, más allá de las fuentes tradicionales usadas por los historiadores.²⁵

²³ Para un mejor entendimiento podríamos mencionar que el primer intento por historiar el mundo subjetivo del ser humano fue la “historia de las Mentalidades” corriente historiográfica de la escuela de los Annales que comienza en 1932, cuando Georges Lefebvre publica “La Grande Peur de 1789”. Mentalidades proviene del término en francés *Mentalite*, es decir, que se deriva de lo mental. Así pues, surge para demostrar que la historia económica y política no podían explicar todo, también había que tomarse en cuenta el estudio del *inconsciente colectivo* definido como un conjunto de representaciones de una sociedad, que por supuesto debe ser estudiado mediante la larga duración, pues las mentalidades son objeto de cambio, cuestiones de las que muchas veces no se quiere hablar, de las que no se dice nada, pues provienen del plano inconsciente. Una definición de mentalidades que pudiera servir para entender mejor el concepto es la que nos dio Georges Duby: “detrás de todas las diferencias y matices individuales subsiste una suerte de residuo psicológico estable hecho de juramentos, conceptos y creencias a las cuales se adhieren en el fondo todos los individuos de una sociedad”. Algunos otros trabajos referentes a las mentalidades son: Marc Bloch en 1939-1940 titula un capítulo de *La société féodale* “Formas de sentir y de pensar”, o las obras de Jean Delumeau sobre el miedo y la seguridad en la Baja Edad Media y la Edad Moderna, por su parte “Lucien Febvre, en los años 50, publica varios trabajos, usualmente en Annales, esbozando las características de una historia de los sentimientos y de la sensibilidad, adelantando y animando temas como el terror, la muerte y el sentimiento de seguridad, en : Barros C. *Historia de las Mentalidades posibilidades actuales*, Universidad Santiago de Compostela.

²⁴ Wickberg, D., *What is the History of sensibilities? On Cultural Histories, Old and New*, the American Historical Review, 2007.

²⁵ Pesavento, Sandra, *op. cit.* p. 1.

Pesavento, en su artículo *Sensibilidades: Escritura y lectura del alma*, hace un esfuerzo por explicar el cómo las sensibilidades son percibidas, es decir, el proceso mediante el cual los sentidos captan y se configuran en un sentir que posteriormente se puede volver un sentimiento que perdure. Así pues, en primer lugar hace referencia a los sentidos, pues es mediante ellos que, al recibir un estímulo, reaccionan y nos desestabilizan frente al mundo. Esta reacción es producto de nuestra interacción con la realidad. En segundo lugar, se encuentra la “percepción” que explica el proceso mediante el cual son puestas en orden las sensaciones que percibimos (un orden que cada quién le da, producto de sus experiencias y vivencias). Aquí ya existe una reflexión que no necesariamente puede ser lógica pero que dará como resultado un sentimiento que es la expresión de lo sensible de una manera más continua. “La sensibilidad consigue, por la evocación o el recuerdo de una sensación, reproducir la experiencia de lo vivido, reconfigurado por la presencia del sentimiento.”²⁶

Pero, ¿es posible medir o traer al presente representaciones imaginarias de personas del pasado? Es aquí donde radica el desafío, pues las sensibilidades son difíciles de medir o de contar porque no se pueden ver a simple vista o tocar con las manos, la sensibilidad está en las emociones y sentimientos de cada individuo. Aunque esto no significa que las sensibilidades sean algo meramente individual, sino también pueden ser colectivas como lo han demostrado, por ejemplo, muchos estudios sobre el miedo a la muerte o el hambre durante la edad media que nos proporcionan adentrarnos en el imaginario social. El reto para el historiador de las sensibilidades es sin lugar a duda traer estos procesos mentales o interiores de los individuos de una sociedad a nuestro presente, no necesita otras fuentes,

²⁶ *Idem.*

necesita educar su mirada para encontrar los silencios, esas contenciones de los individuos que permiten escarbar en las sensibilidades de las sociedades del pasado.

Es sobre este plano que la presente investigación tiene como uno de los objetivos principales el estudio de las sensibilidades de los maestros rurales posrevolucionarios. Esas generaciones de maestros, que confluyen en una misión común, presentes en la reconstrucción de la nación después de la Revolución Mexicana, son parte importante en la construcción del Estado, de las instituciones y del sistema que perdura hasta nuestros días. Compartieron rasgos característicos que la han hecho no sólo única sino emblemática con el pasar del tiempo, dada la entrega y la extenuante labor que desarrollaron en situaciones precarias y de conflicto social.

Existe una extensa bibliografía referente a la educación durante el periodo de 1920 a 1940, que aborda los años cruciales de la reconstrucción de la nación después del periodo armado, la cual se complementa con otra sobre la labor de los maestros rurales de la época, como el primer experimento estatal para llevar el nuevo proyecto de nación hasta los rincones más pobres del país. Dentro de esa bibliografía se ha dejado de lado el estudio de la intimidad de estos personajes, sus anhelos, su sentir sobre los acontecimientos ocurridos, sobre la vida que llevaban y sobre el proyecto que profesaban. Es esa voz interna y sensible la que tratamos también de recuperar, no sin antes desentrañar el espíritu de su tiempo y el sistema de valores, elementos clave en lo que es su mística, que ha perdurado en el tiempo.

Capítulo I.

Rompiendo fronteras: la inserción del maestro rural posrevolucionario en el pensamiento “universal” de su tiempo.

Durante la madrugada del 21 de mayo de 1920 el entonces presidente Venustiano Carranza es sorprendido en la pequeña población de Tlaxcalatongo. En su intento fallido por abandonar el país es asesinado y De la Huerta toma el poder de manera provisional. Así sobreviene el cese de la guerra civil que había azotado al país por una década entera y marca el fin del período armado de la Revolución Mexicana. La guerra había dejado devastado a México, no sólo económica sino social, política y culturalmente. Los índices de población habían descendido, la mayor parte era analfabeta y vivía en zonas rurales, lo que preocupaba al gobierno entrante.²⁷

Durante el primer año de mandato de Álvaro Obregón se dio paso a buscar un proyecto nacional que reconstruyera México. Para 1921, en vísperas de aprobarse la creación de la SEP, el presidente en su primer informe de gobierno declaró que:

el Ejecutivo de la Unión ha dedicado y continuará dedicando atención muy preferente a la Educación Popular, por ser ésta la función más importante y trascendental del Poder Público, la más noble Institución de los tiempos actuales, y, al propio tiempo, en alto grado fecunda para el bienestar social y económico de nuestros conciudadanos, no menos que para su mejoramiento moral y cultura cívica, pues su más amplia difusión en todos los ámbitos del país, hará imposible el restablecimiento de la tiranía que por tantos años ha deshonrado nuestra Historia.²⁸

La educación popular adquirió una importancia fundamental en el plan de gobierno que, junto con obras materiales como la construcción de escuelas, Normales Rurales y de

²⁷ Loyo, Engracia, “La Educación del Pueblo”, Dorothy Tanck de Estrada (editora), *La educación en México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 154-187.

²⁸ Obregón, Álvaro, I Informe de Gobierno del Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos Álvaro Obregón 1º de septiembre de 1921, en: *Informes presidenciales*, Servicio de Investigación y Análisis Dirección Referencia Especializada Subdirección, 2006, pp. 55 from: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-03.pdf>, última consulta: 13 de diciembre de 2017.

planteles donde los maestros se pudieran preparar, se traduciría en progreso efectivo para el país.²⁹ Además sería considerada una herramienta contundente que haría del campesino mexicano “una máquina productiva eficiente”³⁰ para el desarrollo posrevolucionario. Para ese proyecto el maestro del campo fue instrumento que fungió como emisario entre Estado y pueblo, quien con todo su empeño, además de la enseñanza de las primeras letras, ayudaría a conseguir la unidad nacional que tanto se había buscado desde la época independiente.

Ese deseo de progreso permanece plasmado en testimonios de los educadores rurales pues, además de formar parte del pensamiento de su época, lo era también en el día a día de su labor magisterial. Con ese preámbulo surgen las primeras preguntas a desarrollar: ¿Cómo fue que esos maestros rurales en una situación precaria, de pobreza, abandono, en aislamiento, con pocas herramientas y casi sin medios de comunicación estaban impregnados de conceptos complejos como la lucha de clases encaminada a la civilización y progreso de la sociedad, que se pueden rastrear a mediados del siglo XIX en Europa? ¿Cómo fue que esas ideas alcanzaron a un maestro del campo mexicano en la década de 1930? ¿Por qué se adoptaron las ideas para esa época en particular? ¿Eran la respuesta para la reconstrucción del país?

Para responder las preguntas cabe distinguir los dos proyectos educativos que se encuentran dentro de la temporalidad que abarcaremos: 1930 a 1940, pero para llegar al proyecto de los años treinta, es necesario considerar que el de los años veinte es un antecedente, que ayudó al ramo educativo con un proceso de maduración y afianzamiento.

²⁹ *Ibid.* p. 41.

³⁰ Palacios, Guillermo, *La pluma y el arado, Los intelectuales pedagogos y la construcción del problema campesino en México 1932-1934*, COLMEX, México, 1999, p. 83.

Ambos proyectos poseen características particulares y objetivos que, aunque parecidos a simple vista, son diferentes en esencia y en la base teórica que los sustentaba. Por un lado encontramos la década de los años veinte, que fue el primer intento de reconstrucción del país, un periodo donde el objetivo central “fue el diseño de estrategias y fórmulas de consenso político” que lograran poner fin a las amenazas contra la estabilidad.³¹ En esta década se intentó, por medio de la educación, fortalecer los lazos de unidad nacional a través de una sola cultura, de la educación de las clases olvidadas como lo eran los campesinos, obreros e indígenas a quienes se les tenía que incluir en la nación mexicana, ya que reconocía en ellos a los herederos de la Revolución. A cargo, en sus principios, estuvo Vasconcelos quien inspirado en la Revolución bolchevique en Rusia inició un proyecto educativo de carácter social, con una enseñanza esencialmente popular.³²

En contraste, durante la década de los años treinta hubo un viraje propuesto por el Jefe Máximo de la Revolución Plutarco Elías Calles, pero planeado y ejecutado por el entonces secretario de educación Bassols. Tal viraje se dirigió a la implantación de una orientación socialista para el artículo tercero constitucional, que se creía era vital para poder llevar a México a la civilización y progreso. Así pues, se dejó de lado parte del proyecto de Vasconcelos y se puso en marcha el que abogaba por una *educación práctica* que permitiera el desarrollo industrial y modernizador del país, fundamentado en la entonces nueva teoría educativa de “aprender haciendo,”³³ principio básico de lo que era llamado la *escuela activa* que querían implementar los seguidores de John Dewey.

³¹ *Ibid.* p.13.

³² Ruiz, Verónica, “El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar al país desde la editorial,” *Signos históricos*, vol. 5 no. 29, México, ene/jun 2013, pp. 36-63.

³³ *Ibid.* p. 3.

¿De dónde provienen esas ideas de progreso y civilización que fueron adoptadas en el proyecto nacional posrevolucionario mexicano? Tal respuesta se encuentra en Europa, el occidente, donde se fraguó el modelo de civilización que las demás naciones tendrían que adoptar en algún momento. El progreso y la civilización son conceptos que han cambiado con el pasar de los siglos. A finales del siglo XVIII David Hume y Adam Smith “pensaban en un conjunto universal de vínculos naturales que unían a todas las comunidades, las cuales tienen un ciclo de desarrollo que comienza desde la familia o el clan y que llega hasta el imperio.”³⁴ Fue considerada como un primer acercamiento a la formulación de una primera teoría secular europea sobre progreso y civilización ya que, está fundada en la percepción romana de civilización y barbarie, donde los civilizados eran quienes vivían bajo la ley romana civil. El término civilización fue utilizado primeramente en Francia y poco a poco comenzó a denotar un proceso que llevaba a las personas de una situación primitiva hacia un desarrollo que los hacía refinados o *civilizados*.³⁵

El ser civilizado implicaba que se estaba bajo las leyes de una sociedad civil o moderna. Arthur Herman, en su libro *La idea de Decadencia en la Historia Occidental*, explica las cuatro etapas para llegar a la civilización. En la primera etapa, llamada estado de naturaleza, el hombre está aislado e indefenso. En la segunda, llamada pastorales y nómades, el hombre se encuentra en pequeñas tribus nómadas. En la tercera, llamada agraria, los hombres viven en posesión fija de la tierra que lleva a la cuarta etapa, llamada civil o comercial, donde los hombres desplazan su vida social y económica a la ciudad, planteando un progreso sobre todo económico donde se pasaba del pastoreo y agricultura a la industria. Para que el proceso de civilización se llevara a cabo también se necesitaba

³⁴ Herman, Arthur, *La idea de decadencia en la historia occidental*, Barcelona, Andrés Bello, 1998, p. 31.

³⁵ *Idem*.

forzosamente a la par un avance cultural.³⁶ Si comparamos tal teoría con el proyecto educativo posrevolucionario podemos encontrar conceptos parecidos entre los que figura la importancia de la posesión de tierra del campesino, vital para su desarrollo económico, a quien se le enseñaba a hacer pequeñas industrias. Cabe aclarar que lo moral y lo cultural tenían que ser parte fundamental en la formación del ciudadano productivo.

El historiador francés François Guizot considera que los conceptos de civilización y progreso son inseparables, también que el hombre llegaba al progreso mediante un “gusto por las bellas artes y la música, su comprensión científica y racional del mundo y su repudio instintivo por la violencia, la crueldad, la superstición y el despotismo político,”³⁷ preceptos vivos en el proyecto de Vasconcelos, quien por su estancia en el Ateneo de la Juventud estuvo expuesto a todo ese pensamiento Ilustrado y que se puede percibir en la propuesta que trasladó a la situación mexicana como un proceso natural, de hombres libres, sin la necesidad de dogmas, también en el impulso que le dio a la cultura y las artes “ para salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecida ya no de una casta, sino de todos los hombres.”³⁸ Para concretar ese objetivo se construirían “escuelas rurales en todo el territorio nacional, para educar especialmente en aquellos conocimientos de aplicación inmediata, que perfeccionen los trabajos manuales y las industrias de cada región,”³⁹ objetivo principal de la SEP.

³⁶ *Ibid.* p. 32

³⁷ *Idem.*

³⁸ Mejía, Raúl, “La Escuela Que Surge de la Revolución”, en *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, Solana F. (coordinador), México, Fondo de Cultura Económica, SEP, 2001, pp. 183-233.

³⁹ *Ibid.* pp. 198-199.

El pensamiento utópico: ideas insertas en la labor del maestro rural posrevolucionario

José Vasconcelos, es considerado parte de los pensadores y representantes de un movimiento latinoamericano⁴⁰ utópico cimentado en el humanismo socialista o cultural que constituye una constante a finales del siglo XIX y las primeras tres décadas del XX, que proponía un programa de integración de los pueblos ubicados al sur del río Bravo y de independencia política, económica, social y cultural de los mismos, que permitiera una relación de simetría con los poderosos del mundo, en especial con EUA. Unidas esas naciones por una clara historia, carga ideológica y valorativa.⁴¹

Entre los mayores representantes de ese pensamiento utópico se encontraban personalidades como Manuel Ugarte y José Ingenieros que combinaban, a principios del siglo XX, el socialismo con la búsqueda de una identidad latinoamericana, que presuponía una unidad cultural.⁴² Entre ellos también se encontraba Pedro Enrique Ureña quien defendía una utopía humanista. Por su parte José Vasconcelos se insertaba en este pensamiento utópico con su concepto de “raza cósmica” o la quinta raza, que llenaría al planeta de una cultura verdaderamente universal, esa raza podría surgir sólo de Iberoamérica porque es ahí donde se encontraban todas las razas y que los mismos blancos, descontentos del materialismo y de la injusticia social en la que ha caído su raza, la cuarta raza, vendrían a nosotros para ayudar a la conquista de la libertad.⁴³

⁴⁰ El “latinoamericanismo” fue un término que inventó Michael Chevalier en 1836 en París.

⁴¹ Kefala, Eleni, “Humanismo y utopía en los años veinte.” El caso de Xul Solar. *Source: Revista Canadiense de Estudios Hispánicos, Vol. 36, No. 3 (Primavera 2012), pp. 457-479, en: <http://www.jstor.org/stable/24388726>, última visita: 10 de enero de 2017.*

⁴² *Ibid.* p. 459.

⁴³ *Ibid.* p. 460.

Esas ideas utópicas comenzaron a aflorar en un periodo de pesimismo en el que estaba sumergida Europa Occidental, pues se avizoraba el fin de un ciclo, su decadencia en aspectos culturales. Ese pesimismo era producto de una decepción provocada por el “fracaso” de las teorías utópicas de los diferentes pensadores, filósofos, humanistas y economistas de finales del siglo XVIII y del XIX, eran promesas no cumplidas. En cambio, América comenzaba a perfilarse como el continente que podría ser la esperanza de un *nuevo mundo*, por tal motivo hubo un renacer del sentido utópico que llegó a México y que impulsaba el nuevo comienzo, la construcción de una nación que podría alcanzar la civilización y el mismo nivel de las naciones occidentales. Tal pensamiento utópico se puede tomar como uno de los motores de los grandes pensadores, intelectuales, pedagogos mexicanos y que por supuesto llegaría de una u otra manera a los maestros rurales de la época, siendo un aliciente en su labor diaria.

Esa “utopía pedagógica,”⁴⁴ como la llama Guillermo Palacios en su apartado *Vacunas contra la utopía y el mito de las virtudes de la educación*, provocada por la “época Vasconcelista”⁴⁵ trató de ser contrarrestada de las mentes de los intelectuales posrevolucionarios pero también del maestro campesino. Palacios, en su análisis de la revista el *Maestro Rural*, sostiene que a través de algunos artículos, intelectuales jóvenes trataron de hacer evidentes los “verdaderos alcances” de proyectos como las misiones culturales y las Escuelas Regionales Campesinas por la tarea gigantesca que tenían y la fase embrionaria en la que se encontraban⁴⁶ ya que “apenas si iniciarían la resolución de un problema en cuanto a lo que significa marcar derroteros.”⁴⁷ Nuestra investigación mostrará

⁴⁴ Palacios, Guillermo, *op. cit.* p. 58.

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ *Ibid.* p. 59.

⁴⁷ *Idem.*

que esas medidas no evitaron que el pensamiento utópico se permeara en la mente y corazón del maestro rural de la década de 1930, que podremos percibir en el capítulo siguiente cuando retomemos de una manera profunda la misión de esos educadores a través de sus testimonios.

Un proyecto para consolidar: La orientación socialista en el artículo tercero constitucional de 1934

Al llegar la década de 1930 se creyó necesario reformar el artículo tercero constitucional para que la educación obligatoria tuviera una orientación socialista, considerada una forma contundente de consolidación de las políticas culturales, que definirían la legitimidad y dominio del entonces Estado posrevolucionario para renovar “el marco de las estructuras simbólicas de la población y en especial de la población rural.”⁴⁸ Tal orientación, fue fuente de gran debate a nivel nacional e institucional.

Uno de los debates más acalorados se dio entre Lombardo Toledano y Antonio Caso, quienes discutían si la Universidad Nacional tenía que adoptar una cátedra orientada al socialismo o no. Antonio Caso se oponía a que la universidad se afanzara en una única tendencia doctrinaria, pues él defendía la libertad de cátedra rechazando lo que llamó la filosofía Marxista y amenazando con su renuncia si tal imposición procedía. Toledano, por otro lado, creía que era necesario adoptar un criterio para poder enseñar. Esa postura tenía que ser en favor de las masas inclinándose por el socialismo como la solución a los problemas del país.⁴⁹ Otra discusión se llevó a cabo dentro de la Comisión dictaminadora del Partido Oficial, pues no se ponían de acuerdo sobre si el plan de gobierno de Cárdenas,

⁴⁸ Palacios Guillermo *op. cit.* p. 13.

⁴⁹ Sotelo, Jesús, IX. La Educación Socialista, Solana F. (coordinador), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, (pp. 234-326), México, Fondo de Cultura Económica, SEP. 2001, pp. 264-265.

quien tomaría el poder en 1934, incluiría tal orientación. Por un lado estaban C. Manjarrez y Alberto Bremauntz quienes creían necesario el socialismo, también estaba la delegación Veracruzana representada por Manlio Fabio Altamirano, quien propuso una educación racionalista, convenciendo a la Comisión con buenos argumentos para que la educación laica fuera cambiada por socialista.⁵⁰

El presidente en turno, Abelardo Rodríguez, escribió una carta en 1933 al presidente del PNR en donde expresaba su desacuerdo con respecto a la orientación.⁵¹ Otra personalidad que se oponía era Luis Enrique Erro quien proponía no asumir actitudes innecesariamente sectarias⁵² y dirigiéndose a los “señores diputados” argumentó que:

El socialismo científico, tomando su expresión tal como es, quiere decir el comunismo... Aquí se trata de hacer una noble herramienta de trabajo, útil, eficaz y práctica, para la persona que va a gobernar ya pronto... Si alguno de ustedes, señores diputados, quiere atar a los pies del General Cárdenas un grillete comunista, que lo haga, pero no con mi asentimiento.⁵³

A favor estaban Altamirano, quien sostenía que Lázaro Cárdenas era un hombre de vanguardia y de izquierda que no se asustaría por implantar una escuela a base de socialismo científico, pues “la escuela socialista es la escuela de clase, de lucha y combate”⁵⁴ y la voz de las juventudes rojinegras de Tabasco y los Maestros Ateos que abogaban por la adopción del socialismo científico, pues sus postulados eran los que mejor correspondían a los anhelos del proletariado y de todas las clases explotadas.⁵⁵ En contra replicó Héctor Serdán: “La Revolución, señores, no es marxista; la Revolución mexicana

⁵⁰ *Idem.*

⁵¹ *Ibid.* p. 264-268

⁵² *Ibid.* p. 272

⁵³ *Idem.*

⁵⁴ *Idem.*

⁵⁵ *Ibid.* 275.

no es el socialismo científico... porque se apuntala en dos postulados enormes: en la reforma agraria y en la legislación obrera...”⁵⁶

Al final y después de tanto debate, el artículo tercero constitucional fue modificado quedando de la siguiente manera:

La educación que imparta el estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.⁵⁷

La nueva orientación fue difundida con gran fuerza en todos los medios de comunicación, se hicieron folletos, periódicos como *El Sembrador* con artículos enfocados a nociones básicas de agricultura, salud y avances en otras comunidades, revistas entre las que figura *El Maestro Rural*. También se dieron cursos intensivos a los maestros donde llevaban materias enfocadas al socialismo. Gran parte de los cursos y propaganda⁵⁸ han sido encontrados como complemento de la educación para esos educadores del campo. Esos documentos, además de encontrarse en los archivos oficiales también se deben encontrar en los archivos privados, como es el caso del maestro Teófilo Montellano, pues en su archivo se pueden apreciar gran cantidad de textos en los que figura una boleta de calificaciones de un curso que tomó en 1936, en la escuela de Sta. Lucía, Atlixco Puebla, donde se puede observar que, además de sus “materias básicas”, se incluían las materias de

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ Loyo Engracia, “La Educación del Pueblo”, *op. cit.* p. 182.

⁵⁸ Parte de la propaganda y apoyo de los medios de comunicación se hicieron presentes en la prensa como el caso del periódico “La opinión” y algunos de los encabezados de octubre de 1934 referentes a la orientación socialista. Ver anexo 1.

orientación socialista como: concepto general del socialismo, “Historia del movimiento obrero, origen de las religiones y cooperativismo.”⁵⁹

La preparación del maestro rural de la época ha revelado, a lo largo de la investigación, que no eran personas que desconocieran los conceptos, es más, muchos de ellos los manejaban, los reflexionaban y los volvieron parte de sí mismos. El campesino debía ver en él una “figura central de la ilustración... como un héroe que manipulaba un saber destinado a un fin <épico-político>” que llevaría “<paz universal> y sobre todo la justicia social, el combate a la miseria y a la ignorancia.”⁶⁰ A la vez el maestro debía ver al campesino como un ser imperfecto e inacabado que podía convertirse en un ser más eficiente, productivo y rentable,⁶¹ esto de acuerdo a las teorías, elementos simbólicos e ideológicos procedentes de la revolución rusa y las marxistas.⁶² ¿Cómo una teoría pudo viajar en tiempo, espacio e insertarse en la cultura? Edward Said en su texto sobre las *teorías viajeras* explica que rompen fronteras, “viajan a otros tiempos y situaciones mediante un proceso en el cual pierden algo de su poder y rebeldía,”⁶³ pues se adaptan a las necesidades de la sociedad o de los grupos gobernantes de un lugar y tiempo determinado que las adopta.

En Europa Occidental durante los siglos XIX y XX se dieron muchas clases de socialismo, las ideas de Marx y Engels fueron interpretadas y reinterpretadas por muchas naciones, el socialismo no era uno, habían muchos tipos de socialismo que partieron de la

⁵⁹ APFM, Cursos para presentar examen de suficiencia para Maestros Rurales, Cursos, Don Teófilo Montellano Molina. 1936.

⁶⁰ Palacios, Guillermo, *op.cit.* p. 70

⁶¹ *Ibid.* p. 82.

⁶² *Ibid.* p. 78.

⁶³ Said Edward, *Teoría viajera reconsiderada, en cuadernos de teoría y crítica*, Viña del mar, Colección Dársena, Departamento de Literatura Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2015, p. 43.

idea económica utópica de Marx quien a mediados del siglo XIX pensaba que un día el “capitalismo enfrentaría un ajuste de cuentas,” la miseria y la explotación aumentarían “al extremo de que la explosión revolucionaria sería incontenible,” “la sociedad burguesa estaba condenada a la destrucción por su inmoderada vastedad” y “la dictadura del proletariado la reemplazaría.”⁶⁴ Fue esa filosofía Marxista que se enseñó en primera instancia a los maestros rurales mexicanos, para después ser los encargados de ponerla en marcha dentro de las comunidades, ya que se pensaba que los obreros y los campesinos, la principal preocupación del Estado, debían ser educados para nunca volver a caer en la opresión de algún tirano, por tal motivo serían “cobijados” por un proyecto nacional que los consideraba los herederos directos de la sangrienta Revolución Mexicana. El maestro rural posrevolucionario fue el encargado de enseñarles el camino del progreso y la civilización que prometían la felicidad y el bienestar.

La educación de las masas por medio de la orientación socialista prometía ser la solución a los problemas de México, ya que, como menciona Guillermo Palacios, a través de ella se tendrían que crear “elementos de convergencia, símbolos, representaciones, mitos comunes... [para] forjar una especie de <alma colectiva> que diera sustancia a la idea de <nación>.”⁶⁵ Por tal razón la “política cultural” tenía que renovar el sistema de valores de la sociedad, creando un “imaginario colectivo” que integrara a la población y le diera nuevas pasiones, nuevos afectos. La misión del maestro rural se vuelve más amplia y requiere de ellos un fomento del patriotismo a través de la enseñanza de una historia en común, de los mismos héroes patrios que le darían una identidad compartida a la población mexicana de ese tiempo.

⁶⁴ Herman Arthur, *op. cit.* p. 43

⁶⁵ Palacios Guillermo, *op. cit.* p. 36.

Además del patriotismo (que retomaremos con un análisis fino en el capítulo tercero), el cooperativismo y la enseñanza práctica de la agricultura, el maestro tenía que “elevantar a las masas” no sólo nutriendo y cuidando su mente, sino también a través del cuidado del cuerpo, tema pertinente a retomar puesto que refleja en gran medida las teorías en las que estuvo cimentado el proyecto posrevolucionario, siendo la educación higiénica del periodo una de las vías de regeneración de la población rural en pro del progreso. La educación higiénica posrevolucionaria ha sido una de las políticas más polémicas sin duda. Era enseñada cotidianamente por los maestros rurales principalmente en las comunidades campesinas e indígenas con el fin de integrar, civilizar y sanear a esas clases “desposeídas” herederas de la Revolución mexicana, para comenzar a forjar una nación civilizada con reconocimiento a nivel internacional.

Ese proyecto de higiene y salud no era algo nuevo en México, las concepciones civilizatorias modernas como un mejor cuidado del cuerpo o un cuidado moral de la mente llegarían a América latina en el siglo XIX. Después de que las luchas insurgentes terminaran y se declararan naciones independientes, las élites políticas e intelectuales (es decir, los «Americanos») propusieron que el mundo indígena (compuesto por los «apáticos mexicanos») debía transformarse para poder quedar integrado al nuevo proyecto de Estado y de Nación.”⁶⁶ En México, durante el Porfiriato se hicieron variados estudios sobre el problema indígena, la opinión de los filántropos entonces concluyó que era: “un sujeto sobre el que había que ejercer una acción «regeneradora» a través de instituciones y programas de ayuda que buscaban introducir nuevos hábitos de conducta, de trabajo y de

⁶⁶ Urías, Beatriz, “Fisiología y Moral en los Estudios Sobre las Razas Mexicanas: Condiciones y Rupturas (Siglos XIX-XX)”, *Revista de indias*, vol. LXV, núm. 234, p. 357.

higiene personal.”⁶⁷ Fue en ésta época que hubo un auge de la antropología criminal como una forma de preservar el orden y el progreso de la época, que se retomaría durante los primeros años de la lucha armada de la Revolución Mexicana.

El proyecto civilizatorio posrevolucionario de los años veinte fue parte un plan gubernamental y de las relaciones de poder entre Estado y pueblo, frente a quien tendrían que justificar su gobierno a toda costa por causa de los estragos que dejó la guerra. La civilización se podía encontrar en las ciudades, donde la masa urbana vivía y mantenía costumbres de una “sociedad moderna”, pero ausente en el ambiente rural que era considerado, según las teorías de civilización de la época, como el lugar donde se encontraba la barbarie del ser humano. La Secretaría de Educación Pública creada en 1921 por José Vasconcelos fue la primera institución posrevolucionaria encargada de difundir los nuevos hábitos civilizatorios entre las comunidades rurales, mediante un proyecto que “propugnaba y buscaba incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de nación civilizada y difundir en ellos un pensamiento racional y práctico para terminar con el fanatismo religioso, los hábitos viciosos y llegar a un saneamiento corporal y doméstico.”⁶⁸

Los emisarios de esa “cruzada contra la ignorancia”⁶⁹ eran por supuesto los maestros rurales, quienes ejercían su oficio en condiciones precarias, alejados del centro, con la promesa de un salario que no llegaba en meses y sin ninguna garantía de seguridad. Eran hombres y mujeres en su mayoría jóvenes, sin ninguna experiencia que necesitaban educarse e informarse sobre las prácticas de higiene y salud, para llevar a cabo el oficio que

⁶⁷ *Idem.*

⁶⁸ Gamboa, Jonatan I, *Las Misiones Culturales entre 1922 y 1927*, nd. p. 1, from: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178909741.pdf>, última consulta: 10 de diciembre de 2016.

⁶⁹ *Idem.*

el Estado demandaba (integrar, educar y sanear a la población rural)⁷⁰ y acabar con lo que frenara el progreso del país, tarea a la que se sumaron varias instituciones, entre las que se encuentran las Misiones Culturales, las Escuelas Regionales Campesinas y las Normales Rurales. También se hicieron periódicos, revistas e inclusive las Misiones utilizaban cine para educar a los maestros y a la población.⁷¹ Además de los cursos presenciales que llevaban a las cabeceras o a comunidades grandes, los cursos por correspondencia fueron un método efectivo para educar a los maestros rurales en servicio por la ventaja de poder hacerlo a distancia, pues muchos no se podían trasladar con facilidad.

La escuela rural debía modificarse ante la realidad que enfrentaba⁷² y el docente, según los intelectuales de la época, necesitaba una formación progresista basada en la teoría marxista, por tal motivo en instituciones como las mencionadas Regionales Campesinas, se procuraba que los futuros maestros rurales se formaran en: “la práctica, pero también dentro de los cánones del materialismo histórico”⁷³ así, para 1935, los técnicos agrícolas y los maestros rurales debían sumarse a lo que Alicia Civera llama “cuarteto” que incluía los conceptos de: confraternidad, justicia, igualdad y socialismo.⁷⁴ Los futuros maestros eran considerados elementos que sentían y se comprendían su responsabilidad social para no defraudar los intereses de las masas a quienes iban a servir.⁷⁵

Las prácticas de Educación higiénica que se enseñaban tenían una fuerte carga racial, fundamentada por corrientes que encontraban en la Eugenesia las respuestas y por ende las soluciones con respecto a las comunidades campesinas e indígenas:

⁷⁰ *Idem.*

⁷¹ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 55.

⁷² *Idem.*

⁷³ Civera Alicia, *Entre surcos y letras, educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense A. C. 1997, pp. 77.

⁷⁴ *Idem.*

⁷⁵ *Ibid.* p. 76.

La Sociedad Eugénica Mexicana para el Mejoramiento de la Raza que existió hasta principios de los años cincuenta. La agrupación mantuvo vínculos estrechos con el Ateneo de Ciencias y Artes, la Academia de Medicina, la Unión Racionalista y la Sociedad Mexicana de Puericultura, e impulsó la publicación de un Boletín titulado inicialmente Eugénica. Boletín de la Sociedad Eugénica Mexicana para el mejoramiento de la raza y a partir de 1933, Eugenesia. Higiene y cultura física para el mejoramiento de la raza.⁷⁶

Beatriz Urías, en su estudio, sostiene que el indio y el campesino eran, para la sociedad de ese tiempo, fuente de atraso, por tal razón son muy notorios la cantidad de estudios que profesionales hicieron sobre el tema en la época. Varios de ellos resolvieron que el indígena no estaba incapacitado para aprender, sólo se necesitaba lograr la elevación de las razas para poder conseguir la unidad física y cultural de la sociedad mexicana. Gran parte de las “políticas de Estado” en esa época procuraban ser bajo esos rubros y la educación higiénica representaba uno de los puntos más sobresalientes y de mayor atención. Las palabras limpieza e higiene se tenían que relacionar directamente con lo civilizado. La tarea de la escuela rural de los años treinta según Sáenz tendría que:

Civilizar, nada menos; elevar el nivel de las masas; hacer del indio uno de nosotros; organizar el país; elevar el nivel de la vida; mejorar el estado económico del obrero y del campesino; convertir los elementos técnicos, sociales y políticos de México en una sola nación. Civilizar [...] es perder algo de lo que es nuestro propio y limitarlo con el objeto de ajustarlo a lo que es universal.⁷⁷

Detrás de esas palabras se encierra todo un plan de Estado que los maestros rurales debían ejecutar. Guillermo Palacios en su libro *La pluma y el arado* analiza, cómo se diseñó un concepto de campesino y por ende el de maestro rural de la época, visto como un “salvador de las masas campesinas,” así: “Mientras haya campesinos descalzos, harapientos

⁷⁶ Urías, Beatriz, *Pensamiento Racial y Racismo en México (1920-1950)*, Brasil, Caderno de Letras, 2015, p. 46. En: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/7339>, Última consulta: 12 de noviembre de 2016.

⁷⁷ Palacios, Guillermo, *op. cit.*, p. 42.

y sucios, el corazón del maestro rural no podrá estar contento,”⁷⁸ lo que significaba una tarea más en la larga lista de compromisos del educador rural, que se llevaría a cabo a través de una doctrina que ayudara a esas masas atrasadas a integrarse en una nación moderna para sumarse a algo más grande llamado México.

Para entender mejor la política de higiene y salud del periodo nos apoyaremos en uno de los cursos por correspondencia de higiene y salud para maestros rurales,⁷⁹ que tomó Teófilo Montellano Molina en 1936 bajo la orientación socialista.⁸⁰ Es importante para la investigación analizar este tipo de documentos pues son parte del aprendizaje del maestro y nos ayuda a entender de una forma clara las ideas y conceptos que prevalecen en la labor diaria. Por otra parte se nota el cómo los maestros debían entender la misión encomendada por el Estado, el cómo debían ver al campesino, pero lo más importante qué ideas son las que adoptan para poder desarrollar su oficio conforme a la época.

Un cuerpo limpio y sano: un campesino útil, productivo y civilizado

Aunque el impulso de la Educación en las áreas rurales tomó fuerza en la década de 1930, este era un proyecto y una preocupación de la dictadura Porfirista. En la década de 1920, después del periodo armado de la Revolución Mexicana se negaron a toda costa los logros que se alcanzaron durante el Porfiriato. Se cerraron las instituciones porfiristas encargadas de esta tarea. La Educación Higiénica de las décadas de 1920 y 1930 ya se había planteado

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ Son dos los cursos por correspondencia de Educación higiénica dirigidos a los maestros rurales con los que contamos. Fueron impartidos por el departamento de Salubridad pública, el primero en 1932 y el segundo a través de una revista de tres lecciones en 1936.

⁸⁰ Cabe decir que la orientación socialista, que comenzaría a plantearse durante los primeros años de la década, provocaría enfrentamientos, por un lado, entre intelectuales educadores y pedagogos y por el otro entre la población y sobre todo la Iglesia que mostraría su desacuerdo. Tales disturbios provocarían no solo enfrentamientos ideológicos sino bastantes casos de violencia hacia los maestros que profesaban esa orientación en sus escuelas.

desde la Constitución de 1917, la cual recalca la importancia de que los campesinos y los indígenas adoptaran una cultura de salubridad para poder llevarlos al progreso y la civilización.

Esta “dictadura sanitaria postrevolucionaria” como la llama Ernesto Aréchiga Córdova, representada en la educación y la propaganda higiénicas, era una de las vías para “regenerar” al pueblo mexicano.⁸¹ La Educación higiénica de las comunidades, en el discurso, tenía que mejorar las condiciones del campesino y los indígenas ya que las que prevalecían en el medio rural eran:

Generalmente muy defectuosas. Pésimas habitaciones, apenas mejores que guaridas para animales; alimentación defectuosa por escasa y por mala calidad; trabajo excesivo, sin el descanso y sin la alimentación que reparen el desgaste del cuerpo y el consumo de energías; intemperancia alcohólica; promiscuidad en las habitaciones; prejuicios e ignorancia en lo referente a lo que hay que hacer con la enfermedad...⁸²

Por tal razón, si México quería estar junto a las grandes naciones civilizadas requería que los campesinos e indígenas adoptaran buenos hábitos de higiene y salud. Esta campaña de Educación higiénica en las zonas rurales tuvo mucha fuerza por parte del Estado, se usarían todos los medios posibles para difundirla entre la población, como dijimos anteriormente: por radio, revistas, periódicos, conferencias, trípticos, folletos, carteles, siendo los maestros una herramienta que podría abarcar a mayor número de comunidades. Era de suma importancia prepararlos para que tuvieran nociones de la Educación higiénica que el estado quería del pueblo, cuestión que les es explicada en la presentación del curso por correspondencia: “El departamento de Salubridad Pública inicia

⁸¹ Aréchiga, Ernesto, “Dictadura sanitaria, educación y propaganda higiénica en el México Revolucionario, 1917-1934,” México, *DYNAMIS*, 2005, p. 117-143, En: <https://www.ugr.es/~dynamis/completo25/PDF/Dyna-6.pdf>, última consulta: junio 2017.

⁸² APFM, Curso de Educación Higiénica por Correspondencia para Maestros Rurales Departamento de Salubridad Pública, Cursos por correspondencia de Don Teófilo Montellano Molina. 1936, F. 2.

con esta lección en un curso por correspondencia sobre la Educación Higiénica, para los maestros rurales para que puedan desempeñar del mejor modo posible uno de los aspectos más importantes de la misión que les está encomendada.”⁸³

Se les enseñaba nociones básicas de biología, anatomía, de los aparatos digestivo, circulatorio, nervioso y respiratorio, acerca de la prevención y detección de enfermedades, etc. aclarando que no se pretendía, “al darles nociones médicas, hacer de ellos médicos cirujanos parteros”, lo que se buscaba era lograr que el maestro, a quien se le consultaría “en cualquier apuro”, estuviera lo mejor capacitado para sustituir las explicaciones supersticiosas, el prejuicio y el engaño.⁸⁴ Lo que ejemplifica el esfuerzo por erradicar los fanatismos del pueblo fundamentando la concepción del cuidado del cuerpo humano a través de la ciencia médica biológica, convenciendo al mismo maestro de que los remedios caseros, ancestrales o de los curanderos, son fuente de atraso y superstición que debían ser eliminados a toda costa, como se escribe en la lección séptima del curso de 1932, que aborda las enfermedades y sus causas:

Las ideas fantásticas y absurdas acerca de las causas de las enfermedades no han sido desterradas del todo en nuestros días. Se les encuentra hasta entre la población de algunos países de alto nivel de cultura. Se les encuentra, en pleno apogeo, entre las tribus salvajes más apartadas de la civilización. Entre nosotros por desgracia, hay todavía muchas ideas absurdas en relación con las enfermedades, un gran cúmulo de errores que muchas veces son funestas para la salud y para la vida de los individuos y de los pueblos.⁸⁵

El planteamiento de que un cuerpo sano lleva a la felicidad podemos rastrearlo hasta la transición que comienza en Europa a partir de 1628, con los descubrimientos de William

⁸³ *Ibid.* F. 1.

⁸⁴ *Ibid.* F. 4.

⁸⁵ APFM, Curso de Educación Higiénica por Correspondencia para Maestros Rurales Departamento de Salubridad Pública, Cursos por correspondencia de Don Teófilo Montellano Molina. 1932-3, F. 27.

Harvey, que contribuyeron a cambiar las medidas de salud pública y se aplicaron a partir del siglo XVIII. La salud sería vista como camino a la felicidad definida por el movimiento y la circulación, dejando atrás la idea religiosa de que el cuidado del alma estaba antes del cuidado del cuerpo. Como se puede percibir en una de las respuestas a los cuestionarios de las lecciones que el maestro rural Teófilo Montellano Molina contestó referente a la vestimenta de los habitantes de la región ubicada a “las faldas del Popocatepetl”:

Los habitantes de esta comunidad debían usar vestidos oscuros y de lana porque la región es de clima frío, pero como son muy pobres no pueden comprar que es más caro y también por el oficio que tienen de ser carboneros se empolvan mucho por eso deben usar vestido de algodón que es barato y tiene la ventaja de ser lavable, también deben ser amplios para que no impida la circulación de la sangre no las funciones de los aparatos digestivo y respiratorio; ellos mismos ya van comprendiendo que siempre deben usar ropa limpia como la escuela les aconseja porque la suciedad además de darles aspecto repugnante facilita los contagios de enfermedades y lo mismo el de desarrollo de parásitos como liendres, piojos, pulgas, etc.⁸⁶

La ropa en las comunidades rurales debía ser de acuerdo al clima y a las actividades de los pobladores, nunca apegada a lo urbano, pues se buscaba que el campesino lo siguiera siendo y se exaltaban los valores del campo como “la sencillez, honestidad y austeridad,”⁸⁷ en la respuesta del cuestionario también se resalta la idea de que un individuo enfermo es un peligro para la sociedad, que estaba relacionada con la búsqueda de un bien común que la educación socialista de la época impulsaba. Desde esa perspectiva, también un niño que crece sano y fuerte puede ser un buen obrero o un buen campesino, productivo, útil para la sociedad como lo dice el objetivo del curso, que aclara que el maestro debe dedicar su empeño a “numerosos problemas”, pero lo primero es vivir; para vivir útilmente, para que cada individuo pueda desarrollar hasta el máximo todas sus capacidades que en él existen,

⁸⁶ *Ibid.* F.32

⁸⁷ Palacios, Guillermo, *op. cit.* p. 74.

para acercarse lo más que sea posible al ideal de perfeccionamiento y de bienestar, es preciso vivir disfrutando de buena salud.”⁸⁸

En la época posrevolucionaria se retoma la concepción de que la salud es vida y que para preservar la vida era necesario tomar medidas de salubridad como escribe Alberto J. Pani en 1916, ingeniero que abogaba por la búsqueda del bien común a través de una política de salubridad contundente fundamentada en la premisa de que es “base y elemento primordial de vida.”⁸⁹ La palabra educación como concepto toma fuerza en esta situación pues según Aréchiga: “está encaminada a crear en la persona que lo recibe un cambio y una evolución integral de larga duración.”⁹⁰ Así, el educar a los niños era una inversión a largo plazo, ya que se pensaba que ellos serían el ejemplo dentro del ambiente familiar y posteriormente de sus propios hijos, lo que haría que el objetivo alcanzara la larga duración deseada:

En esta labor de mejoramiento hay aspectos que no podrán ser atendidos hasta el fin por una sola generación; será necesario que varias generaciones sumen sus esfuerzos, en un plan armónico, para conseguir el fin que se persigue... Hay que trabajar con inteligencia, con tesón y con entusiasmo. El resultado de la obra podrá tardar en hacerse ostensible, pero las ventajas alcanzadas serán definitivas.⁹¹

El Estado posrevolucionario de los años treinta estaba consciente de la difícil tarea que representaba para los maestros rurales la enseñanza de la educación higiénica, por tal razón se les alentaba y daban la esperanza de que sus esfuerzos no iban a “caer en saco roto”, como coloquialmente se dice. No solo las condiciones de pobreza, ignorancia y abandono podían desalentar al maestro en su labor higiénica, el Estado era consciente del

⁸⁸ APFM, Curso de Educación Higiénica por Correspondencia para Maestros Rurales Departamento de Salubridad Pública, Cursos por correspondencia de Don Teófilo Montellano Molina. 1936, F. 1.

⁸⁹ Aréchiga, Ernesto, *op. cit.* p. 13,

⁹⁰ *Ibid.* p. 15.

⁹¹ APFM, Curso de Educación Higiénica por Correspondencia para Maestros Rurales Departamento de Salubridad Pública, Cursos por correspondencia de Don Teófilo Montellano Molina. 1936, F. 3

poco presupuesto y la situación económica, que era una secuela de la Revolución Mexicana, dando por hecho que no iba a alcanzar el dinero para poder hacer esa campaña de la manera deseada:

Hay muchos problemas, muy complejos, y que para ser resueltos exigen, entre otras cosas, un desahogo económico que desgraciadamente no es posible tener en muchas partes del país... El desaliento es el peor enemigo de las grandes obras. El maestro rural debe ser optimista, no ha de arredrarse ante la magnitud de la obra que desea realizar; por pequeña que parezca su acción no dejará de dar un resultado provechoso.⁹²

La labor, que se enmarca en la explicación del objetivo del curso por correspondencia y que podemos resumir en la búsqueda de la “regeneración del pueblo mexicano”, recayó principalmente en la escuela, donde los docentes impartían estas materias relacionadas a la salud e higiene, como si fuera una más. Las escuelas debían estar impecables y debían guardar el ejemplo e inculcar los hábitos higiénicos que la población “necesitaba”. No debemos olvidar que toda esa información fue un choque cultural en las comunidades, pues comenzaron a concebir su entorno y a ellos mismos de manera diferente, cuestión que provocó resistencia en algunas partes y una constante negociación del Estado con poderes locales y regionales donde el maestro rural ocupaba el lugar de intermediario.

La campaña no sólo se concentraría en la alimentación o la limpieza del cuerpo y los espacios domésticos, también se trataba de hacer conciencia en la nocividad del alcohol o de lo mal que estaba confiar en curanderos y en remedios caseros. Para esto se organizaron campañas antialcohólicas, en las que participaban principalmente las mujeres, también jóvenes y niños. En los festivales, que se realizaban en las escuelas, se hablaba de la importancia de estar sano (física y mentalmente) y fuerte para poder realizar los trabajos

⁹² *Ibid.* F. 2-3.

del campo o de la fábrica, ya que si el cuerpo y la mente no estaban sanos, esto frenaría la producción:

Del desarrollo del tejido muscular depende en gran parte el vigor del individuo. Los obreros que ejecutan trabajos que requieren gran esfuerzo, necesitan tener músculos bien desarrollados. Las enfermedades que debilitan al individuo destruyen a los músculos. Un ejercicio activo interviene eficazmente para desarrollar los músculos, por eso la gimnasia y los deportes son tan útiles para aumentar la fuerza de los individuos.⁹³

En la cita también podemos notar que no sólo buscaba una mejor alimentación, sino que el ejercicio físico tenía importancia para el buen crecimiento y desarrollo del cuerpo. Así un cuerpo bien alimentado, descansado, educado y ejercitado hacía que el individuo fuera útil para la sociedad ya que realizaría su trabajo de una manera eficiente. El ejercicio físico no sólo se impulsaba en el ámbito rural, en el medio urbano también se fomentaba con la intención de que la población no se quedara en sus casas los días libres y salieran a realizar alguna actividad física, todo para combatir la “ociosidad”. Lo único que cambiaba eran los espacios, las personas y la forma en que se buscaba fomentar la costumbre del ejercicio. Esto lo podemos saber gracias a la revista *México al día* que era un medio de comunicación dedicado enteramente a lo urbano. Así uno de sus artículos de julio de 1934 se dedica a la importancia del ejercicio físico,⁹⁴ resaltando que la ciudad va tomando un “gesto de gran urbe, de ciudad moderna; y no solamente por su transformación y belleza... sino particularmente por la modificación de sus costumbres.”⁹⁵

El contraste que encontraremos será bastante marcado pues la ciudad y el campo han sido dos conceptos opuestos que separan sociedades y marginan a otras. A pesar del

⁹³ *Ibid.* F.12

⁹⁴ La revista presenta ilustraciones en las cuales se observa a una mujer practicando tenis, cuestión que contrasta con los deportes que se practicaban en el campo, además de las instalaciones y vestimenta que se pueden comparar con la fotografía número tres, en la que se observa un grupo de estudiantes rurales que practicaban béisbol. Ver anexo 2.

⁹⁵ Editorial de *México al Día*, 15 julio, 1934, pp.19-20.

impulso para que el proyecto socialista pudiera integrar a la población rural y llevar a México al progreso deseado, sólo duró el plan sexenal de Lázaro Cárdenas y se frenaría con la toma de la presidencia de Manuel Ávila Camacho en 1940. La educación socialista se omitiría de la Constitución y los planes de estudio se unificarían, los rurales y urbanos, en uno claramente apegado a lo urbano.

Aunque el proyecto de “Ingeniería social,” como llama Beatriz Urías a las políticas de Estado tomadas a partir de los años veinte, en su mayoría buscaba mejorar las condiciones de vida de los campesinos e indígenas, podemos concluir también, después de haber analizado uno de los cursos por correspondencia y la concepción que se tenía de las “clases desposeídas,” que el gobierno emanado de la misma Revolución Mexicana se valió de un proyecto occidental, fundamentado en concepciones de la Eugenesia, que ponían al indígena y campesino en una posición de desventaja por su raza, así las soluciones tendrían que ver con su saneamiento para que las siguientes generaciones fueran mejores que las anteriores, es decir, más apegadas a lo que es considerado como civilizado.

Capítulo II

Entre el presente y el pasado: una misión interrumpida

Durante la época cardenista la demanda de maestros rurales se incrementó, ello exigía la incorporación de jóvenes y adultos, quienes coincidieron impartiendo clases bajo un sistema de ideas que propugnaba un proyecto nacional ambicioso para todos los rincones del país. Este plan alcanzó por diferentes medios al maestro, en ello jugaron un papel importante las instituciones destinadas a la formación para la educación socialista y la propaganda a través de folletos, periódicos, manuales, revistas, radio y cine. La modificación al artículo tercero buscaba, un mejoramiento en las condiciones sociales, culturales, morales y económicas de las zonas rurales para elevar la calidad de vida y llevar al país al progreso.

En este capítulo pretendemos caracterizar al maestro rural de los años treinta y realizar un recuento de las prácticas que pusieron en marcha el proyecto entre la población, además de comprender, desde sus experiencias, cómo entendían lo que recurrentemente llamaban “misión,” cuya esencia se fundaba en los conceptos de civilización y progreso. La labor (misión) de los enseñantes rurales no se limitaba al aula, a diferencia del maestro urbano la enseñanza abarcaba distintos conocimientos, entre ellos nociones prácticas de agricultura, de salud e higiene y organización del reparto agrario y de los sindicatos. Las actividades “socio-escolares”⁹⁶ parecían abrumadoras pero necesarias para el México posrevolucionario.

⁹⁶ Ponce de León, “Soledad, Recordar es vivir, Loyo Engracia,” Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 norte, SEP, 1987, p. 17-37.

Después de un período de constantes guerras civiles e intervenciones extranjeras, el discurso estatal tenía como objetivo conquistar a la población con el fin de reconstruir México y lograr la integración nacional. La Revolución Mexicana abrió la oportunidad del progreso, en estas circunstancias hombres y mujeres intentaron construir un “nuevo mundo,” que influyera en la vida de los individuos y su sociedad,⁹⁷ el cual se encarnó en el “espíritu del tiempo.”⁹⁸ La educación fue entonces una herramienta efectiva de difusión y los maestros fueron sus emisarios en las comunidades rurales.

La marcha del proyecto nacional emanado de los anhelos de la Revolución Mexicana, como el reparto agrario, el bienestar social y la educación para el pueblo representó para el maestro rural una tarea de gran magnitud, pero una distinción propia del espíritu de su tiempo. Cuando Cárdenas tomó la presidencia y se incluye la educación socialista en el artículo tercero, el sistema educativo llevaba más de una década de afianzamiento en las comunidades rurales, su sexenio fue un periodo propicio para consolidar los anhelos revolucionarios, que los maestros materializaban a través de su acción con campesinos, obreros e indígenas. En estos años se incrementó de manera considerable el presupuesto destinado al ámbito educativo.

¿Cómo recuperar las palabras de estos maestros? ¿Cómo entendían la misión? En el primer apartado presentaremos el perfil de tres personajes que abrieron brecha en nuestra investigación, continuaremos con un breve análisis de la obra: *los maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, fuente que ayudó a enriquecer nuestra investigación con testimonios de maestros activos en la década de 1930. En segunda instancia y luego de conocer de una

⁹⁷ Ortega y Gasset, José, *Obras completas*, Tomo V (1933-1941) Sexta edición, Madrid, Revista de Occidente, 1964, p. 36.

⁹⁸ Como Ortega y Gasset llama a “las ideas vigentes de cada época” que “forman una estructura” y que ayuda a “forjar mundos” tal como lo explica en su texto *En torno a Galileo*.

manera general a los personajes que escriben, nos acercaremos a uno más de los objetivos principales de la investigación para mostrar los matices en la figura del maestro rural de orientación socialista. La extensa bibliografía de la historia de la educación nos proporciona una visión homogénea de este gremio, una mirada cercana nos permite entrar en intimidad y revela no solo la existencia de dos generaciones de educadores sino también algunos matices de la memoria expresados en la escritura, las sensibilidades y los conceptos.

Los maestros rurales tuvieron un sistema de valores e ideas que une sus vidas y que los hizo trascender en el tiempo, sus sensibilidades aunque aferradas a los mismos conceptos, difieren en las atribuciones que cada uno de ellos les otorga. Según nuestra investigación, tales matices, dependen también de la diferencia en edad, preparación y ubicación geográfica. Estos aspectos pueden percibirse en sus prácticas y escritura. En el tercer apartado, a través de los distintos testimonios estudiaremos el sentido de la misión magisterial, contrastándola con el proyecto oficial para determinar lo que se esperaba de ellos, cómo fue asimilado y puesto en práctica en el campo mexicano. La implementación de la orientación socialista, provocó aciertos, errores e incertitudes que demandaban del maestro creatividad, esfuerzo, paciencia y dedicación. Al terminar el periodo Cardenista ésta fue interrumpida.

El maestro que escribe.

Similitudes y diferencias en edad, estudios y ubicación geográfica nos permiten ubicar las vidas de tres maestros rurales en la década de 1930, quienes abren brecha en la investigación y son un referente que permite ubicar los demás testimonios. Por su lugar en el tiempo el primero de estos tres personajes, Teófilo Montellano Molina, nace el 6 de

enero de 1877 en la comunidad de San Francisco Huilango perteneciente al Municipio de Tochimilco, Distrito de Atlixco, estado de Puebla.⁹⁹ Le siguen Salvador Sotelo Arévalo, quien lo hace el 30 de enero de 1904 en un pueblito llamado Atacheo, perteneciente al municipio de Zamora estado de Michoacán¹⁰⁰ y Epigmenio Cabrera Ocampo, del 30 de enero de 1906, en un poblado al norte del país llamado Guachinango Jalisco, cabecera Municipal.¹⁰¹

Nacieron en comunidades y años diferentes. Los tres obtuvieron sus puestos sin estudiar en una normal rural. Teófilo Montellano llevaba años de experiencia dictando clases en comunidades rurales, obtuvo su título por los años de servicio acumulados antes de la Revolución, por tal motivo después de la lucha armada consiguió colocarse nuevamente en el magisterio, recibiendo constante capacitación del Estado posrevolucionario a través de las “misiones culturales,” que fueron parte importante de su formación como maestro en tiempos socialistas. Para Salvador Sotelo, el magisterio fue el oficio con el que pensó ayudar a su comunidad, decidió estudiar en la Escuela Regional Campesina De La Huerta, institución que formaba jóvenes campesinos para ser el maestro rural que el pueblo necesitaba. Epigmenio Cabrera en un momento de necesidad se preparó para presentar el examen de suficiencia que le permitió conseguir su primer nombramiento.

Cada uno de ellos llegó al magisterio por diferentes razones; ya fuera por necesidad, como le pasaría a Epigmenio Cabrera en 1935 o por un deseo firme en el caso de Salvador Sotelo en 1934. Los tres se encontraban activos en labor magisterial durante la década de los años treinta; una década turbulenta para la educación de México por la reforma

⁹⁹ APFM, Datos previos de la hoja de servicios del Prof. Teófilo Montellano Molina de la Comisión Nacional de Escalafón SEP, Escalafón, 17 de noviembre, 1941, F. 5.

¹⁰⁰ Sotelo Salvador, *op. cit.* p. 4

¹⁰¹ Barba Alejandra, *op. cit.* p. 10.

educativa al artículo tercero que incluía la orientación socialista. La preparación, la edad y su ubicación geográfica fue lo que permitió determinar las similitudes y diferencias en el entendimiento de la misión y el por qué la desempeñaron.

Los maestros y la cultura nacional (1920-1952)

Nuestro afán por realizar un estudio a fondo del maestro rural de la educación socialista nos llevó a la búsqueda de fuentes que nos acercaran a la intimidad de su escritura, fue así como llegó a nosotros la obra: *Los maestros y la cultura nacional (1920-1952)*. Ésta contiene 41 escritos de maestros activos entre 1920 y 1952, fechas de la conformación de la escuela rural mexicana en la cual fue vital el servicio de esos hombres y mujeres que, en condiciones precarias, ponían en pie una escuelita, lugar donde los niños aprenderían las primeras nociones de escritura y aritmética pero también a ser hombres útiles para su patria.

Los escritos están organizados por regiones, se dedica un volumen al norte, tres al centro y uno al sureste, suman 41 memorias parciales que constituyen un aporte para la Historia de la Educación. Los volúmenes se publicaron en el año de 1987, después de un arduo trabajo de recepción y organización que realizó el Museo Nacional de Culturas Populares y el éxito de respuesta que obtuvo la convocatoria de la Secretaría de Educación Pública, pues se recibieron 124 trabajos provenientes de 29 estados.¹⁰² La convocatoria tuvo la finalidad de “honrar el esfuerzo y la dedicación de quienes participaron en las escuelas rurales, casas del pueblo y escuelas de arte, y en múltiples experiencias

¹⁰² Loyo, Engracia, Greaves, Cecilia, *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 norte, SEP, 1987, p. 8.

pedagógicas a través de las cuales se transmitieron valores cívicos, conocimientos, ciudadanía, arte y cultura.”¹⁰³

La convocatoria entonces, advierte que esas experiencias y testimonios, que vivían todavía en la memoria de quienes participaron como maestros o como alumnos en esa famosa “gesta revolucionaria,” son los que debían ser conocidos y reconocidos por la sociedad mexicana de la década de 1980.¹⁰⁴ Así los 41 escritos se refieren a una labor educativa más allá de las fronteras del lenguaje, la pobreza, el peligro, la carencia y la lejanía del centro del país. Sus palabras revelan voluntad, convicción y sacrificio, valores propios del oficio magisterial y del ideal educativo de su tiempo. Además se refieren a la ausencia de reconocimiento de la “heroica misión” que desempeñaron en circunstancias difíciles y a los defectos del sistema educativo de su presente.

Los que escriben para la obra son maestros rurales que prestaron servicio magisterial entre los años de 1920 a 1952, periodo que no asegura que hayan comenzado su labor en los años veinte y terminado en los cincuenta, sino que estuvieron activos en alguna parte de esa temporalidad, así son pocos los que comienzan sus labores en la década de 1920, para esa década la mayoría eran niños o adolescentes que estaban estudiando, nacidos en la década anterior cuestión que hace de nuestros personajes en su mayoría jóvenes de entre 14 y 20 años aproximadamente, que estaban dando clases en la década de 1930, inclusive hay casos que comienzan a finales o a principios de la siguiente década con su oficio magisterial y la preparación como maestros la llevan a cabo durante la presidencia de Lázaro Cárdenas.

¹⁰³ *Ibid.* p. 7

¹⁰⁴ *Idem.*

Francisca Ruíz por ejemplo (nació en 1914), es el personaje más joven al empezar con el oficio de maestra rural en la “congregación José de Flores” al centro del estado de Nuevo León, ya que sólo contaba con catorce años de edad en una zona donde todavía no había ejidos y aún existían los hacendados.¹⁰⁵ Su madre tuvo que apoyarla por un tiempo. Tenemos casos de maestros que nacen a finales de la década de los veinte, pero ninguno en la obra tiene una edad tan corta al comenzar con el oficio de maestro rural.

Otro caso es el del maestro José Reyes Pimentel (nació en 1899) quien comenzó su labor a los 25 años de edad (en 1924) en el estado de Colima y para mediados de la década de 1930 tenía 36 años,¹⁰⁶ cabe aclarar que las memorias del maestro José fueron enviadas en respuesta a la convocatoria por sus familiares. El testimonio de este maestro es valioso para la investigación por su cercanía en edad con los maestros Salvador Sotelo y Epigmenio Cabrera y por formar parte activa en la lucha armada de la Revolución Mexicana al igual que el maestro Teófilo Montellano Molina. También está el caso de la maestra Soledad Ponce de León quien nace en 1903 pero comienza a dar clases en 1931, a los 28 años.¹⁰⁷ Con estos ejemplos podemos dar cuenta de la diferencia en edad que presentan los personajes en el momento que escriben.

Globalmente, 27 testimonios fueron elaborados por hombres y 14 por mujeres. Sobre la cuestión de género se notan algunas particularidades. Las maestras tratan de ser ligeramente menos emocionales, pero más directas en sus relatos. En sus vivencias se representan laborando a la par que sus compañeros, bajo condiciones similares de

¹⁰⁵ Ruiz, Francisca, “El despertar de la escuela rural”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 norte, SEP, 1987, pp. 125-142.

¹⁰⁶ Pérez A. Vda. De Pimentel, “La agonía en la Escuela Rural Mexicana”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 norte, SEP, 1987, pp. 77-88.

¹⁰⁷ Ponce de León, Soledad, *op. cit.* p. 17

inseguridad, pobreza y lejanía, organizando campesinos u obreros, trabajando dobles turnos y enseñando artes y oficios.

El vestido es una preocupación fundamental para la enseñanza de los maestros rurales, a pesar de las diferencias de género, tanto maestros y maestras poseían una educación “estándar” y tenían la obligación de enseñar tanto bordado, corte y confección como de trabajar el cuero (peletería) o el arado, se trataba de un amplio “saber hacer.” Esa característica no sólo la localizamos en la obra mencionada, en el archivo privado del maestro rural Teófilo Montellano Molina encontramos moldes para costura y diversos manuales entre ellos los dedicados a la danza folclórica. Cabe aclarar que sobre el tema no podemos hacer generalizaciones, pues también hay relatos que dan cuenta que dada la cultura de género en el campo las maestras eran más cercanas a las mujeres de la comunidad y los maestros a los varones, en el caso de que hubiese sólo un maestro o maestra en una escuela, el docente se relacionaba con ambos sexos.

En principio, el análisis que realizamos de la obra nos llevó a preguntarnos: ¿Por qué la “necesidad” en el momento de recopilar las memorias de esos maestros que iniciaron la escuela rural mexicana? ¿Por qué no se hizo antes? ¿Cuál era la intención por parte de las instituciones que participaron? ¿Cuál fue el parámetro para la elección de las memorias que se publicaron? ¿Se buscó que esas memorias siguieran un patrón? Tales preguntas nos llevan a cuestionarnos si la obra encierra una intencionalidad personal o institucional, su análisis nos permite concluir que se combinan ambas perspectivas. Acerca de esta doble intencionalidad que guarda la obra podríamos comenzar por desarrollar de una manera general la institucional, no sin antes aclarar que no ha sido posible entrevistar a alguna de las investigadoras que estuvieron a cargo de la recopilación y elección de escritos para su

publicación, pero hemos estudiado los prólogos que realizaron para los volúmenes en los cuales escriben sobre la enorme labor de los maestros en condiciones precarias y de la importancia que éstos tuvieron en la construcción de la escuela rural mexicana.

De acuerdo a la presentación de los volúmenes la obra se dirige a: “Todos los maestros” y mexicanos, de “ayer y del mañana”, pues los escritos se consideran un “legado valiosísimo... el cual hizo posible el artículo tercero constitucional”. Por tal razón, la obra tiene como fin incentivar a las nuevas generaciones a defender ese legado “por convicción propia y en recuerdo a la labor de aquellos primeros maestros.”¹⁰⁸ Los escritos debían ser tomados como un valioso legado, que exhorta a los maestros y a la población de ese presente educativo rezagado¹⁰⁹ a guardar en su memoria el esfuerzo de los maestros de antaño y defender ese pasado con acciones en su presente.

La presentación de la obra se refiere a la defensa del artículo tercero vigente en 1987, los maestros escriben desde el artículo tercero de 1934 involucrados y añorando esta experiencia. Encontramos una cierta anacronía propia del rescate de la memoria, en donde el tiempo de la escritura considera pasado y presente. Evocan su quehacer como maestros rurales y lo comparan con el sistema educativo de la década de 1980, para ellos en muchos aspectos, existe un vacío y creen necesaria la crítica. La intención del maestro parece ser entonces el de dejar testimonio de un pasado olvidado por las nuevas generaciones. La obra

¹⁰⁸ Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinadoras), *op. cit.* p. 8.

¹⁰⁹ Es necesario considerar que la convocatoria se publica en una década en que la educación sufría un rezago y problemas que se venían arrastrando de sexenios anteriores, que el gobierno del presidente Miguel de la Madrid quiso resolver, pero que en esos años fue imposible salvar los presupuestos destinados a la salud y educación que fueron severamente afectados, en parte también por las pérdidas humanas y materiales del terremoto del 19 de septiembre de 1985. Existía también en el país una crisis económica que dejó la década de 1970, “provocada por la caída en los precios del petróleo y otras materias primas, junto con el alza en las tasas de interés en los montos de los pagos de la deuda externa” en: Alcántara Armando, *Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006*, p.150 en: www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf última consulta: 5 de junio de 2017.

representa la oportunidad de que su voz sea escuchada después de décadas en que la educación socialista fuera, a partir de 1940 durante el gobierno de Avila Camacho, interrumpida.

Rememoran a través de sus testimonios el esfuerzo y dedicación que invirtieron en la conformación de la escuela rural a pesar de las condiciones de pobreza e inseguridad, pero también al realizar la crítica de su presente educativo, insisten en las distorsiones en la labor del maestro y la ausencia de compromiso que estos debían tener para con su patria. El maestro que escribe, lo hace desde un presente alejado de lo que sucedió en la década de 1930, lo que no impide que en su memoria quedaran guardadas las experiencias que narran y los sentimientos que vuelven a ellos décadas después. Esa persona que escribió lo hizo desde un escritorio tranquilo en el retiro como pensionado con toda una experiencia adquirida, cuestión que se percibe en la manera de redactar y organizar su texto.

Los escritos en conjunto se refieren de manera importante a la Revolución Mexicana y la Guerra Cristera, episodios clave en la memoria del maestro rural de la década pero que dan cuenta de las posibles diferencias generacionales que presentan los personajes si consideramos la edad como un primer referente. Tales diferencias generacionales dejan visibles matices en la forma de recordar y revivir sus eventos pasados, así como en la representación que hacen de sí mismos.

Dos generaciones que confluyen en la década de 1930

Es durante los años de la educación socialista que la vida de muchos jóvenes y adultos confluyen en un oficio y misión en común, pero no podemos generalizar la figura del maestro rural desde el proyecto de Estado y asegurar que los educadores del campo

realizaron esa labor de la misma manera, con el mismo tesón o por los mismos motivos. Los problemas a los que se pudo enfrentar un maestro que trabajaba en las comunidades de Puebla, no son exactamente iguales a los que se enfrentaba un maestro que se encontraba dando clases en las comunidades de Michoacán.

¿Qué unía la vida de esos maestros dispersos por el territorio nacional? Esas vidas, cabe aclarar, primeramente estaban trabadas con las de “otros hombres y las de éstos, a su vez, con otras —es decir, que cada vida está sumergida en una determinada circunstancia de una vida colectiva,”¹¹⁰ en segunda instancia encontramos el “espíritu del tiempo” en el que esos personajes están inmersos y que les otorga un perfil que ha sido rescatado por la extensa bibliografía de la Historia de la Educación de México pero que no ha profundizado en su intimidad, en su sensibilidad y en las experiencias que se aferran a conceptos que generacionalmente varían en atribuciones.

La historiadora María Teresa de Sierra considera que los maestros rurales de la escuela socialista pertenecían a una sola generación “Nacida a finales del siglo XIX, y principios del siglo XX”, algunos de ellos habrían sido “protagonistas e ideólogos de las grandes reformas constitucionales del 17 y del 34” y otros “forjadores de la nueva escuela, la escuela rural” y de las misiones culturales. Para ello elaboraron “una nueva metodología pedagógica, al mismo tiempo, laboratorio de una nueva cultura: la cultura de la Revolución”, de una generación “profundamente militante y solidaria con la causa revolucionaria.”¹¹¹

¹¹⁰ Ortega y Gasset, José, *Obras completas, op. cit.* p. 31.

¹¹¹ De Sierra, Teresa, *La Escuela Socialista*, México, UNAM, 2002 Extraído de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_30.htm, última visita: 23 de julio de 2017.

La autora plasma parte de lo que fue la participación del maestro rural en el proyecto nacional y del espíritu del tiempo presente en él. Es cierto que esos personajes fueron militantes y solidarios con la causa revolucionaria pero ¿Cuál era la razón? ¿Qué experiencias detonan tal singularidad? En esta investigación analizamos esa singularidad a través de la memoria y sensibilidad de experiencias vividas en tiempos diferentes que nos llevaron a identificar dos generaciones de maestros campesinos que convergen activos en el magisterio durante la década de 1930. Guillermo Palacios menciona, de manera general, una división generacional que la publicación de la revista *El Maestro Rural* debía contemplar para la educación, tanto del maestro como de los niños campesinos y adultos, en un apartado dedicado al “teatro Campesino.” Esa atención a las generaciones, escribe Palacios, se debía “dar a cada edad en recompensa por su fidelidad potencial hacia la Revolución.”¹¹² Posteriormente cita este fragmento de un artículo escrito por Arias Navarro de la revista mencionada:

En las escuelas Normales Rurales se educa a individuos que más tarde tendrán que vivir en el seno de tres generaciones distintas: 1^a, la próxima a morir, que tiene arraigado el espíritu de su tiempo; 2^a, la joven que se siente atraída por la fuerza de las cosas viejas y la sugestibilidad de las nuevas, a las que gustosa se inclina y, por último la 3^a, que comienza a vivir y que se encargará de corregir los defectos de las que le anteceden.¹¹³

En el fragmento escrito entre 1932 y 1934 por Navarro, podemos percibir una fuerte influencia del pensamiento generacional desarrollada por Ortega y Gasset pero llevada al análisis de las generaciones mexicanas de mediados de la década de 1930. En nuestra investigación diferenciaremos las dos primeras, es decir, la “influida por el espíritu de su tiempo” y “la joven”, enfocando nuestro estudio directamente a la figura del maestro rural,

¹¹² Palacios Guillermo, *op. cit.* p. 75.

¹¹³ *Ibid.* 76.

sin olvidar que “cada generación representa un trozo esencial intransferible e irreparable del tiempo histórico, de la trayectoria vital de la humanidad.”¹¹⁴

Las generaciones no dependen solamente de la edad biológica sino de las ideas, sensibilidades, valores etc. que forjan el “espíritu del tiempo” pero no de una manera aislada pues cada generación lleva en sí todas las anteriores y en el mismo sentido es preciso reconocer que el pasado es presente, que somos de él un resumen ya que está hecho con la materia de ese pasado.¹¹⁵ Al rescatar los rasgos generacionales específicos, nuestro estudio se diferencia de parte de la historia de la educación que ha sido encasillada en una valoración homogénea y estándar que no deja apreciar la esencia del espíritu del tiempo en el maestro rural posrevolucionario. Esa esencia es la que ha logrado sobrevivir a los años y que podemos percibir en el sistema de valores propios del oficio de esos personajes que llega a nosotros desde la época posrevolucionaria.

Para distinguir las dos generaciones nos centraremos en maestros nacidos entre 1877 y los primeros años del siglo XX. Son esos maestros rurales que en su mayoría nacieron durante el Porfiriato, vivieron el periodo armado de la Revolución Mexicana y a partir de los años veinte fueron partícipes en la reconstrucción del país, supieron de la formación de la Secretaria de Educación pública, de la muerte de varios caudillos de la Revolución, muchos vivieron en carne propia la guerra cristera de Calles, se enterarían de la muerte de Obregón, para finalmente encontrarse en el periodo presidencial del general Cárdenas y su plan sexenal que incluía la educación socialista para el pueblo mexicano.

¹¹⁴ Ortega y Gasset, José, *Obras completas, op. cit.* p. 45.

¹¹⁵ *Idem.*

Para la década de los años treinta, Teófilo Montellano, contaba con casi cincuenta años, en cambio Salvador Sotelo y Epigmenio Cabrera se encontraban alrededor de sus treinta, periodo “de plena actividad histórica,”¹¹⁶ cuando el hombre se considera productivo y comienza a forjar su mundo. Estas reflexiones que surgen tras la lectura de Ortega y Gasset son de vital importancia para la separación generacional que realizamos, pues la percepción de las vivencias va cambiando con la edad y la experiencia, lo que a la vez transforma la manera en que percibimos el mundo y la forma en que el recuerdo permanece arraigado en la memoria.

La edad y los acontecimientos vividos por Teófilo Montellano lo ubican en la generación anterior a la de Salvador Sotelo y Epigmenio Cabrera, ya que ellos nacieron durante la primera década del siglo XX, así pasaron la lucha armada de la Revolución Mexicana como niños; en cambio, Teófilo Montellano la vivió a sus treinta años, en la parte productiva de su vida en la que el hombre tiene plena actividad histórica. ¿Qué diferencia puede haber en esta simple operación de sumar y restar años? La guerra como concepto, es una parte sensible arraigada en la memoria del maestro rural de los años treinta, una constante en sus escritos, que les forja un perfil en común, pero la forma y tiempo en que la vivieron marcó su sensibilidad de diferente manera.

Teófilo Montellano sería parte de la generación que hizo la Revolución, pues tomó las armas al no poder trabajar en las escuelas de su región por el fuerte movimiento que se había “cundido” y además por haber simpatizado con los nobles principios de los Derechos del pueblo Mexicano. Se afilió a las fuerzas del “Ejército libertador del Sur” que

¹¹⁶ *Ibid.* p. 48.

comandaba el entonces Coronel Fortino Ayaquica.¹¹⁷ Estos hombres que se unieron a la lucha armada se sintieron triunfantes al derrocar una dictadura, vieron caer el gobierno de Madero, la creación de la Carta Magna de 1917; hombres que vivieron en carne propia la guerra, una Revolución, algunos sobrevivieron hasta la década de los treinta, otros se quedaron en el camino.¹¹⁸

Los personajes de esa generación alcanzaron la década de 1930 a sus cincuenta años de edad con una lista de experiencias adquiridas. Esos hombres que sobrevivieron también se sentían parte del nuevo proyecto nacional al que la Revolución le abrió la puerta y que tendría que ser base para forjar un “mundo nuevo,” que legara algo a su descendencia, ya que en esa labor de mejoramiento había aspectos que no podrían ser atendidos hasta el fin por una sola generación; era necesario que varias de ellas sumaran sus esfuerzos, en un plan armónico, para conseguir el fin que se perseguía.¹¹⁹ La Revolución Mexicana fue un evento que Teófilo Montellano llevaría toda su vida arraigado en la memoria, en la mayoría de sus escritos antes de presentarse como maestro rural o maestro socialista, hacía énfasis en ser un revolucionario, título que utilizaba para justificar su derecho a opinar.

La generación a la que pertenecen Salvador Sotelo y Epigmenio Cabrera fue la que tuvo alrededor de treinta años cuando Lázaro Cárdenas tomó la presidencia. Ellos se enfrentarían a la Revolución Mexicana de niños. Epigmenio Cabrera pasaría las penurias de la Revolución a lado de su familia, por el contrario Salvador Sotelo vio fallecer a sus padres

¹¹⁷ APFM, Nota aclaratoria en la parte de Documentos de Actitud Social, Expediente de Servicios de Don Teófilo Montellano Molina, 1941.

¹¹⁸ Según nuestra investigación, Teófilo Montellano (1877-1959) está dentro de la generación de Francisco I. Madero (1873- 1913), Aquiles Serdán (1876-1910), Otilio Montañón (1877-1917), Plutarco Elías Calles (1877-1945) quien también fue maestro de primaria, Francisco Villa (1878- 1923), Emiliano Zapata (1879-1919), Álvaro Obregón (1880-1928), Pascual Orozco (1882-1915) por mencionar algunos.

¹¹⁹ APFM, Curso de Educación Higiénica por Correspondencia para Maestros Rurales Departamento de Salubridad Pública, Cursos por correspondencia de Don Teófilo Montellano Molina. 1936, F. 3.

por enfermedad y a uno de sus hermanos en las filas antiporfiristas, después tuvo que valerse por sí mismo cuidando de un sobrino menor. Él mismo escribe cómo fue sobrevivir en el campo en tiempos de la lucha armada: “mis pies sufrieron lo doloroso de las espinas; mi espalda las quemaduras del sol [y] mi cuerpo el dolor ocasionado por el frío que penetra hasta los huesos. La vida dependía del capricho de los que andaban armados, ya que mataban por gusto o por divertirse.”¹²⁰

La población sufría constantes abusos y el alimento escaseaba así que Salvador Sotelo emigró a los Estados Unidos en 1922. Poco después de que su hermano con quien vivía en California muriera, enfermó y regresó a México en 1926, con el dinero ahorrado pagó la deuda de la casa de su madre, construyó dos cuartos más y terminó de curar su enfermedad, pero a su regreso ya no se sentía el mismo. Inmediatamente sus vecinos y conocidos se dieron cuenta de que era diferente en su modo de ser y de pensar, entonces propalaron que era ateo, masón, sacrílego, descreído de las cosas buenas y que leía libros infernales; le colgaron todo lo que es capaz de inventar un fanático.¹²¹

El maestro Sotelo creció y se desarrolló profesionalmente en Michoacán. La zona tuvo una importante participación en la Guerra Cristera donde el movimiento cundió con fuerza ¿Por qué razón? La encontramos en el ferviente culto católico de la región desde varias generaciones atrás, la vida de esos pequeños propietarios giraba en torno a la Iglesia, los sacerdotes tenían mucha injerencia en las actividades y decisiones que se tomaban dentro de las comunidades. Puede ser este un motivo por el que en la autobiografía del maestro Salvador Sotelo sobresalgan constantes enfrentamientos con gente considerada

¹²⁰ Sotelo, Salvador *op. cit.* p. 27.

¹²¹ *Ibid.* p. 34.

fanática religiosa así como con los sacerdotes de la región, en este caso la ubicación geográfica es clave para entender la vida de los maestros que se encontraban realizando su labor bajo las mismas condiciones de persecución e inseguridad provocados por el movimiento.

El conflicto cristero se fue fraguando antes de 1927 por las tensiones entre el gobierno de Plutarco Elías Calles y los Católicos que, al sentirse amenazados por el carácter “laico y antirreligioso del régimen,”¹²² respondieron con la creación de la “Liga para la Defensa Religiosa” en 1925,¹²³ esta organización se proponía “conquistar la libertad religiosa y todas las libertades.”¹²⁴ Cuando se hicieron públicos los planes de la liga en la prensa nacional y Calles condenó esas declaraciones como propaganda “sediciosa”, varios maestros de la generación de Sotelo y Cabrera se encontraban en un estado mayor de consciencia, y no eran partidarios de estos planteamientos que invitaban a los “Católicos mexicanos a unirse para defender la religión y la patria,”¹²⁵ pues esa organización iba en contra de los principios del plan de gobierno fundamentado en el progreso de la sociedad.

Aunque se pueden mencionar varios episodios de tensión antes del estallido de la Guerra Cristera, los estudiosos afirman que el General Calles llevaba una relación “armónica” con la jerarquía antes de febrero de 1926, hasta que “el papa Pio XI publicó la *Enciclica Pater Sane Sollicitudo*, documento que condenaba los artículos constitucionales

¹²² García, Marta, “Los católicos y el presidente Calles”, *revista Mexicana de Sociología*, Vol. 57, No. 3 (Jul. - Sep., 1995), p. 135, Universidad Nacional Autónoma de México, en: <http://www.jstor.org/stable/3540865>, última visita: 25 de mayo de 2017.

¹²³ Cabe aclarar que era una asociación cívica independiente de la jerarquía católica e independiente de partido político.

¹²⁴ García, Marta, *op. cit.* p. 135.

¹²⁵ *Idem.*

argumentando que <no merecían ni siquiera el nombre de leyes>." ¹²⁶ Calles lo tomó como una declaración de guerra y arremetió con lo que, entre la población, se llamaría una persecución religiosa, pero oficialmente se declaraba que sólo se estaba cumpliendo con la ley constitucional.

La Jerarquía Católica respondió con un golpe directo ello representó una de las formas más efectivas de levantar al pueblo mexicano en contra del Estado: “el Clero Católico, como un alarde de rebeldía y una demostración de desconocimiento a los preceptos constitucionales.” Dispuso “suspender el Servicio del culto público religioso a partir del 31 del corriente mes fecha en que entrara en vigor la Ley reformativa del Código penal...” ¹²⁷ Esta suspensión fue una maniobra del clero católico para presionar al Estado, pues estaban en juego las creencias del pueblo del México rural, creencias enraizadas en usos y hábitos que era impensable se acabaran de una forma tan tajante ya que como lo señala Meyer:

En un país como México la religión pertenece a la cultura del pueblo y la modela... Puede ser elemento de identidad tanto étnica como nacional y una forma de patriotismo. En un mundo de sufrimiento y de miseria, es a la vez consuelo de los afligidos y lujo de los pobres: el templo como propiedad colectiva, la fiesta como encarnación de la comunidad. ¹²⁸

La sociedad mexicana contaba con sus sacramentos, con sus fiestas y rituales, sobre todo en zonas rurales donde la religión era una forma de vida e identidad. Por tal motivo la población respondió con furia a ese aparente atentado, que atribuyeron al Gobierno. La Guerra Cristera desataría una violencia desmedida en varias partes del país, en contra de los

¹²⁶ García, Marta, *op. cit.* p. 138,

¹²⁷ *Ibid.* p. 141.

¹²⁸ Meyer, Jean, “Una Historia Política de la religión en el México contemporáneo”, *Historia Mexicana*, Vol. 42, No. 3, México e Hispanoamérica. Una reflexión historiográfica en el Quinto Centenario. II (Jan. - Mar., 1993), p. 712, en: <http://www.jstor.org/stable/25138864>, última consulta: 25 de mayo de 2017.

servidores del Estado más cercanos que resultaron ser los maestros rurales. Una de las zonas donde el movimiento tuvo más fuerza fue el bajío y por su puesto Michoacán, estados que, a diferencia de los ubicados en el centro o sur de México, tuvieron una fundación y crecimiento particular que podemos percibir con más detalle en el estudio regional que Luis González y González realiza referente a un pueblito del Estado de Michoacán, desde la conquista hasta mediados del siglo XX.¹²⁹

El movimiento se detuvo en el año de 1929 gracias a negociaciones, pero estalló nuevamente en 1934 cuando Calles hizo el famoso grito de Guadalajara.¹³⁰ La guerra Cristera marcó de una manera profunda la vida de la generación de Salvador Sotelo, Epigmenio Cabrera y la mayoría de los que escriben para la obra *los maestros y la cultura nacional (1920-1952)*. Es un referente constante en las memorias de los maestros de las regiones más afectadas quienes, a los años, lo recordaron con amargura y reviviendo el miedo que los cristeros infundían en los maestros de la orientación socialista, pues la difusión de ella formaba parte de la misión a concretar en sus comunidades. Varios llaman a esa misión un apostolado, como el maestro Felipe Hernández quien sentía que la defensa del mismo daba honor a su oficio y nos recuerda que cuando surgió la “revolución cristera” muchos maestros ofrendaron su vida por cumplirlo.¹³¹

El maestro Ricardo Guzmán Nava, en su texto llamado “Holocausto magisterial,” narra que en el año de 1935 estuvo al borde de la muerte a manos de un grupo de cristeros

¹²⁹ *Pueblo en vilo* escrita por Luis González y González sobre su pueblo natal llamado San José de Gracia, Michoacán.

¹³⁰ Se le llamó grito de Guadalajara a las declaraciones que el Jefe Máximo de la Revolución, como llamaban a Plutarco Elías Calles, externó en dicha ciudad con respecto a la lucha espiritual que se tenía que llevar a cabo en la escuela mexicana para arrancar de las garras de la clerecía y los conservadores a los niños y jóvenes. En: Sotelo Jesús, *op. cit.* p. 270.

¹³¹ Hernández, Felipe, “El maestro rural en las comunidades indígenas”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 19-40.

cuando se trasladaba hacia una comunidad llamada “Las Peñitas” en el estado de Colima. A través de su experiencia quiso destacar la “vida humilde del maestro del pasado,”¹³² así como crear conciencia de las vidas que se perdieron a raíz de esa lucha armada ya que para él, después de todo, “los acontecimientos quedaron en el olvido. Nadie, absolutamente nadie, ni las autoridades, ni dirigentes de la educación, ni funcionarios de la SEP le otorgaron siquiera una nota de reconocimiento,”¹³³ el maestro era tan solo “Una cifra más, o un número menos, en la bárbara contabilidad de la vida.”¹³⁴

Varios maestros y maestras relatan las difíciles condiciones que vivían para llevar la educación a comunidades con un ferviente culto católico, pues eran perseguidos, agredidos y varios de ellos fallecieron en el cumplimiento de su apostolado. Relatan que se escondieron, se escaparon o que la misma comunidad les ayudó a salvar la vida, otros tantos dan cuenta sobre las pérdidas de compañeros que no tuvieron la misma suerte. Como escribe el maestro José Claro, lo que acontecía a un maestro, era sentido por todos, se mostraba así la unidad en el magisterio.¹³⁵

Fue la guerra el concepto que nos ayudó a definir las dos generaciones de educadores rurales que hallamos activos en la década de 1930. Mientras que en la memoria de la generación de Epigmenio Cabrera y Salvador Soltelo permaneció el concepto aferrado a los eventos que provocó la Guerra Cristera. Para la generación de Montellano, la Revolución Mexicana ocupa ese lugar como la guerra que dio paso a un nuevo mundo, quedando para ellos en segundo término la cristera que consideran consecuencia de la

¹³² Guzmán, Ricardo, “Holocausto Magisterial,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, p. 110.

¹³³ *Idem.*

¹³⁴ *Idem.*

¹³⁵ Claro José, “Experiencias de maestros y alumnos en las escuelas rurales,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 centro, SEP, 1987, p. 221-248.

primera. Esos maestros ya con una edad avanzada en la década de 1930, tienden a ser militantes de la educación socialista de una manera más informada, estudiada y radical, los más jóvenes como Cabrera, que no se internaban en alguna institución que los formara para el oficio de maestro rural, toman el compromiso socialista, en un primer momento, con desconocimiento de las bases teóricas, sólo como un requisito Estatal y sobre la marcha se informaban y preparaban.

Una característica importante que distingue a la generación de Sotelo y Cabrera es la de considerarse los fundadores de la escuela rural mexicana, pues con el entusiasmo y fuerza que la juventud les proporcionaba hicieron historia; pusieron las bases para una educación dedicada a las clases más necesitadas como lo eran los campesinos y obreros. Esa característica proviene de los numerosos nombramientos, en tiempos de Cárdenas, de maestros rurales para formar las escuelas Artículo 123, nacidas “del precepto de que si las empresas e industrias explotaban los recursos naturales y la mano de obra del territorio, era bien merecido retribuir a sus empleados y a los hijos de éstos proporcionándoles educación y otros servicios públicos.”¹³⁶ Así a pesar de que los dueños de empresas e industrias tenían la obligación de “construir escuelas, dotarlas con material didáctico, mobiliario y además pagar al maestro que se hiciera cargo de ella,”¹³⁷ era el mismo maestro quien organizando a la población podía levantar una escuela y dotarla de lo más básico.

La preocupación por la edificación de escuelas en comunidades donde no existían se refleja en varios de los escritos recopilados en la obra *los maestros y la cultura nacional*. En ella narran el arduo y desgastante proceso que representaba la construcción de una

¹³⁶ Ontiveros, Ana Ma. “Remembranzas de mi vida como maestra rural,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, p. 73-91.

¹³⁷ *Idem*.

escuela, que muchas veces sólo era un salón improvisado, cuatro paredes y un techo que soportara las lluvias y cubriera a los niños del sol, pero simbólicamente, ese saloncito se convertiría en la “casa del pueblo” lugar de progreso, donde se tomarían decisiones importantes en comunidad y se formaría al ciudadano rural del mañana.

Los “maestros Artículo 123” iban al campo a fomentar la revolución cultural, pero el único apoyo financiero que recibían del gobierno era su salario. Cuando había que fundar una escuela los aldeanos proporcionan el terreno, el edificio y todo el material escolar necesario.¹³⁸ Hay casos en que el maestro o maestra tuvo que comenzar con las clases bajo algún árbol frondoso que pudiera proporcionar sombra para los niños, como narra en su escrito la maestra Ma. Del Carmen Cano cuando señala que: “a pesar de las actitudes hostiles, con insistencia, perseverancia y mucha paciencia, el maestro lograba quedarse, sólo que, en estos casos, no había saloncito y tenía que trabajar debajo de un árbol.”¹³⁹

La labor no fue fácil sobre todo porque “El maestro que trabajaba en una escuela <Artículo 123> tenía que enfrentar numerosos obstáculos, muchos de ellos comunes al maestro rural pero desconocidos por los maestros ciudadanos.”¹⁴⁰ Entre ellos figuran los ya mencionados como inseguridad, lejanía con el centro, pobreza y enfermedad, fanatismo religioso, conflictos constantes con los dueños de las empresas, etc. Así, la insistencia, paciencia y perseverancia representan algunos de los valores propios del maestro en zonas rurales, punto central en nuestra investigación y a desarrollar en el capítulo tercero pues el campo, la tierra y los campesinos despiertan una sensibilidad única.

¹³⁸ Mejía, Raúl, *op. cit.* p. 208.

¹³⁹ Cano, Ma. Del Carmen, “Memorias de una maestra,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, pp. 143-151.

¹⁴⁰ Loyo, Engracia, Escuelas Rurales “Artículo 123”, México, El colegio de México, nd. pp.317, extraído de: <file:///C:/Users/Bertha/Documents/Maestr%C3%ADa/instituto%20de%20ciencias%20sociales%20y%20humanidades/cursos%203%20semestre%20oto%C3%B1o%202016/seminario%20de%20investigaci%C3%B3n%20II/lecturas%20trabajo%20final/2185-2176-1-PB.pdf>, última visita: 21 de agosto de 2017.

Para ayudar a ejemplificar la misión y las condiciones de los maestros de esas escuelas citaré también el testimonio de la Maestra Ana Ma. Ontiveros García, quien comenzó su labor magisterial a finales de la década de los años veinte y siguió dando clases hasta el año de 1945. Ella, como varios de sus colegas, comenzó su oficio en una escuela de Circuito o Artículo 123 y caracteriza las habilidades docentes de los educadores:

Los maestros de esa inicial promoción eran generalmente jóvenes de rudimentarios conocimientos, sin especialización pedagógica; muchachos y muchachas que tratando de resolver sus problemas personales, se encontraban inesperadamente ante una magna labor social cuya importancia les comunicaban los promotores de la Secretaría de Educación Pública, quienes no podían darles otra cosa que el nombramiento y un escasísimo sueldo, las más de las veces con cargo a los hacendados, quienes se los escamoteaban por diversas causas para desalentarlos y ahuyentarlos de su función.¹⁴¹

La maestra abarca rasgos característicos de la generación a la que pertenecen Sotelo y Cabrera, pues es cierto que eran jóvenes inexpertos en cuanto al camino magisterial. La mayor parte de ellos ya en un puesto en alguna escuelita del país recibían la preparación suficiente, por las condiciones precarias se les obligaba a ser autodidactas y a crear su propio material didáctico auxiliar. Esas condiciones también incluían un sueldo que no llegaba por meses y la obligación de ser, como escribe el maestro Eduardo Vidal, un “mil usos escolar.”¹⁴² Las necesidades de las comunidades rebasaban al maestro, quien trabajaba doble turno, en el campo y en el aula, con niños y adultos, como consejero familiar o médico. Muchos también narran que, a pesar de todo, la misión les ayudó a ganarse la gratitud de los habitantes de las comunidades quienes los apoyaban en diferentes formas.

Las dos generaciones de maestros rurales que confluyen en los años treinta, específicamente en el periodo presidencial del General Lázaro Cárdenas, tenían una meta

¹⁴¹ Ontiveros, Ana Ma. *op. cit.* p. 74

¹⁴² Vidal, Eduardo, “Experiencias de un maestro rural,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 centro, SEP, 1987, pp. 39-53.

en común: la de construir la Escuela Rural Mexicana que sirviera a los intereses del naciente Estado posrevolucionario, a través de la escuela socialista que “adoctrinara” a la población, que pudiera llevar al campesino e indígena a la civilización y ser así una nación moderna “ante los ojos del mundo entero.”¹⁴³

La vida de los maestros confluye entonces en un tiempo y en una “misión” en común. La educación socialista toca puntos sensibles en la vida de cada uno de ellos por la efervescencia del momento, pero además, por el peligro de estas ideas progresistas en un mundo rural católico que provocaría violencia, acoso y muerte de maestros y maestras.¹⁴⁴ La mencionada educación socialista, que se implantaría en la presidencia de Cárdenas, fue un proyecto que nunca estuvo bien definido, en parte porque siempre se discutió qué tipo de socialismo era el que debía implantarse dadas las necesidades del país, así los grandes congresistas, intelectuales y pedagogos no pudieron ponerse totalmente de acuerdo. Aunado están las cuestiones que frenaban su aplicación: mecanismos de autoridad regional que filtraban el proyecto original y lo hacían llegar de manera parcial a estas regiones y la aceptación de las poblaciones. Aun así desempeñaron el oficio que el país necesitaba con urgencia en esos momentos, pues se aspiraba a construir una nueva nación que no defraudara los preceptos de la Revolución Mexicana.

La “misión” del maestro de la escuela socialista

Las vidas de estos educadores confluyen, no sólo en la década de los treinta, sino también en una “misión profesional:” la del oficio del maestro rural posrevolucionario. Esa profesión surge en México como respuesta a la devastación que dejó el periodo armado de

¹⁴³ Palacios, Guillermo, *op. cit.* p. 40.

¹⁴⁴ Ver anexo 3. Fotografía del archivo privado de Teófilo Montellano en la cual se puede observar una procesión por las calles de Atlixco “en protesta” por un compañero caído en el año de 1936.

la Revolución Mexicana, como un medio por el cual la sociedad mexicana, preponderantemente rural, podía alcanzar el progreso que se buscó desde el primer proyecto de nación independiente.

En tiempos posrevolucionarios se plantearía el progreso enfocado en las causas sociales que emanaban de la Revolución, tomando al campesino como su heredero y prioridad, así el papel del maestro rural “ya no sería sólo el de un educador, sino capacitador en las labores agrícolas y sociales, se le veía además como un agente que modificaría los hábitos, costumbres y tradiciones de la sociedad con la que trabajaba, y por último adquiriría el carácter de gestor político y social.”¹⁴⁵ Esa es, en proyecto y desde el Estado, la misión de los maestros rurales de la época, quienes eligen serlo por diferentes razones confluyendo en un mismo punto, en un oficio que sirve a la sociedad de su tiempo; Salvador Sotelo Arévalo, escucharía la llamada vocacional en el año de 1932 cuando las misiones culturales llegaron a su comunidad:

De esa forma la secretaría de Educación ponía en marcha la Escuela Rural Mexicana, en la que los maestros eran los guías, los líderes agrarios y los hermanos mayores de la comunidad. Esas actividades organizadas por las comisiones despertaron en mí el entusiasmo por llegar a ser maestro.¹⁴⁶

La palabra “misión” es recurrente en los escritos del maestro rural de la década de 1930 y también dentro del discurso del proyecto nacional del Estado. En su mayoría se recurre al término para referirse al oficio que desempeñaba el maestro, pues parece la forma más acertada para definir y englobar la situación que vivían en el campo. Por momentos la llaman “misión apostólica”, el apostolado se define como “la propagación y divulgación de

¹⁴⁵ Barba, Alejandra, *op. cit.* p. 47.

¹⁴⁶ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 51.

una causa o doctrina,”¹⁴⁷ así las palabras juntas daban fuerza a su discurso e importancia al maestro para la sociedad y el Estado. La misión entonces incluía de manera importante la difusión de la orientación socialista.

Para comprender el significado de la palabra “misión” en la época posrevolucionaria pensamos el uso que le da José Ortega y Gasset en su obra: “la misión del bibliotecario” publicada en 1935,¹⁴⁸ la cual entiende el oficio como la elección de vida que toma una persona por varias circunstancias y que lo llevan a embarcarse en él y servir a la sociedad en un momento determinado de la historia, encontrando en esa labor una vocación que desempeña de la mejor manera. Ello nos abre una ventana para comprender la misión de las dos generaciones de maestro rural, que hemos caracterizado.

Así pues, en el caso de Epigmenio Cabrera, quién en 1935 queda desempleado, la elección de vida, el oficio que su sociedad demandaba, se le presenta en un momento de necesidad como a muchos jóvenes de la época, su testimonio llega a nosotros a través de las palabras de Alejandra Barba quién narra que la situación del maestro Cabrera era difícil, puesto que los pocos ahorros se estaban terminando y no encontraba trabajo. Ante esta situación su hermana Camerina, quien estaba estudiando para maestra, le aconseja que se deje de andar de un lado para otro y busque un trabajo estable, con sueldo seguro y en que además le permitiera estar con su familia. Es por ello que le propone ingresar al magisterio, además de ser la única oportunidad de trabajo que se le presentaba.¹⁴⁹

¹⁴⁷ Word Reference, en <http://www.wordreference.com/definicion/apostolado>, última consulta: 11 de septiembre del 2017.

¹⁴⁸ Ortega y Gasset, José, *La misión del bibliotecario*, México, Herederos de José Ortega y Gasset, colección biblioteca del bibliotecario, 2005.

¹⁴⁹ Barba, Alejandra, *op. cit.* p. 49.

A pesar de aceptar el oficio por un momento de necesidad tuvo que hacer una elección de vida, en un momento crucial que lo llevó a encontrar su vocación profesional. Después de cumplir con algunos cursos para completar su educación y con sólo el certificado de educación primaria, recibe su primer nombramiento como Maestro “Artículo 123” en un poblado de los Ranchitos municipio de Venustiano Carranza.¹⁵⁰ Así comenzó su vida magisterial que lo llevó a desempeñarlo hasta 1972 cuando se retiró como pensionado, siendo su último puesto el de inspector. Como Epigmenio, muchos maestros de la época aceptan sus nombramientos por necesidad, casi sin preparación.

Para desarrollar a fondo la idea de “misión” de la cual dejan testimonio en sus escritos los maestros rurales de nuestra investigación, citaremos una respuesta que Teófilo Montellano envió al Comité Nacional Pro Reforma Educativa del 18 de enero de 1934, al recibir un oficio que le pedía dar testimonio de su apoyo al Estado y la nueva orientación del artículo tercero constitucional. Teófilo Montellano desarrolla cinco puntos para dar respuesta al oficio. En el primero declara que es el gobierno de su actualidad, “el genuino representativo de la Revolución Mexicana, y, que la ideología seguida hasta esta fecha por los hombres de ese gobierno es la síntesis de todos los ideales que llevan consigo los que se sacrificaron en nuestras luchas para el logro de la búsqueda evolución de nuestro pueblo.”¹⁵¹ En el segundo reconoce a la Secretaría de Educación Pública, como “la única encargada de marcar el derrotero que debe seguir la educación en México, porque es ella la que mejor conoce los distintos problemas que sobre el particular existen y porque, guiada honradamente, define mejor cada día las bases en que quedará fundada definitivamente la

¹⁵⁰ *Idem.*

¹⁵¹ APFM, Respuesta de Don Teófilo al Comité Nacional Pro Reforma Educativa Oficinas Generales: Mixcalco, 5. México D.F. Identificación Ideológica. 20 de febrero de 1934.

Escuela Mexicana.”¹⁵² En el tercero afirma que es el “Partido Nacional Revolucionario, el que verdaderamente respalda los intereses de las colectividades populares de México y que su plan de educación, enmarcada en el Plan Sexenal, es el que mejor responde a los intereses del pueblo,”¹⁵³ al que como maestro rural le ha tocado servir. Los dos últimos encarnan el compromiso con la misión:

4. Que como servidor del Estado que soy, colaboraré fielmente a su lado para salvar los obstáculos que en materia educativa se presenten, ya que con ello, serviré con honradez y con lealtad al pueblo de México que tanto necesita de los esfuerzos de todos los hombres, y,
5. Que mi labor como educador de las masas será ajena a todo otro movimiento que no encaje con la evolución de cultura y progreso que tanto necesita nuestro pueblo.¹⁵⁴

En esta respuesta al Comité Pro Reforma Educativa de 1934 encontramos, desde el testimonio de un maestro del campo, el pensar sobre las instituciones de su tiempo y cómo es que el proyecto Estatal ya estaba inserto en él y en su labor diaria. En los dos últimos puntos citados podemos encontrar parte de la misión que uno de nuestros personajes asumía con respecto al cómo desempeñar su oficio conforme la orientación Socialista del periodo Cardenista. Los escritos y documentos pertenecientes a los archivos de estos personajes nos revelan la cercanía de la educación socialista con el marxismo y el compromiso con la educación de las masas. En escuelas como las Regionales Campesinas, “debían formarse en la práctica, pero también dentro de los cánones del materialismo histórico”.¹⁵⁵ Tal educación fue la que Salvador Sotelo Arévalo recibiría en la Escuela Regional Campesina de la Huerta. Se graduó en 1935 cómo el mismo recordaba:

Llegó por fin [el momento de graduarnos]. Para entonces ya manejábamos el material didáctico a las mil maravillas; dizque éramos duchos en psicología, aunque

¹⁵² *Idem.*

¹⁵³ *Idem.*

¹⁵⁴ *Ibid.* F. 4

¹⁵⁵ Civera Alicia, *op. cit.* p. 77.

en la vida real yo me consideraba una nulidad. Según lo que habíamos aprendido, todo tenía que ser de acuerdo con el medio [en el que] intervenían varios factores: climáticos ideológicos políticos y económicos. Todos influían en el carácter de la gente y de los niños.¹⁵⁶

Para el Estado, tal misión consistía en asignar a los maestros y mandarlos a las comunidades, con previo aviso de su llegada para que buscaran apoyo y comenzar a dar clases sin importar las instalaciones y materiales improvisados. El maestro sentía un enorme compromiso, escribe la maestra Esperanza Montero, pues “era su misión elevar, transformar con sus propios medios el nivel cultural de un ambiente, de su entorno, y el maestro iba con voluntad y con responsabilidad de concluir.”¹⁵⁷ Esa misma misión profesaba la maestra Ma. Del Carmen Cano, quien al recordar esos tiempos describe al educador rural como aquella persona que “marchaba con mucha ilusión y deseos de progreso a fundar una escuela. Por lo regular era un maestro convencido de que el pueblo de México estaba urgido de educación.”¹⁵⁸ Cabe resaltar que la misión a la cual se refieren, incluye como parte fundamental la obligación moral de los maestros rurales de llevar al pueblo mexicano al progreso, por esa razón:

Cárdenas depositaba en la escuela la esperanza de que sería un auténtico instrumento que iría más allá de sus aspectos pedagógicos y académicos, que favorecería una gran reestructuración económica y social, consecuencia de la elevación intelectual y moral de las masas, así como de su capacitación técnica-práctica.¹⁵⁹

¹⁵⁶ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 63.

¹⁵⁷ Montero, Esperanza, “Los primeros maestros que abrieron la brecha hacia la educación,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, pp. 41-55.

¹⁵⁸ Cano Ma. Del Carmen, *op. cit.* p. 143.

¹⁵⁹ Montes de Oca, Elvia, *Presidente Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940*. Pensamiento y acción, México, El Colegio Mexiquense, 1999, p. 26, en:

<http://www.abrelosojos.yolasite.com/resources/Presidente%20L%C3%A1zaro%20C%C3%A1rdenas%20del%20R%C3%ADo,%201934-1940.%20Pensamiento%20y%20acci%C3%B3n.pdf>, última visita: 9 de febrero de 2017.

Para tal proyecto, los maestros tuvieron un papel importante, el de “rectificar la escuela antigua”. El mismo Presidente Lázaro Cárdenas declaró que la misión de los educadores era:

[...] preparar individuos [...] para luchar contra sus semejantes y creando una escuela nueva en la que, educados los alumnos bajo una actividad en común, puedan sentir, entender y amar la transformación pacífica de las normas sociales que hay que esgrimir para llegar al terreno de bienestar económico y moral que ambicionamos para México.¹⁶⁰

Entendiendo que el hombre es “un fabricante nato de universos,”¹⁶¹ el educador del campo se sentía importante en la creación de un nuevo mundo que contemplara y se ocupara de las clases desposeídas que, según se pensaba en la época, estaban sumidas en la pobreza, ignorancia y fanatismo religioso; así la escuela Socialista representaba para muchos una solución que ayudaría a la escuela rural mexicana posrevolucionaria y a sus maestros a forjar ciudadanos útiles para el país. Del discurso del presidente Cárdenas, es necesario rescatar el concepto de “escuela nueva,” ya que es parte de las ideas y teorías bajo las cuales se trató de fundamentar la escuela socialista, que abogaba por el destierro de la antigua.

La escuela nueva era parte o consecuencia de la lógica de la “escuela activa.”¹⁶² Tal teoría abogaba por métodos globalizadores, así aunque la escuela antigua y la nueva enseñaran a leer, escribir y contar, la diferencia radicaba en que la antigua lo hacía con el esfuerzo del alumno y la nueva tenía que ser con el esfuerzo del maestro que “consiste en hacer interesantes los temas de estudio, en vivir vigilante para aprovechar las tendencias y deseos – momentáneos o permanentes – del alumno, y fincar sobre la firme y amplia base

¹⁶⁰ *Idem.*

¹⁶¹ Ortega y Gasset, José, *Obras completas, op. cit.* p. 33.

¹⁶² Díaz, León, *op. cit.* p. 20.

del interés infantil la enseñanza.”¹⁶³ Esta información llegó a los maestros en forma de libros-manuales por las ediciones de la *Biblioteca del Maestro*. En el ejemplar de 1938 llamado *Cartas a los maestros rurales* se explica de una forma didáctica la parte teórica-metodológica de su oficio que nos ayuda a comprender algunas partes de los escritos de nuestros personajes de una manera profunda como éste párrafo del maestro Eduardo Vidal: “Tampoco nos faltaba la información sobre las técnicas de la enseñanza y sobre la orientación social, tan necesaria para algunos de nosotros en el manejo de las comunidades rurales, para acercarnos al campesino con el fin de servirle como orientador en sus trabajos y en la resolución de sus problemas.”¹⁶⁴

El maestro entonces recibía una preparación teórica que lo ayudaba a entender y cumplir con la misión, estando conscientes que su papel dentro de la escuela nueva iba a ser el de un orientador, un guía que permitiría que el alumno desarrollara por sí mismo todas sus potencialidades, encontrando un apoyo, un servidor de él y por ende de la patria. Con varios testimonios y el proyecto que el plan sexenal que Lázaro Cárdenas puso en marcha pudimos reconstruir la idea de lo que fue la misión del maestro rural en la que se implementó una orientación socialista como la mejor solución para el campo mexicano, a la que los hombres de su tiempo se sumaron y encontraron en su profesión una forma efectiva de subsistir sirviendo a su país.

Un tiempo que termina

La orientación socialista sólo se llevó a cabo bajo la presidencia de Cárdenas ya que al inicio de la década de 1940, dadas las condiciones a nivel nacional e internacional, el plan

¹⁶³ *Ibid.* 21.

¹⁶⁴ Vidal, Eduardo, *op. cit.* p. 41.

sexenal de Ávila Camacho frenó el curso del proyecto socialista. Décadas después la educación volvería a encontrarse en crisis y el campo mexicano seguiría en el abandono.

Sobre esta misión interrumpida hay varios párrafos que los maestros rurales escriben desde un presente que ve a la educación del país en crisis. El maestro Donaciano Serna se refiere a la reestructuración que sufrieron las escuelas regionales campesinas en 1941 que prueba “que el gobierno de Ávila Camacho no hizo caso de las advertencias técnicas de notables educadores, ni de las organizaciones de los alumnos. Abusó de su fuerza y partió el sistema.”¹⁶⁵ Con eso y con las demás reestructuraciones en la que se unificarían los planes de estudio de primaria en uno solo enfocado a lo urbano, algunos maestros sintieron que todo se había acabado con “el régimen de Lázaro Cárdenas” y el maestro Felipe Hernández concluye con cierta melancolía: “esos tiempos jamás volverán.”¹⁶⁶

El maestro José Claro, quien vivía al norte del país, se preguntaba ¿qué pasa en la actualidad? Pues todavía en la década de 1980 se veían casas de adobe sin enjarrar que daban tristeza, lo que indicaba que no había cultura en esos pueblos.¹⁶⁷ Considera que el maestro tiene un radio de acción amplio para impulsar en las comunidades el progreso en todos los aspectos.¹⁶⁸ En su testimonio se puede apreciar que escribe sobre las incongruencias que para él son preocupantes en el sistema educativo, como el hecho de que el maestro de su presente tiene menos preocupaciones y ocupaciones que las del maestro de la Revolución Mexicana que define como “impreparado” y que tuvo que aprender de las

¹⁶⁵ Serna, Donaciano,” Nura Mexe,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 41-76.

¹⁶⁶ Hernández, Felipe, *op. cit.* p. 35.

¹⁶⁷ Claro, José, *op. cit.* p. 246.

¹⁶⁸ *Idem.*

revistas que durante años mandó la Secretaría de Educación Pública, en los Centros de Cooperación Pedagógica y en los seminarios.¹⁶⁹

En su presente considera que el maestro trabaja menos en el aspecto material y social si se le compara con los de los años de 1928 a 1940 quienes laboraron intensivamente y eran un todo para las comunidades rurales.¹⁷⁰ La temporalidad plasmada en su escrito coincide con los años en que la escuela rural es impulsada con más fuerza, concluyendo en 1940 cuando el plan de gobierno del presidente Ávila Camacho abandona la orientación socialista. Lo que una vez fue la “heroica escuela rural”¹⁷¹ que, aunque modesta y humilde porque carecía de lo indispensable, cambió el proceso de la vieja escuela que era tradicionalmente instructiva y abstracta, pues se preocupaba por la realidad de un pueblo que lo exigía,¹⁷² ahora posiblemente pasará a ocupar un lugar en la historia educativa de México, llena de recuerdos nada más,¹⁷³ pues en opinión del maestro Andrés, la Ley Orgánica de 1942 no hizo distinción entre lo que era la educación rural y la educación urbana y con ello poco a poco fue desapareciendo la mística del maestro rural.¹⁷⁴ Es el rescate de esa mística es uno de los objetivos principales de nuestra investigación que nos llevó a estudiar la parte sensible del maestro posrevolucionario, objetivo que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

¹⁶⁹ *Ibid.* pp. 246-247.

¹⁷⁰ *Ibid.* p. 243.

¹⁷¹ Uc, Andrés, “La escuela rural, una nueva escuela de la época de oro de la educación en México,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 5 sureste, SEP, 1987, pp. 17-38.

¹⁷² *Idem.*

¹⁷³ *Ibid.* p. 38.

¹⁷⁴ *Idem.*

Capítulo III

Haciendo patria

Después del largo camino recorriendo los pasos del maestro rural de la década de 1930, para acercarnos a su oficio entendido como una misión magisterial que desempeñaron más allá de las barreras y condiciones difíciles de la época, corresponde adentrarnos en los rincones de su intimidad, en esas sensibilidades que la dejan al descubierto por la reacción de ser y sentir.¹⁷⁵ Ese sentir y actuar de los personajes de nuestra investigación nos llevó a definir en capítulos anteriores parte del “conjunto de representaciones sociales”¹⁷⁶ para ahora traducir emociones, “sentimientos y valores que ya no son nuestros”¹⁷⁷ sino de hombres y mujeres del pasado.

¿Cómo llegar a esas sensibilidades? ¿Cómo perduraron en el tiempo hasta llegar a nosotros? Sandra Pesavento en un artículo dedicado al estudio de las sensibilidades define el sentimiento como algo que hace perdurar la sensación de lo vivido, que vuelve a nosotros a través de la “imaginación” o “fuerza del pensamiento.” Son esos sentimientos, los que quedaron plasmados en la escritura de los maestros del campo, los que llegan a nosotros como trazos y huellas a codificar. El patriotismo, entendido como el amor que un individuo posee para con su patria, fue lo que desencadenó nuestro estudio por ser un sentimiento presente en las memorias de esos educadores, consideradas como personas con un “alto valor patriótico” reflejado en su quehacer y compromiso con la comunidad a la que servían.

¹⁷⁵ Pesavento, Sandra, *op. cit.* p. 3.

¹⁷⁶ *Ibid.* p. 5.

¹⁷⁷ *Idem.*

Aclaro que no se puede hacer una generalización, pues el ser humano es complejo y toma diferentes caminos.

El patriotismo era, para incontables educadores del campo mexicano posrevolucionario, un motor, un sentir que los llevó a desempeñar, defender y fomentar la misión encomendada: educar, pero ¿Qué significado tenía esta palabra para el maestro campesino? El maestro Andrés Uc Dzib define la misión de educar como: “promover la economía, la vida social y la cultura de la comunidad en su conjunto y relacionarla con la vida nacional.”¹⁷⁸ En la mayoría de testimonios analizados, educar significaba la elevación económica y moral de las masas campesinas, obreras e indígenas fungiendo, el maestro, como orientador y defensor de sus derechos inscritos en la constitución de 1917. Tal misión despertó en ellos afectos, valores y sentimientos por lo extenuante que resultaba, como percibimos en el capítulo anterior.

Los valores, afectos y sentimientos son propios de su oficio y del medio rural en el que lo desempeñaron. Además del patriotismo, marcado también por experiencias de guerra y muerte, estudiaremos el valor y sentimiento de los maestros hacia el campesino. Para la época, se comenzó a difundir una concepción del campo y el campesino fomentado por el Estado, para definirla retomaremos el estudio de Guillermo Palacios, quien lo hace a través del análisis de la revista *El Maestro Rural*, que confrontaremos con los testimonios de los maestros, porque al final, a pesar de que el maestro rural era un agente del Estado, sus pasiones lo llevaron por otros caminos.

No podríamos alcanzar el patriotismo de estos personajes sin antes hacer una breve reflexión acerca de su escritura y la importancia como herramienta para su oficio, pero

¹⁷⁸ Uc, Andrés, *op. cit.* p.38.

también el uso de la voz, que juntos eran el principal apoyo en las labores cotidianas. Después de analizar los soportes, nos adentraremos en los recovecos de la memoria y la intención que guardan los testimonios con el fin de un mejor entendimiento de las fuentes que se encuentran entre un pasado “glorioso” con tintes de melancolía y el deseo de un mejor futuro para las generaciones siguientes.

Entre la práctica y la escritura

Es a través de la escritura de los maestros rurales posrevolucionarios que podemos acercarnos a la intimidad de su memoria, a ese pasado turbulento, a sus pasiones, miedos y anhelos. Los personajes de nuestra investigación, tuvieron la oportunidad de acceder a la educación primaria, el estudiar los primeros años y aprender lo básico les dio una ventaja con respecto a la población en general, que bien los pudo llevar hacia la vida magisterial, ya fuera por necesidad personal como lo fue en el caso de Epigmenio Cabrera o por un deseo firme en el de Salvador Sotelo. Teófilo Montellano, quien consiguió su primer puesto como maestro a los 17 años, no deja testimonio donde defina las razones para su entrada al magisterio, pero quizá su impulso haya venido de la necesidad de docentes que existía en el porfiriato donde un 80% de la población era analfabeta.

¿Qué esconde la escritura de los maestros? ¿Qué lugar ocupaban en su sociedad? La escritura exclusividad de las élites tendría que dejar de serlo. El pueblo, como plantea Farge, es dueño de la oralidad pero escribe poco, se desarrolla en un mundo de sonidos. La escritura marca una diferencia de clase, divide a la sociedad en dos, donde los letrados ejercen una fuerte dominación sobre los iletrados. Los maestros rurales fungían como amalgama entre el pueblo y el Estado, así eran los encargados de llevar el proyecto de

nación a la población iletrada pero también tenían que ocuparse de las necesidades de los que no tenían voz.

La escritura fue parte importante dentro de las vidas de estos personajes, ya que mediante ella podían hacer infinidad de actividades, no sólo comunicarse con sus seres queridos sino redactar oficios, tomar cursos por correspondencia, escribir sonetos, música, guiones de festivales, gestionar apoyos para el campesinado etc. Dentro de los vestigios escritos que dejaron, hay tanto documentos personales como documentos oficiales, en esa misma separación de textos podemos encontrar también los que son dedicados al desahogo de su mundo íntimo, es decir a sus sensibilidades, miedos, deseos y pasiones.

Los escritos de Teófilo Montellano nos permitieron penetrar en el mundo de las sensibilidades, lo individual se volvió colectivo al apropiarnos de los testimonios de otros maestros y nos atrevemos a plantear la existencia de una sensibilidad propia del maestro rural posrevolucionario de la década de 1930. Ella se forja de experiencias y vivencias arraigadas en la memoria, las que a través de huellas y trazos llegan a nuestras manos. En la mística del maestro posrevolucionario se pueden apreciar sensibilidades políticas, hacia la guerra, la pobreza, la ignorancia, el campesino y la posesión de tierra. Revelando en nuestros personajes una sensibilidad única que lo distingue del maestro ciudadano.

Para estos hombres letrados inmersos en un mundo iletrado, la escritura fue una herramienta vital para el desempeño de su misión magisterial. Salvador Sotelo, Epigmenio Cabrera y Teófilo Montellano coinciden en llevar siempre consigo una pequeña libreta de apuntes donde plasmaban desde pendientes hasta las ideas que la realidad les insinuaba. La producción escrita del maestro rural de la década 1930 era basta pues su oficio lo demandaba. Por tal razón, las sensibilidades también quedan plasmadas en la música,

poemas, discursos, obras de teatro y demás composiciones de su autoría que eran material de apoyo en la labor diaria. La situación precaria del campo exigía creatividad y constancia para construir su propio material didáctico que gustara e inspirara a los habitantes de la comunidad y fomentara un cambio de conciencias.

En su escritura, Epigmenio Cabrera y Salvador Sotelo transmiten sus vivencias apegados a la oralidad, a través de narraciones donde predominan las anécdotas. Mantienen una buena ortografía, sin utilizar palabras rebuscadas, tampoco caen en el uso excesivo del lenguaje popular. En el caso de Teófilo Montellano, podemos observar en varios momentos de su vida diferentes tipos de escritura, la cual recuperamos a través de diversos documentos que se encuentran en su archivo. Así en ocasiones nos muestra una escritura apegada a lo oral, donde se deja llevar por sus sentimientos como lo podemos ver en este fragmento de uno de sus apuntes:

Justamente porque voy a morir, no me pueden hacer indiferentes las diversas posibilidades que se me ofrecen en mi vida. Es preciso que yo realice íntegramente la vocación de mi individualidad finita, al aceptar la muerte acepto mi finitud, defino mi personal misión y me apasiono por ella frente al riesgo ineludible.¹⁷⁹

Además de ser una reflexión personal sobre la muerte, parece una interiorización; palabras dedicadas a él mismo en su último año de vida. En cuanto a esa forma de escritura también podemos incluir una cita del cuaderno de apuntes del maestro Salvador Sotelo: “La lectura de la historia y los libros de grandes escritores me apartaron de la religión bautista, y considero a la católica como incapaz de mantener la paz y pureza de las costumbres, religión a la que todos estaban seguros que volvería, por ser la primogénita en mi niñez.”¹⁸⁰

¹⁷⁹ APFM, Sentido de Morir, Escritos o Apuntes de Teófilo Montellano Molina, 20 de junio de 1958, F. 1.

¹⁸⁰ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 34.

Tanto Salvador Sotelo como Teófilo Montellano escriben sobre religión, tema recurrente a lo largo de sus vidas.

Los maestros y maestras que escriben para la obra: *Los maestros y la Cultura nacional* en la década de 1980, lo hacen con práctica y dominio propios de su oficio y de sus estudios, sin evidentes errores ortográficos, los relatos presentan coherencia y una estructura bien definida. La mayoría de ellos comienzan con reseñar la historia de la fundación de la escuela rural mexicana en ámbitos administrativos, así como la historia de las instituciones educativas, esto a nivel regional o nacional y antecedentes de la guerra cristera. Las memorias no carecen de un recuento histórico que ubica a los personajes en un tiempo pasado y que les ayuda a dar fuerza y justificar las situaciones, experiencias y vivencias. Tal cuestión arroja síntomas de madurez y conocimientos adquiridos no sólo sobre la historia de la educación, sino sobre las cuestiones administrativas en ámbitos educativos, esto lo podemos atribuir al hecho de que la mayoría alcanzó un puesto más alto dentro del sistema educativo nacional.

Los textos no tienen un lenguaje rebuscado o muy adornado, pero tampoco caen en una escritura ordinaria y se encuentran habitados por giros literarios. Parece que una de las intenciones era construir relatos que pudiera entender la mayoría que supiera leer y escribir. También percibimos que se buscó publicar los trabajos más apegados a la idea que las instituciones querían dar a la población de estudiantes y maestros jóvenes de la época, por eso la elección de testimonios coherentes y con un recuento histórico. Casi todas las maestras y maestros escriben en primera persona, aunque en algunos textos llegan a usar el recurso de la tercera persona para cambiar la entonación o llamar la atención del lector, con

excepción de la maestra Adela Huizar Curiel quien escribe todo su trabajo en tercera persona y comienza su relato de la siguiente manera:

En cierto municipio de la República Mexicana vivía la señorita A con su madre. Formaban parte de una familia numerosa.

El padre murió de una enfermedad rara. Asimismo murieron dos varoncitos, uno de un año de edad y otro de tres... A tenía 16 años. Había estudiado la educación primaria y la secundaria. Sin que A supiera, un obrero de Petróleos Mexicanos habló con su madre; deseaba casarse con A.¹⁸¹

La maestra Adela no se casó, prefirió seguir estudiando y postular a la Escuela Nacional de Maestros. Durante todo su escrito se refiere a ella misma como “A”, no explica el por qué de escribir en tercera persona, pero con esta peculiaridad se diferencia de los otros. Cabe aclarar que los que escriben llegan a utilizar palabras coloquiales o modismos de cada región propios de las comunidades donde prestaban servicio.

Sobre peculiaridades se encuentran también dos relatos de maestros que sólo escriben sobre un episodio en la guerra cristera, uno es el maestro Manuel Lozoya que tituló su escrito: *Maestros, héroes y mártires* y el otro pertenece al maestro Ricardo Guzmán que titula su escrito *Holocausto magisterial*. El primero escribe sobre la muerte de dos de sus maestros a manos de cristeros y el segundo recuerda cuando fue prisionero y estuvo al borde de ser fusilado. La metáfora no está ausente de estos escritos, el maestro Manuel Lozoya la utiliza para describir la mutilación de su maestra:

Su cuerpo desnudo se veía blanco, como la flor de las azucenas silvestres cuando son tronchadas por el huracán en una noche de tormenta. Su pecho ensangrentado por la mutilación de los senos, mostraba la carne viva, testimonio de barbarie y consecuencia de un fanatismo que herido en el

¹⁸¹ Huizar, Adela, “Cincuenta años después,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 77-105.

corazón por la constitución de 1917, se debatía agonizante como queriendo resucitar sus buenos tiempos.¹⁸²

Al revivir tales sucesos a él, como muchos que escriben de la Guerra Cristera, lo invaden sentimientos de enojo, tristeza e indignación. Lozoya plasma este recuerdo 50 años después de lo sucedido, transportándose a su niñez. La mayoría de los maestros, para el momento en el que escriben, tienen entre 65 y 85 años. Casi todos se superaron profesionalmente obteniendo su título, comenzando en la escuela rural pero terminando sus días laborales en algún puesto administrativo. Son en realidad pocos los que escriben que dedicaron toda su vida magisterial a las escuelas del campo, ya que muchos buscaban alcanzar puestos de inspector, lo conseguían y recibían un mejor salario. Su escritura está marcada por la edad y por su presente, pero también debemos tomar en cuenta que varios estaban jubilados para el momento en el que escriben. La mayoría de esos maestros, que se conciben como fundadores y defensores de la escuela rural mexicana, terminaron sus días detrás de un escritorio o en la comodidad de su hogar. Es claro que son personajes muy bien informados sobre su presente y la situación educativa, cuestión notoria en su escritura y las críticas que hacen al sistema que veremos en el siguiente apartado.

Siguiendo la línea de la escritura metafórica me permitiré citar un fragmento del discurso que el mismo Maestro Teófilo Montellano escribió y dirigió a los presentes en la fiesta de fin de año de 1948. Aquí presenta una escritura más cuidada y elaborada:

1949 empieza en ruta áspera por la selva oscura de la incertidumbre, de la duda, y todavía al igual que la dantesca, no se le quiere encontrar en su enmarañada bosquedad sin sendero ni vía conocidos. – Los horizontes están sembrados de odios, envidias, injusticias y los relámpagos; suben al cielo las humaredas que empañan el azul o hacen más negros los nublados, y las naves de acero con que un día se pensó enviar mensajes de confraternidad

¹⁸² *Idem.*

para unir más y mas naciones, se han trocado en instrumentos letales, que en vez de cantar las glorias del trabajo fructífero y de la cordialidad humana, entonan el ríspido canto de la muerte.¹⁸³

Este tipo de escritura se encuentra en varios de los discursos que él mismo declamaba frente a público. Las composiciones también dependían del público escucha, Teófilo Montellano podía cambiar tanto de temática como en las formas de expresión, del uso de la escritura y la voz.

El maestro Edgar Robledo recuerda que la producción escrita de los maestros era intensa, que “en general el maestro rural era el secretario de la comunidad. Todos los papeles que necesitara El Comisariado Ejidal eran hechos por el maestro, que si el juez rural quería algo escrito, que si los deportistas querían pedir algo, para todo estaba,”¹⁸⁴ inclusive narra la anécdota de cuando lo fue a buscar una mujer para que le ayudara a escribir una carta a su marido que trabajaba lejos, la mujer le dijo: “maestrito , ya hemos visto que todo lo que usted escribe para pedir algo da resultado,”¹⁸⁵ seguido a esto le explicó su situación, el maestro la redactó y al poco tiempo recibieron respuestas favorables. Las palabras del maestro revelan satisfacción por los resultados que pudo concretar gracias al recurso de la escritura que le permitía servir a su comunidad y hacer palpables los artículos de la constitución.

Otro recurso vital era la voz. La oralidad y la escritura eran entrañables, el maestro forzosamente debía desarrollar ambas habilidades y perfeccionarlas con la práctica, cuestión que también se encuentra plasmada en sus memorias. La voz entonces ocupa un

¹⁸³ APFM, Discurso Año Nuevo a familiares, Discursos de Don Teófilo Montellano Molina, diciembre de 1948.

¹⁸⁴ Robledo, Edgar, “El maestro rural en la historia de la educación mexicana”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 5 sureste, SEP, 1987, pp. 93-128.

¹⁸⁵ *Idem.*

lugar privilegiado en la vida cotidiana del maestro rural. Salvador Sotelo se precia de esta cualidad que ya poseía desde alumno, la maestra de matemáticas que le impartía clases en la Escuela Regional de la Huerta lo apreciaba por su facilidad de palabra, habilidad que parecía nata y que dejó demostrada en un discurso que pronunció en la inauguración de “La Escuela Rural de Querétaro,”¹⁸⁶ recuerda: “sentí que mis palabras fluían como un manantial. Tal vez hable de mí, de lo que el infeliz paría acumula en su yo durante mucho tiempo. Hablé y hablé, vi a muchos con los ojos inundados de lágrimas y cabezas que se movían en señal de aprobación,”¹⁸⁷ se percató que las personas comentaban: “Este alumno sí siente lo que dice y nos lo hace sentir a nosotros.”¹⁸⁸ La palabra de estos maestros rurales estaba llena de sentimiento y experiencias que debían ser utilizadas para exhortar a los habitantes de las comunidades, es decir, no sólo llegar a sus mentes sino a sus corazones para así fomentar un progreso en varios ámbitos.

El maestro Eduardo Vidal, también hace referencia a la voz como un recurso necesario para la realización de su oficio. Además de todos los instrumentos y herramientas agradece a la naturaleza por haberlo dotado de una buena voz¹⁸⁹ que aprovechaba para “alborotar a sus alumnos.”¹⁹⁰ La declamación ocupa para él un lugar importante de entre todos los atributos que un maestro rural debía tener, como el mismo recuerda: “La declamación era otra de las cualidades que mis maestros explotaron durante mi niñez, lo cual favorecía mi acercamiento al pueblo siendo ya maestro.”¹⁹¹ Los atributos mencionados nos llevan a reflexionar sobre la materialización del oficio de estos personajes que denota la

¹⁸⁶ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 53.

¹⁸⁷ *Idem.*

¹⁸⁸ *Idem.*

¹⁸⁹ Vidal, Eduardo, *op. cit.* p. 50.

¹⁹⁰ *Idem.*

¹⁹¹ *Idem.*

utilización de sus cuerpos para el desarrollo de la misión encomendada, pues recordemos que “las sensibilidades... son siempre resultado de una *química* especial que envuelve cuerpo y espíritu,”¹⁹² cuestión evidente en los discursos escritos y declamados por el maestro, dedicados a su comunidad.

La escritura y la voz se tornan fundamentales en un mundo iletrado donde el discurso oral, acompañado de un lenguaje corporal adecuado impacta a los presentes, alcanza afectos, provoca lágrimas, risas, enojo, confraternidad; un recurso vital para la educación de las clases necesitadas de la época. Ese discurso oral hacía del maestro una figura importante dentro de la comunidad, digno de respeto y admiración, su ejemplo debía inspirar y despertar en el obrero, campesino e indígena el interés por seguir la senda que el gobierno de la Revolución marcaba, encontrando la unificación nacional en esa persona que sabía y sufría las mismas carencias del pueblo, pues esos maestros “pioneros de la nueva escuela,” escribe el maestro Andrés Uc Dzib, contaban con “conocimientos rudimentarios para actuar pero su voluntad, entusiasmo y conocimiento de las necesidades del pueblo fueron suficientes para lanzarse a la tarea, en la que muchos de ellos destacaron.”¹⁹³

Necesidad de la Memoria

La escritura, además de ser fundamental para el cumplimiento de la misión encomendada al maestro rural posrevolucionario, lo es para nuestra investigación pues gracias a ella tenemos acceso a la memoria de esos personajes que llega a nosotros como trazos y huellas de lo que alguna vez vivieron y sintieron. ¿Por qué dejar testimonio? ¿Cuál es la intención que guardan los escritos del maestro rural de la década de 1930? Preguntas vitales para

¹⁹² Pesavento, Sandra, *op. cit.* p. 3.

¹⁹³ Uc, Andrés, *op. cit.* p.38.

entender el pasado y los recovecos de su memoria, que analizaremos con el fin de dotarlos de voz una vez más.

A lo largo de los capítulos se han hecho constantes algunos puntos que ayudan al rescate del espíritu del tiempo de estos personajes: la misión, el apostolado, el progreso y la labor en las comunidades que demandan del maestro del campo, una mística única, valores y sensibilidades. Existe un hilo conductor que conecta a estos personajes si damos seguimiento a los escritos de Teófilo Montellano en la década de 1950, a la autobiografía de salvador Sotelo terminada en 1965 y a los 41 textos recopilados en la obra: el maestro y la cultura nacional (1920-1952), publicada en 1986. A pesar de ser escritos en décadas diferentes, los textos presentan una intención que varios personajes plasman de una forma clara y que no distingue en tiempo y espacio geográfico, tal intención, de una manera general encierra una necesidad de reconocimiento, de valoración por el oficio que desempeñaron, acompañada de una fuerte crítica al sistema educativo del presente desde el que escriben con cierta melancolía, añorando los tiempos dorados de la educación rural que ubican bajo la orientación socialista y que para ellos termina en la década de 1940 cuando es interrumpida.

El testimonio de esos personajes está en un presente, en palabras de Ricoeur, “entre espacio de experiencia y horizonte de espera.”¹⁹⁴ Es allí donde se encuentran ellos, en un espacio que evoca un pasado visto desde un presente que tiene aspiraciones de futuro. Un pasado lleno de recuerdos que regresan a ellos una vez más con el fin de dejarlo por escrito donde por “una capacidad intrínseca a los humanos” logran “reproducir las sensaciones en ausencia de las condiciones naturales y materiales” que las provocaron y así “sentirlas

¹⁹⁴ Ricoeur, Paul, *op. cit.* p. 36.

nuevamente al recordar la experiencia.”¹⁹⁵ El maestro Juan Ramírez escribe que fueron 55 años los que acumularon en él experiencias que por motivo de la convocatoria de la SEP vuelve a vivir.¹⁹⁶ La maestra Ana Ma. Ontiveros menciona que después de “lanzar una mirada retrospectiva” 50 años después a sus “escuelas queridas” en las que laboró “con tanto amor”, comprendía que la organización de las comunidades en cooperativas y asociaciones había sido resultado de “la lucha de oscuros maestros”¹⁹⁷ como ella. Estos educadores al hacer el esfuerzo de recordar sus experiencias traen al presente sensaciones, emociones y sentimientos plasmados en su escritura.

Teófilo Montellano escribe sus memorias y apuntes pocos años antes de fallecer, Salvador Sotelo a los 60 años, los educadores de la obra *Los maestros y la cultura nacional* escriben también entre sus 60 y 80 años, coincidiendo en ser personas ya retiradas y pensionadas por el Estado. Sus recuerdos son una combinación de vivencias, experiencias y sentimientos que complementan con bibliografía y estudios posteriores a su actividad en el magisterio durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. El maestro presenta un dominio de la historia del sistema educativo, de cuestiones administrativas y de noticias relevantes a nivel nacional e internacional, representando una persona bien informada y con un sentido crítico del mundo.

La intención que une las memorias de esos maestros es una fuerte crítica al sistema educativo del presente del cual escriben, así como una necesidad de reivindicación de su oficio. En cuanto al sistema educativo muchos de ellos critican las reformas, la corrupción,

¹⁹⁵ Pesavento, Sandra, *op. cit.* pp. 361-372.

¹⁹⁶ Ramírez, Juan, “Testimonios y relatos”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 3 centro, SEP, 1987, pp. 15-39.

¹⁹⁷ Ontiveros, Ana Ma. *op. cit.* p. 88.

a los maestros carentes de vocación y de compromiso con el pueblo necesitado. Los maestros pertenecientes a la generación de “jóvenes” en la década de 1930, sienten que el esfuerzo que realizaron al iniciar con la escuela rural mexicana se perdía y nunca se les reconoció la enorme labor que realizaron como es el caso de Salvador Sotelo. Los maestros con más edad en los años treinta como Teófilo Montellano también critican el sistema y la corrupción mostrándose más militantes con la causa revolucionaria y los preceptos que debían mantenerse para el bien del pueblo.

Teófilo Montellano desde su vejez miraba el presente y al compararlo con el pasado glorioso de la Escuela Rural le preocupaba los pasos que seguía la Secretaría de Educación, pues su abandono al campo se hacía cada vez más evidente. En un apunte firmado por él, un 8 de noviembre de 1954, plasma una fuerte crítica acerca de los discursos que fueron pronunciados en la apertura de la Junta Nacional de Educación Normal, celebrada ese mismo año en la Ciudad de México, en especial al discurso del entonces secretario de Educación J. Ángel Ceniceros:

No le perdonamos que haya desaprovechado tan rara oportunidad, porque si alguien puede hablar de la Esc. Rural como uno de los inaplazables problemas de la Revolución de México... ¿acaso de entonces acá el gran Ceniceros ha cambiado de rumbo para coger otras rutas que no son las que un día alentaron nuestro espíritu revolucionario? ¡Oh nuestro distinguido y buen amigo Ceniceros!, lamentamos mucho de que se le haya escapado de las manos la gloria que tuvo a su alcance para rehacer la función de nuestra Escuela Rural. Su discurso es muy bueno e inteligentemente basado en los artículos 3, 27 y 123 lo consideramos ideal para un congreso jurídico, pero no como argumento para señalar a los maestros rurales los senderos de la Escuela de México.¹⁹⁸

¹⁹⁸ APFM, Del banquillo al surco y del surco al banquillo, Escritos o Apuntes de Teófilo Montellano Molina, 8 de noviembre de 1954, F. 3

La crítica es fuerte, tal vez podemos catalogarla como visceral y con tintes sarcásticos. En ese año Montellano contaba ya 77 años de edad, la mayor parte de su vida fue militante de los preceptos revolucionarios que se hicieron palpables en la misión que desempeñó en las comunidades rurales, donde hubo muerte por la defensa de una constitución que garantizara la elevación moral y económica del obrero, campesino e indígena. No debe extrañar el enojo y la preocupación por recordar a los jefes institucionales lo que costó la conformación de una Escuela Rural Mexicana pues desde su sentir todos tenían mientras vivieran “la obligación de cuidarla como la niña más distinguida de la causa Revolucionaria,” porque de otro modo serían “inconsecuentes” con lo que un día crearon y acariciaron con el mejor de los “entusiasmos ideológicos.”¹⁹⁹

El maestro posrevolucionario se quedó en un pasado desplazado por un presente que a sus ojos era caótico y deficiente que carcomía las instituciones y a los hombres y mujeres que debían servir al pueblo. Sobre el tema la maestra Francisca Ruiz que en la década de 1980 escribe referente a los sindicatos y los fines políticos que persiguen en detrimento del compromiso con la escuela: “con mucha tristeza vemos nosotros, los maestros pioneros de la educación rural, que el sindicato le ha restado autoridad a la Secretaría de Educación Pública, presionando para manejar cambios e interinatos y trabajar pocas horas sin tomar en cuenta a quienes están perjudicando.”²⁰⁰ La maestra se muestra preocupada por “el momento histórico más difícil”²⁰¹ que debería provocar una urgencia de mejor preparación para las generaciones de su presente y futuras.²⁰² También está la “voz” de la maestra Adela Huizar: “Los problemas del magisterio continúan así en la ciudad como en el

¹⁹⁹ *Idem.*

²⁰⁰ Ruiz Francisca, *op. cit.* p. 130.

²⁰¹ *Idem.*

²⁰² *Idem.*

campo... No hay poder terrenal suficiente para acallar los impulsos negativos de las fuerzas oscuras del país, que debajo de la sombra del anonimato, buscan, proponen el retroceso...”²⁰³

Salvador Sotelo recuerda con amargura y decepción la situación que vivió en 1965 cuando una parálisis facial lo obligó a dejar su puesto como maestro por seis meses, los cuales fueron tomados por el Inspector Escolar como abandono de empleo. A pesar de que se apoyó en el sindicato no sirvió de nada y tuvo que retirarse del magisterio. En su autobiografía escribe: “De esta situación deduje que en la Secretaría de Educación querían mi plaza para otra persona. Fue una amarga decepción el ver que todo lo que realicé en bien de la colectividad en lo material, lo cívico y lo cultural, no fuera tomado en cuenta por la gente que ahora estaba en la secretaría.”²⁰⁴ La deducción del maestro era cierta, los maestros revolucionarios o socialistas ya no tenían cabida en el sistema educativo nacional después de 1940. En años posteriores se trató de jubilar al mayor número de ellos para abrir paso a maestros más jóvenes que serían parte del “México moderno” y que fue causa de indignación para muchos “maestros viejos” que, en palabras de Salvador Sotelo: hicieron “posible la Escuela Mexicana en tiempos difíciles, cuando... les cortaban las orejas y los asesinaban” y concluye, “no significábamos nada para esta autoridad”²⁰⁵.

El amor a la patria.

Uno de los rasgos característicos que distingue a las dos generaciones de maestros de nuestra investigación es el patriotismo. Entendido como un sentimiento de amor a la patria que formó parte de su mística, construida por las experiencias vividas que representan el

²⁰³ Huizar, Adela, *op. cit.* p. 104.

²⁰⁴ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 150

²⁰⁵ *Ibid.* p. 151.

espíritu de su tiempo enclavado en su memoria. Ese sentimiento es parte de una serie de “emociones públicas,” como lo plantea Martha Nussbaum en su obra, vitales para evitar la división y jerarquización pues a menudo todas esas emociones intensas, al fundamentarse en “simpatía y amor,” ayudan a promover el compromiso y lealtad de los individuos a favor de un bien en común.²⁰⁶

El amor a la patria lleva implícito “un discurso de alabanza y un estatuto de mandamiento” que no sólo hacen de ella el “objeto del más sublime amor, sino que el propio sentimiento de amor a la patria se vuelve irreductible en su carácter ético dado su imperativo moral de obligación y deber.”²⁰⁷ Encontramos esa obligación moral y de deber para con la patria en la misión magisterial que los maestros campesinos desempeñaron. El hacer patria significaba para ellos el desempeño correcto del “apostolado” donde el territorio patrio interiorizado representaba lo conocido, lo familiar, lo que protegían, “lo bello, lo que proporciona raíces e identidad y... el lugar de los antepasados.”²⁰⁸

El maestro Salvador Sotelo, en las últimas páginas de su autobiografía y después de una dura crítica a la corrupción del sistema educativo concluye: “no me siento decepcionado porque si no hubiera sido maestro, jamás hubiera tenido la oportunidad de realizar tantas cosas de las que estoy satisfecho. He dado a México, para el bien de la patria, profesionistas que se iniciaron en las aulas que estuvieron encomendadas a mi cargo.”²⁰⁹ El amor a la patria es capaz de movilizar afectos como la satisfacción, que se percibe en los

²⁰⁶ Nussbaum, Martha, *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, España, Paidós, 2014, pp. 14-16.

²⁰⁷ Ramírez, Dení, *El amor a la patria en México, Antropología de una pasión*. México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades BUAP, 2003, p. 36.

²⁰⁸ Ramírez, Dení, “El amor a la patria en México, Antropología de una pasión”, *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009, p. 4.

²⁰⁹ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 158.

testimonios de estos educadores, cuando narran el final de sus días en el magisterio y reflexionan sobre su labor y contribución al país. Son varios los que, al igual que Salvador Sotelo, se sentían satisfechos por haber sido generosos con la patria, como la maestra Ana Ma. Ontiveros que finaliza su texto de la siguiente manera: “el desempeño de mi labor ha dejado en mi vida una enorme satisfacción por los servicios prestados en favor de los niños, jóvenes y mujeres de México.”²¹⁰ Cabe mencionar que Ontiveros prestó servicio en las zonas rurales por más de 20 años, en los cuales recuerda estar siempre al máximo de sus capacidades, teniendo siempre entusiasmo y emotividad.²¹¹

La maestra Isabel Suárez, al recordar su labor en tiempos de la orientación socialista, comienza su relato asegurando que “la patria son los viejos caminos recorridos...”²¹² Esos caminos que transitaron muchos de sus colegas y compañeros de generación están plenos de “amor por su pueblo y convicción de luchar pese a las adversidades que se les presentaban,”²¹³ como menciona Alejandra Barba al analizar el imaginario del maestro Epigmenio Cabrera a través de las obras de teatro que él escribió y montó en escenario con sus alumnos. Los textos, asegura esta autora, están cargados de un “alto valor patriótico... del cual era portador,” así a través de sus composiciones podemos percibir su afán “por forjar hombres con un alto espíritu patriótico, que llegado el momento sirvieran... a la patria.”²¹⁴

Fomentar el amor a la patria era una manera contundente de crear hombres y mujeres comprometidos con su país, ya que el verdadero patriota siempre deberá velar por

²¹⁰ Ontiveros, Ana Ma. *op. cit.* p. 91.

²¹¹ *Idem.*

²¹² Suárez, Isabel, “El viejo camino recorrido”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 3 centro, SEP, 1987, pp. 229-235.

²¹³ Barba, Alejandra, *op. cit.* p. 135.

²¹⁴ *Idem.*

las necesidades que ella le demande, como escribe el maestro Teófilo Montellano: “El patriotismo es, en el fondo, un amor eficaz a la Patria. Por consigna, sigue las leyes del amor. La ley más necesaria en el amor es la de la generosidad. Cuando se ama se dá a la Patria. Sólo el que le da a la Patria de lo que tiene o lo que es, puede ser llamado y ser verdaderamente patriota.”²¹⁵ Montellano como muchos de sus colegas entendían que la patria exige de sus hijos un sacrificio constante, que fue llevado a cabo con el cumplimiento de la misión educativa en las comunidades rurales a las que “su entrega era absoluta”²¹⁶ como lo menciona la maestra Ana Ma. Ontiveros. ¿Cómo explicar su espíritu de servicio? Se necesita de una emoción fuerte como el patriotismo que orientada hacia el bienestar, como lo entendió el maestro rural posrevolucionario, inspirara el apoyo al “bien común con medidas y gestos que impliquen sacrificio.”²¹⁷

Existe una “dicotomía amor/sacrificio,” que menciona Dení Ramirez, fundamentada en “señas de identidad” que tienen significado y son valoradas sólo para los que “están dentro,” en este caso son los maestros rurales posrevolucionarios los que impregnados por el espíritu de su tiempo entienden el amor a la patria de una forma muy diferente por pertenecer a otro tiempo y por vivir otras experiencias. Al amar a su patria incondicionalmente, también se está dispuesto a morir por ella como una forma de demostrar su lealtad. Los maestros de ambas generaciones tuvieron que ponerla a prueba al atravesar la Revolución Mexicana y la Guerra Cristera. Consideramos que esos sangrientos eventos acentuaron su patriotismo, ya que al ser “particularista,” según Nussbaum se centra

²¹⁵ APFM, Meditación acerca de una tragedia, Escritos o Apuntes de Teófilo Montellano Molina, 10 de septiembre de 1954, F. 2.

²¹⁶ Ontiveros, Ana Ma. *op. cit.* p. 88.

²¹⁷ Nussbaum Martha, *op. cit.* p. 253.

en elementos específicos como algún acontecimiento histórico,²¹⁸ pues esa “emotividad patriótica” se debe fundamentar en “algo grandioso o glorioso,” pero a la vez en la “pérdida y sufrimiento,”²¹⁹ así “se ama en proporción a los sacrificios que se han aceptado y a los males que se han sufrido.”²²⁰

La guerra, la muerte y la patria son términos entrañables, unidos con la sangre de los caídos que ofrendaron su vida por un bien común, por defender lo suyo, lo que amaban intensamente. Norbert Elias en su obra *La soledad de los moribundos*, resalta que son las personas vivas quienes tienen problemas con la muerte, “los muertos no [los] tienen,”²²¹ así en el análisis de los testimonios se encuentran plasmados preocupación, indignación, enojo, impotencia, miedo y tristeza. En diversos momentos los maestros muestran su cercanía con la muerte, hasta sentirse por su edad próximos a ella, en la vejez desde la cual escriben, advierten en el “declive”²²² de sus días su posible deceso. Lo cual podemos percibir en el testimonio de Adela Huizar Curiel al referirse al tiempo entregado: “cuando se trabaja muchos años con celeridad, sirviendo cada día para el engrandecimiento de la patria, sin escatimar esfuerzos ni aportaciones de ninguna especie, llega el momento del deterioro físico y el retiro del servicio docente se hace necesario, aunque doloroso, muy triste.”²²³

Acerca de la Revolución el maestro Teófilo Montellano, recordándola 40 años después, hace una reflexión en el año de 1954 referente al enfrentamiento entre villistas y zapatistas llamado *Lucha de reacciones* firmado en 1954 como “El Ex-revolucionario”, en

²¹⁸ *Ibid.* p. 252.

²¹⁹ *Ibid.* p. 255.

²²⁰ *Idem.*

²²¹ Elias, Norbert, *La soledad de los moribundos*, México, Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1989, p. 10.

²²² Morales, Alberto, “Evocaciones de un profesor de banquillo”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 3 centro, SEP, 1987, pp. 195-227.

²²³ Huizar, Adela, *op. cit.* p.104.

su vejez, próximo al ocaso recuerda la plenitud de sus días, sus treinta años envuelto en una guerra:

Cuando a distancia de 40 años de los acontecimientos de la Revolución Mexicana me asomo a la etapa tempestuosa, quedo sorprendido al encontrar en los compañeros de entonces y en mí mismo, actitudes y posturas, excesos e intemperancias que hoy no tendrían cabida ni fácil explicación... Pero es que verdaderamente existe, queramos o no, una psicosis revolucionaria, un estado de ánimo caracterizado por el desbordamiento pasional, que trastorna y desequilibra la mente y la conduce a verdaderas paradojas y extraordinarias aberraciones. Así se vio en la Revolución Francesa... Así se ha visto en todas las revoluciones.²²⁴

El desbordamiento de pasiones y los excesos son rasgos característicos de las revoluciones. Así se vivió la Revolución Mexicana, una lucha por sobrevivir; la muerte asechando tras cualquier esquina sin diferenciación entre mujeres, hombres o niños. No cabe duda que de “entre los mayores peligros existentes para el hombre se encuentran los propios hombres.”²²⁵ Este pasaje en la vida de la generación a la que pertenece Teófilo Montellano los marcó de una manera profunda por la violencia, la devastación y las pérdidas humanas que se vivieron con más intensidad en las comunidades rurales.

La generación de maestros “jóvenes”, en la plenitud de sus días, atravesaron el riesgo a la muerte que provocó la Guerra cristera y la defensa de la Educación socialista en la década de 1930. Son dos los testimonios, pertenecientes a la obra *El maestro y la cultura nacional*, que de principio a fin son ofrecidos a la memoria de los maestros caídos, los demás presentan pequeños pasajes que hacen referencia a vivencias durante la Guerra Cristera.²²⁶ La maestra María Guadalupe Pimentel después de recordar los hechos sangrientos de la “Cristiada,” asegura que en la actualidad (década de 1980) nadie creería

²²⁴ APFM, Lucha de Reacciones, Escritos o apuntes de Don Teófilo Montellano Molina, 6 de noviembre 1954

²²⁵ Elias, Norbert, *op. cit.* p. 10.

²²⁶ En los volúmenes que pertenecen al norte y centro los testimonios sobre la Guerra Cristera son más frecuentes y largos, en el tomo dedicado al sureste no es tan marcada esta tendencia.

que los caminos de la patria eran tan escabrosos, y continúa: “pero así es todo, el principio es motivo de un gran esfuerzo doloroso y sobrehumano... nadie sabrá cuantos cayeron... Nadie podrá saber nunca cuántas lágrimas, miedos, trabajos, esfuerzos costaron el poner las primeras piedras de la educación en el México posrevolucionario.”²²⁷ También está el testimonio de la maestra Isabel Suárez quien recordando los dolorosos episodios, donde muchos de sus compañeros, amigos y colegas murieron escribe: “Y sin embargo, pienso, que la sangre es redentora. Ha adquirido en la memoria la mejor manera de ser... Vertida en un intento por crear una sociedad libre, justa y sabia... La sangre inocente no se pierde, pervive como una pequeña llama que algún día se convertirá en antorcha.”²²⁸ La maestra termina dedicando ese “pequeño, humilde y doloroso homenaje” a sus “compañeros de lucha.”²²⁹

La guerra y la muerte son parte íntima que los maestros campesinos posrevolucionarios llevaban consigo en forma de experiencias que ayudaron a forjar la nación como podemos percibir en esta recitación: “México creo en ti, como en el vértice de un juramento, tu hueles a tragedia, tierra mía, y sin embargo ríes demasiado, acaso porque sabes que la risa es la envoltura de un amor callado...”²³⁰ El maestro Edgar Robledo, declama estos versos frente a su comunidad con alusión a los festejos de la inauguración de la Escuela Federal. La tragedia también forma parte de la patria, sin embargo, frases como “la sangre es redentora” y “la sangre inocente no se pierde” hacen alusión a una bondad oculta destinada sólo para los hombres y mujeres “verdaderamente” entregados a ella, pues el individuo que entrega la vida recibe a cambio el don de la inmortalidad que obtiene al

²²⁷ Pimentel, María G., “Recuerdos del 36”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 131-140.

²²⁸ Suárez, Isabel, *op. cit.* p. 234.

²²⁹ *Idem.*

²³⁰ Robledo, Edgar, *op. cit.* p. 103.

convertirse en un ser histórico.²³¹ Estos personajes consideraban que con su labor y sacrificio hicieron historia, ya fuera muriendo por la patria o entregando su vida al magisterio a favor de su engrandecimiento como consideraba el maestro Claudio Rodríguez al recordar a sus compañeros: “Esos educadores fueron los pioneros e integrantes de aquella famosa legión de soldados de la educación, conocida hasta la fecha como Maestros Rurales Mexicanos... ellos ya tienen un lugar de honor en las páginas pedagógicas de la historia de México; las actuales generaciones de maestros mexicanos deberían seguir su ejemplo de entrega y sacrificio.²³² Son esos “pequeños homenajes” que tienen la intención de guardar la memoria de los compañeros caídos y los próximos a morir, para no ser olvidados y así seguir viviendo en las mentes y corazones de las siguientes generaciones.

Trabajar por la patria también significa dignificarla, consagrarla con su afecto, pues se le entrega lo mejor de uno mismo.²³³ Este amor también exige de la persona un “alto comportamiento moral,”²³⁴ que muchos de los maestros tuvieron mientras desempeñaron la misión y hasta el final de sus días, siendo esa moral la que los lleva a escribir la crítica y mostrarse aún enamorados de la defensa de las comunidades, de su educación y de sus derechos, pues amarla “es preservar el legado de los héroes que le dieron vida, es no traicionar el amor que con sangre y fidelidad firmaron los patriotas,”²³⁵ así para Teófilo Montellano “el que en vez de darle algo a la Patria, le quita cuanto puede quitarle, ese es

²³¹ Ramírez, Dení, “El amor a la patria en México, Antropología de una pasión”, *XXVII Congreso de la Asociación... op. cit.* p. 10.

²³² Rodríguez, Claudio, “Los maestros y la educación nacional”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, pp. 57-71.

²³³ *Ibid.* p. 8

²³⁴ Ramírez, Dení, “El amor a la patria en México, Antropología de una pasión”, *XXVII Congreso de la Asociación... op. cit.* p. 8.

²³⁵ *Ibid.* p. 10

traidor. Si lo hace voluntariamente es formalmente traidor. Si lo hace inconscientemente, es materialmente traidor aunque no lo es formalmente.”²³⁶

El afecto de una misión: el campesino y la tierra

El maestro campesino de la década de 1930 tenía la singularidad de proceder también del ámbito rural. La gran mayoría eran hijos de campesinos u obreros que tuvieron la oportunidad de aprender las primeras letras en las escuelas primarias más cercanas, pero que a la vez habían sufrido las carencias de la pobreza, desigualdad y lejanía, cuestiones claves para entender el desempeño de una misión magisterial que demandaba ser un servidor de la patria a través de la orientación y entrega a las clases más necesitadas. Ellos serían los guías de sus “hermanos menores” a quienes llevarían al progreso, pues era tiempo brillar y el maestro impregnado de todas las teorías y pensamiento utópico de la época estaba convencido y determinado a salvar a su “raza,” como se refiere a ella el maestro Hernández Felipe, quién en su texto asegura que había luchado por el “progreso cultural deseando siempre que salga de la ignorancia.”²³⁷

Existió una construcción del problema campesino en la mente del maestro rural posrevolucionario que el estado propagó. Según el estudio de Guillermo Palacios donde analiza la revista *El maestro rural* de los años 1932-1934, el Estado fomentaba varias visiones del campesino, entre las que destacan: “el campesino agradecido” a quién define como una persona que “en la medida de sus parcas posibilidades se lanzaba con todo entusiasmo a la realización de los proyectos propuestos por el Estado Educador.” Otra la que estaba “impregnada por la narrativa histórica convencional vigente,” que veía al

²³⁶ APFM, Meditación acerca de una tragedia, Escritos o Apuntes de Don Teófilo Montellano Molina, 10 de septiembre de 1954.

²³⁷ Hernández, Felipe, *op. cit.* p. 38.

campesino, “además de atrasado, improductivo, ignorante, desconfiado, marginal, viciado, etc.” también con “huellas psicológicas que le habían sido impresas a lo largo del proceso histórico; fundamentalmente la melancolía y la tristeza.” También se encuentra la “representación positiva del campesino” que valoraba la simplicidad, la sencillez, la honestidad, o virtudes morales como “la sabiduría del pueblo,” que se entendía como “el conocimiento producto de un contacto estrecho con la naturaleza.”²³⁸

Así parte de la misión de nuestros personajes, desde el proyecto Estatal era “mejorar al campesino, modernizarlo, educarlo pero sin desatar un proceso de diferenciación social incontrolado,²³⁹ manteniendo su “campesinidad,” es decir, progresar sin perder su identidad, así el maestro tenía que ser el guardián de esa “pureza agraria” bandera de la Revolución. El progreso debía concretar la figura del “nuevo hombre rural” como una “unidad productiva central,”²⁴⁰ con lo cual el maestro se constituía en un “héroe espiritual del campo,” pues no sólo lo dotaría de tierras, también le enseñaría a sembrarlas, convirtiendo al campesino en una “maquina productiva eficiente”²⁴¹ para el país. Esta concepción del campesino planteada por el autor podría cuestionarse, si nos preguntamos si proviene enteramente de la concepción estatal, nos aventuramos a pensar que las teorías que llegaron a los maestros por medio de escritos y manuales y que además tuvieron una recepción positiva provocaron a largo plazo una combinación en ese tipo de publicaciones, ya que los educadores también aportaban y retroalimentaban desde su experiencia cotidiana.

²³⁸ Palacios, Guillermo, *op. cit.* pp.70-74.

²³⁹ *Ibid.* p. 89.

²⁴⁰ *Ibid.* p. 192-194.

²⁴¹ *Ibid.* p. 83.

Más allá del discurso oficial y de la labor del maestro fundamentada en el proyecto de Estado, es necesario considerar que la misión magisterial provocó lazos afectivos entre las comunidades y el educador rural que aún no han sido puestos en evidencia. Es claro que la afectividad y los sentimientos se forjaron de la imagen proyectada por el Estado, pero el maestro iría más allá y haría su propia construcción, habitada por la pobreza, melancolía, tristeza, ignorancia y fanatismo vividos en carne propia al llegar a las comunidades. Como nos narra la maestra María Guadalupe al recordar la primera vez que llegó a una comunidad a dar clases, observa que en tiempo de lluvia “el campo florecía y las tierras cultivadas se llenaban de promesa,” pero si el “tiempo era seco venía el hambre, la pobreza se recrudecía...el hambre en el campo es terrible.”²⁴²

El campesino por la condición de “desposeído” que el maestro también en algún momento de su vida había sentido, despertaba en el educador un compromiso que los acompañó hasta el final de sus días como en el caso del maestro salvador Sotelo que, al recordar un evento sucedido en 1942, exclama “¡Cuánta miseria y cuánta injusticia se comete con los campesinos que no tienen a quién recurrir ni quién atiende sus quejas!”²⁴³ pensando en los que ya no contaban con alguien que honestamente luchara por sus derechos y defendiera el código agrario de funcionarios corruptos y concluye: “Cárdenas había dejado la presidencia y guardaba silencio... Los empleados no eran ya los hermanos mayores que protegían y levantaban al desvalido como en tiempos de Lázaro, ahora eran verdugos que traficaban con las necesidades del hombre del campo.”²⁴⁴

²⁴² Pimentel, María G., *op. cit.* p. 135.

²⁴³ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 97.

²⁴⁴ *Ibid.* p. 98

¿De dónde proviene esa molestia? ¿Qué sentimientos son los que hicieron detonar esta clase de testimonios? Los lazos afectivos que los integrantes de las comunidades despertaron en los maestros fueron fuertes. A pesar de la movilidad que tenía en la época el maestro se encariñaba con sus alumnos y los padres de familia, cuenta de esto dan las memorias que guarda la obra *El maestro y la cultura nacional*, como la del maestro Claudio Rodríguez, quien recordando cuando lo asignaron a otra comunidad escribe: “¡Qué tristes son las despedidas! Más aún cuando uno se ha encariñado con seres humanos que son simpáticos y eternamente gratos”²⁴⁵ y continúa haciendo alusión a los constantes cambios y movimientos que las autoridades educativas realizaban y seguían realizando en su presente, externando que “es negativo para el maestro y nocivo para los alumnos, pues éstos sufren una fuerte depresión debido a la ausencia de antiguos profesores. Esos niños también tienen sus sentimientos y abrigan muchas veces, en el fondo de sus corazones, un caudal de cariño y afecto para con sus maestros.”²⁴⁶

Muchos maestros narran las despedidas y la tristeza que sentían al dejar una comunidad a la que habían ayudado, ese sentimiento se quedó en su memoria por más de cincuenta años. El maestro Juan Valdés²⁴⁷ recuerda su adiós de la comunidad de “Los cardos,” después de prestar servicio por dos años reflexionaba: “Cuántas cosas pasaron, cuánto me enseñaron y cuánto quise también a aquellas buenas personas... todos me inquirían el motivo de mi cambio y yo abrumado por la tristeza sólo balbuceaba incoherencias y sinrazones... todo era tristeza, quería gritar y mi voz se ahogaba en la

²⁴⁵ Rodríguez, Claudio, *op. cit.*, p. 67.

²⁴⁶ *Ibid.* p. 69.

²⁴⁷ Este maestro comienza sus labores magisteriales en el año de 1950, diez años después de que la orientación socialista fuera suprimida del artículo tercero, aun así su testimonio no se aleja de los demás maestros que prestaron servicio en la década de 1930 con lo cual se puede observar cierta continuidad de la mística del maestro rural revolucionario que posteriormente perderían las demás generaciones en servicio.

garganta, mis ojos s[e] encontraban húmedos y casi no veía.”²⁴⁸ Existía pues un sentimiento de abandono en la comunidad que al maestro le pesaba dejar y que varios externan como el caso de Felipe Hernández, quien al rendir informe a los padres de familia sobre el año escolar recibió, “en lo personal, las felicitaciones de los padres de familia,” quienes le pedían “que el siguiente año escolar siguiera dando clases a sus hijos y que no los abandonara.”²⁴⁹

Los días de trabajo en las comunidades eran intensos, hombro con hombro el maestro o maestra trabajaba con los campesinos, como recuerda Ana Ma. Ontiveros, pues algunos fines de semana se “convertía en consejera agrícola” los orientaba, “ayudándoles a sembrar, cosechar o a abonar sus tierras.”²⁵⁰ Así a pesar de que su labor era amplia, también era “hermosa y satisfactoria, ya que el maestro rural era respetado y amado por todos.”²⁵¹ Ese trabajo colectivo cimentado en valores como compañerismo, amor a su tierra y fomento del bien común hacían del maestro una figura de confianza y ser considerado como la cabeza de la gran familia en que se transformaba la comunidad. Referente a esto la maestra Francisca Ruiz recuerda que su experiencia magisterial fue un “hermoso tiempo de paz y armonía, ganada por la entrega de los maestros y su convivencia con la comunidad” porque vivían en el lugar donde trabajaban, “compartiendo alegrías y tristezas” con sus vecinos.²⁵²

El afecto era recíproco, un lazo que avivaba el espíritu de servicio del maestro quien sentía una enorme satisfacción producto de la virtud del agradecimiento por parte del campesino. La maestra Catalina Ortiz consideraba la labor del magisterio como “preciosa

²⁴⁸ Valdés, Juan, “vida y trabajo en la escuela rural,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 107-130.

²⁴⁹ Hernández, Felipe, *op. cit.* p. 24.

²⁵⁰ Ontiveros, Ana Ma. *op. cit.* p. 78.

²⁵¹ *Ibid.* p. 80.

²⁵² Ruiz, Francisca, *op. cit.* p. 127.

porque cuando se desempeña con cariño, alumnos, padres de familia, compañeros de labor, responden satisfactoriamente.”²⁵³ La cual se presentaba de diferentes maneras, ya fuera con actitud positiva, respeto, o apoyo material como recuerda la maestra Ana María Ontiveros: “Al principio de mi actividad docente, mi salario estaba en manos del administrador y ganaba dos pesos diarios. Sin embargo, mi verdadero pago lo constituían el cariño y el estímulo respetuoso que recibía de los campesinos, pues me obsequiaban leche, pollos o algún bocadillo.”²⁵⁴ Son varios los maestros que recuerdan ese tipo de actitudes que alentaban la determinación, compromiso y defensa de ese ser humano “bueno y agradecido.”

Anclados también están los lazos afectivos entre el maestro y los niños quienes muchas veces veían al maestro rural como un segundo padre, una figura de respeto y de cariño. Acerca de esto Felipe Hernández recuerda que un día de labores, antes de llegar a la escuela, caminando por el campo fue mordido por una víbora, que asegura era de cascabel, a pesar del susto y la pérdida motriz se presentó a la escuela para avisar a los niños sobre su ausencia y que repasaran lo aprendido mientras por causas de fuerza mayor se ausentaría unos días, recuerda haber visto en sus alumnos duda del porqué se ausentaba, “pero se dieron cuenta al notar que no podía caminar normalmente y algunos de ellos lloraron al saber lo sucedido.”²⁵⁵ Concluyendo su relato narra que a final de cursos se despidió de sus alumnos a quienes quiso como hijos, “a los papás como buenos amigos, al mismo tiempo”

²⁵³ Ortiz, Catalina, “Relatos de una maestra rural”, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 181-188.

²⁵⁴ Ontiveros, Ana Ma. *op. cit.* p. 81.

²⁵⁵ Hernández, Felipe, *op. cit.* p. 27.

les suplicó “que de vez en cuando le dijeran a sus hijos que no olvidaran lo que se les había enseñado en la escuela.”²⁵⁶

Acerca del tema, contamos con un borrador de un discurso pronunciado en 1936 con motivo del día del maestro que uno de los alumnos de Teófilo Montellano declamó frente a los presentes:

Felicitándole en este dichoso “DIA DEL MAESTRO” haciéndole olvidar siquiera por un instante sus penas y sus aflicciones, que con dulces himnos y armoniosas recitaciones hacen llegar sus jubilosos conceptos hasta vuestro corazón, embalsamado al aire que conmueve vuestro ser... sí señor maestro, esta es la fecha en que todos vuestros alumnos vienen aquí a honrarle y a escuchar de vuestra voz un acento sublime, majestuoso, solemne y grave; una voz de órgano que suena en las naves de un coro... usted en conjunto con los maestros sois la vida de la humanidad porque sois los verdaderos sembradores que con manos inteligentes lanzan la semilla dentro el surco que se abre a vuestro paso, y nosotros sus alumnos en nuestro interior para corresponder a vuestra buena intención y actividad se nos despierta el deseo de aprender para encaminarnos hacia el camino del saber.²⁵⁷

El respeto y admiración también eran recíprocos, los maestros llegaron a valorar el sacrificio de los habitantes de las comunidades a las que servían y que se mostraban a favor de la creación de la escuela que sería “la casa del pueblo.” Sobre el asunto podemos citar uno de los escritos de Teófilo Montellano, que si bien en la cita anterior el alumno resalta las virtudes de su maestro, aquí él resalta las virtudes del campesino a quién describe como un hombre “perseverante, laborioso, deísta, económico, firme en sus propósitos y hecho para las tragedias de fuerza mayor. El agricultor pierde un año, dos hasta tres, y el cuarto abre con fe el surco como sino hubiera pasado nada.”²⁵⁸ También la experiencia del maestro Valdés, quien al evocar un recuerdo triste y crudo dedica “un homenaje de admiración y

²⁵⁶ *Ibid.* p. 23.

²⁵⁷ APFM, Discurso de Felicitación al señor Maestro Profesor Teófilo Montellano, Pronunciado por el joven Emilio García, el 15 de mayo de 1936, con motivo del “Día del Maestro”, Festivales de Teófilo Montellano Molina, 1936.

²⁵⁸ APFM, Del banquillo al surco y del surco al banquillo, Escritos o Apuntes de Teófilo Montellano Molina, 8 de noviembre de 1954.

respeto por el sacrificio”, de un amigo campesino que enviaba “a sus hijos todas las madrugadas para que aprendieran algo en la escuela.²⁵⁹ Su amigo de edad avanzada murió y los niños ya no pudieron asistir más. En los testimonios de los educadores del campo existen un sinnúmero de eventos tristes donde la muerte se asomaba o donde se perdía batalla contra el fanatismo y la ignorancia; anécdotas que despiertan en su vejez pero que dejan un recuerdo vívido de lo que fue esa “época gloriosa” que recordaban con cierta melancolía.

La ineludible enseñanza de la historia

La construcción de un discurso histórico apropiado para cimentar las bases de justificación de un Gobierno ha sido vital para la edificación de las naciones, como lo fue en el caso del periodo posrevolucionario. Esa historia patria debía contener elementos simbólicos que forjarían en el ciudadano una “cultura política pública”, en la que tanto “nación como pueblo son representados de una manera particular. Esa representación puede incluir o excluir; puede cimentar jerarquías o puede desmantelarlas.”²⁶⁰

Martha Nussbaum, en su estudio sobre emociones políticas, asegura que para la “materialización y supervivencia” de la política pública es necesario un apoyo emocional que les procure estabilidad a lo largo del tiempo, así un patriotismo bien encausado puede ser una fuerza para el bien.²⁶¹ A la vez, las emociones deben estar revestidas con el ropaje de una historia narrativa particular,²⁶² como lo fue la historia patria que el maestro rural posrevolucionario tenía que aprender, asimilar y traducir a los integrantes de su comunidad.

²⁵⁹ Valdés, Juan, *op. cit.* p.130.

²⁶⁰ Nussbaum, Martha, *op. cit.* p. 16.

²⁶¹ *Ibid.* p. 244.

²⁶² *Idem.*

La narrativa histórica para construir la nación mexicana después de la Revolución llevaba parte del pensamiento utópico de la década de 1920 que se esparció entre los intelectuales de la época, pues el patriotismo que debía imperar buscaría integrar por primera vez en su historia a las comunidades rurales, así la clave de la identidad nacional se encontraba en definir la nación mexicana como “esencialmente mestiza”, heredera de las “glorias ancestrales de la civilización prehispánica y de España.”²⁶³ Las obras que figuran sobre el tema son las de Andrés Molina Enríquez (*Los grandes problemas nacionales*) y José Vasconcelos (*La raza cósmica*) que hacen de la década de 1920 un periodo de rescate y enaltecimiento de las raíces mestizas, por tal motivo en un primer momento se buscó una historia patria que fomentara en el niño campesino “la realización de los ideales de su raza.”²⁶⁴ Fue durante la década de 1930 que la historia nacional comienza a tomar un rumbo de consenso y continuidad que permitiría se llevara una versión en común de los hechos pasados, pues a pesar de que el gobierno de los veinte propugnaba sus principios sobre la base Revolucionaria, no existía como tal una “versión pública” o una “historia oficial”, los maestros enseñaban historia con libertad.

¿Cuál teoría era la adecuada para fomentar en el pueblo mexicano los preceptos revolucionarios? ¿Sobre qué bases teóricas se fundamentaría el discurso histórico de la educación socialista? David Brading, en su artículo llamado *Patriotismo y nacionalismo en la Historia de México*, asegura que “a lo largo de los siglos, los pensadores mexicanos han sido peculiarmente adeptos en apoderarse de las ideas de su época, ya sea católica, ya sea republicana, positivista o romántica, para ajustarlas y aplicarlas en la circunstancia

²⁶³ Brading, David, *Patriotismo y nacionalismo en la historia de México*, Universidad de Cambridge, 1995, p. 1.

²⁶⁴ Palacios, Guillermo, *op. cit.* p.130

particular de su patria y nación.”²⁶⁵ Siguiendo el patrón, durante el periodo presidencial del Gral. Lázaro Cárdenas la enseñanza de la historia para la escuela socialista se fundamentaría en las bases de la interpretación materialista, que era considerada por algunos intelectuales como “la más científica”²⁶⁶ hasta el momento.

¿Cómo llegaron esas teorías al maestro campesino? ¿Cómo se aplicaban al caso mexicano? Las teorías marxistas aparecen en los programas y en la preparación de cursos, así como en la propaganda del periodo comprendido entre los años 1934-1940, tiempo en el que fue vital que el maestro se nutriera de ellas para llevarlas a sus comunidades. De los diversos materiales utilizados para formar a los maestros rurales, contamos con un manual que formaba parte de los textos que publicaba y resguardaba la *Biblioteca del Maestro*. En el número de 1938, coordinado por León Díaz Cárdenas llamado *Cartas a los maestros rurales* se provee una extensa explicación teórica-metodológica sobre las bases en que estaba fundamentada la educación en México durante esos años, además de consejos para su puesta en marcha. Ese libro es una recopilación de veinticinco de las “cartas a los maestros rurales publicadas—la mayor parte de ellas—el año de 1936 en la sección del mismo nombre de la revista pedagógica *El Maestro Rural*, órgano de la Secretaría de Educación Pública.”²⁶⁷

En el contenido de la obra destacan títulos de “cartas” como: “Los Métodos Globalizadores, Solución a un problema de organización escolar, El Libro del alumno, Autodisciplina, Autogobierno escolar: Consejos de Escuela y de Zona, El calendario escolar, Medios adecuados para la desfanatización, técnica de la recitación, Sencillo

²⁶⁵ Brading, David, *op. cit.* p. 2.

²⁶⁶ Sandoval, Lucio, “Enseñanza Revolucionaria de Historia. Principios”, León Díaz (coordinador), *Cartas a los maestros rurales*, México, Biblioteca del maestro, 1938, pp. 137-156.

²⁶⁷ Díaz, León, *op. cit.* p. 7.

Programa de Materias Sociales, Un mapa que habla,”²⁶⁸ entre otros. Las dos que conciernen son los de Enseñanza Revolucionaria de la Historia: Principios y Enseñanza Revolucionaria de la Historia: Técnica. Ambos explican la teoría en la cual debe fundamentarse el discurso histórico hacia los alumnos.

En la carta titulada: Enseñanza Revolucionaria de la Historia: principios, escrito por Lucio Sandoval Rivera, se comienza asegurando que “La enseñanza de la historia es uno de los más importantes capítulos de la Nueva Escuela Mexicana,” que es a la par uno de los estudios para el cual se contaba con “menos material al alcance de los niños y una enseñanza en la que están menos estrenados los maestros.”²⁶⁹ Como se apreció en el capítulo anterior, la gran mayoría de maestros rurales eran jóvenes e improvisados, quienes con esfuerzo terminaban la educación primaria y no sabían la enorme tarea que se iba a cargar a sus hombros, aun así la introducción al tema (Principios), asegurando que las “leyes del materialismo histórico” resaltarían, clarificarían y ligarían las causas y los efectos” de los hechos pasados y las luchas de clases, advertía que: “el maestro sabrá lo superior para enseñar lo elemental... o no enseñará.”²⁷⁰

Parece que la maestra Catalina Ortiz ejemplifica esta advertencia cuando al referirse a las clases de historia patria recuerda que: “Se trataba de exaltar el valor de los héroes de la Independencia de 1810, de la Reforma de 1857 y de la Revolución de 1910, en anécdotas que hacían la personalidad y la importancia de estos seres accesibles a la mentalidad del campesino.”²⁷¹ También Alejandra Barba, quien tras analizar varias obras de teatro escritas por el maestro Epigmenio Cabrera, concluye que él transmitía esa “carga histórica... a los

²⁶⁸ *Ibid.* p. 9.

²⁶⁹ Sandoval, Lucio, *op. cit.* 139.

²⁷⁰ *Ibid.* p. 140.

²⁷¹ Ortiz, Catalina, *op. cit.* p.182.

alumnos y a las personas de las comunidades... por medio de sus obras, poesías y canciones en las cuales relataba de forma sencilla los momentos históricos.”²⁷²

Páginas más adelante del manual, en el subtítulo *Finalidades de la enseñanza de la historia* explican al maestro que su enseñanza “ha representado y representa un papel muy importante en la estructuración cultural y política de las sociedades humanas,” siendo “la tradición” una forma “rudimentaria” que utilizaban los pueblos “primitivos” para la conservación de su historia, que representa el mantenimiento de su “fuerza interna.”²⁷³ Como ejemplo se refiere brevemente a los primeros libros de la biblia que considera representativos de “la historia patria del pueblo Judío”, menciona también la cultura china que buscó, a través de la tradición, la conservación de la “férrea estructura social-política de las castas”. Entre esos ejemplos resalta el Fascismo, pensamiento que el autor manifiesta como una “desesperada agonía del capitalismo moderno” que utiliza la historia para “exacerbar el nacionalismo y sustentar teorías racistas que “preparan a la juventud y al pueblo todo para las conquistas imperialistas de rapiña.”²⁷⁴ Además se refiere a la “Italia Moderna” donde la enseñanza de la historia resucitó las glorias romanas para justificar la existencia, en su actualidad, de Mussolini y el intento criminal de nuevas conquistas: España,²⁷⁵ hasta llegar a la Alemania Nazi, donde asegura se enseña la historia con fines bélicos y refleja la necesidad de adquirir nuevos territorios y “el peligro inherente a la posesión del Reich en el centro de Europa.”²⁷⁶

²⁷² Barba, Alejandra, *op. cit.* p. 144.

²⁷³ Sandoval, Lucio, *op. cit.* p. 141.

²⁷⁴ *Idem.*

²⁷⁵ *Ibid.* 141.

²⁷⁶ *Ibid.* p. 142.

¿Cuál era entonces la finalidad del Estado mexicano posrevolucionario? ¿Bajo qué principios debía conservar su historia en la mente del pueblo? ¿Cuál era el objetivo? Según el autor, el objetivo del naciente Estado posrevolucionario era el de “crear en la juventud un concepto exacto del universo y de la vida social,” fragmento que toma del artículo tercero constitucional vigente. El autor argumenta que en la nueva escuela mexicana, además de las materias como física, química o cosmografía también se tendrían que incluir las sociales como la Historia, que enseñarían al alumno el “mecanismo de la sociedad humana,” pues vale más “enseñarle al niño— y al adulto que muchas veces no ha dejado de ser un niño— que en la naturaleza no hay milagros,” ni intervención divina,²⁷⁷ como en las sociedades no hay miseria porque “Dios quiere,” sino porque la “organización económica de la sociedad provoca su miseria” y que las crisis no son “castigos de Dios” sino fenómenos naturales como variaciones climáticas, asegurando el autor, que esta forma de enseñanza será una eficaz arma “desfanatizadora.”²⁷⁸

El maestro campesino se nota impregnado por esta concepción materialista no sólo en la historia, sino en todas las actividades que realizaba a favor de las clases necesitadas o las “clases revolucionarias”²⁷⁹ como las llama el autor. Existió pues una sincronía entre estas teorías y la puesta en práctica de las mismas gracias a la “exitosa” adaptación para el caso mexicano en la que los maestros campesinos fungieron como principal apoyo. No planteamos tal afirmación sólo basándonos en este manual, sino tras haber revisado y analizado a fondo los discursos del maestro rural activo en la época, quien hacía patria bajo estos principios con la esperanza en el “cambio,” en un buen futuro para las generaciones

²⁷⁷ *Idem.*

²⁷⁸ *Ibid.* p. 143.

²⁷⁹ *Ibid.* p. 148.

posteriores; en demostrar que la clase oprimida no debería serlo eternamente,²⁸⁰ pensamiento que los alentaba en sus labores cotidianas y que se enclavó en su memoria.

La Biografía: Emiliano Zapata un auxiliar de la enseñanza de la historia

En la “carta” *La enseñanza Revolucionaria de la Historia: principios*, llama la atención el subtítulo *Los grandes hombres*, pues Lucio Sandoval critica la concepción de la “Historia política” sosteniendo que ella “sólo se explica a través de los hombres representativos, de los héroes,”²⁸¹ es decir, existe una “sobreestimación del valor individual,” así considera que el “individuo es un FACTOR, pero no el motor de la historia”, por tal razón se recomienda el uso de la biografía como “auxiliar en la enseñanza de la historia,”²⁸² pues no se está en contra de ella pero si se recomienda sean leídas a través de la visión del materialismo histórico que “explica la actuación de los héroes “por el medio económico, político y social que los rodea.”²⁸³ Uno de los ejemplos que menciona es el caso de Emiliano Zapata a quién considera un ser alcanzado por las circunstancias sociales de abuso y miseria, sosteniendo que aún sin Zapata “los campesinos surianos hubieran salido a la lucha por la tierra, que era salir a la conquista de una vida mejor.”²⁸⁴ Este ejemplo está contenido en la parte de *La enseñanza revolucionaria de la historia: Técnica*, que fue escrita por Alicia Ramírez, quien asegura que la “Escuela Socialista no podrá ser científica ni desfanatizante, ni revolucionaria, si no basa su enseñanza en la filosofía materialista.”²⁸⁵

²⁸⁰ *Ibid.* 152.

²⁸¹ *Ibid.* 144.

²⁸² *Idem.*

²⁸³ Ramírez, Alicia, “La enseñanza Revolucionaria de la Historia. Técnica”, León Díaz (coordinador), *Cartas a los maestros rurales*, México, Biblioteca del maestro, 1938, pp. 159-180.

²⁸⁴ *Ibid.* p. 161.

²⁸⁵ *Ibid.* p. 159.

Para complemento del uso de la biografía en la nueva escuela mexicana, contamos con un folleto publicado en México D. F. en el año de 1934 por La Secretaría de Acción Agraria del Partido Nacional Revolucionario llamado: *Biografía del Caudillo Suriano General Emiliano Zapata y parte oficial de su muerte.*²⁸⁶ Perteneciente al archivo privado del maestro Teófilo Montellano podemos deducir que fue una herramienta para nutrirse del discurso histórico de la época. En el documento se puede apreciar a un Zapata nacido en una región rica y exuberante, además de heroica, pero que era opacada por la miseria del pueblo y los abusos de los hacendados y terratenientes, circunstancias sociales que lo orillaron a levantar en armas al campesino.²⁸⁷

El personaje de Emiliano Zapata fue uno de los principales ejemplos utilizados por los maestros para ejemplificar a un “héroe” que luchó por el reparto agrario en contra de los enemigos hacendados. Así en el discurso pronunciado en un festival dedicado a Zapata en 1934, organizado por Teófilo Montellano se explica al público la importancia de esa figura agrarista:

Mexicanos:

Después de que triunfó la gran Revolución Zapatista, ha comenzado una nueva era muy risueña para el proletariado, por eso hoy los campesinos presentan un espectáculo muy hermoso en sus campos que cultivan...

Los hombres muy contentos llenos de vigor que dá la saludable vida del campo, se dedican con todo empeño a todos los trabajos agrícolas...

Con estas actividades de la gente del campo nuestra querida Patria en lo futuro llegará a ser rica y floreciente como ideó y soñó Emiliano Zapata.²⁸⁸

Nótese en la cita la carga de la teoría marxista de lucha de clases que explicamos en el apartado anterior, además del fomento de la defensa de la tierra y la importancia con que

²⁸⁶ Reyes, Carlos, *Biografía del Caudillo Suriano General Emiliano Zapata y Parte Oficial de su Muerte*, México D.F. Secretaría de Acción Agraria del Partido Nacional Revolucionario, 1934.

²⁸⁷ Ver anexo 4. Incluye portada, una ilustración de las primeras hojas y contraportada del libro.

²⁸⁸ APFM, Mexicanos, Borradores de festivales de Don Teófilo Montellano Molina, 1934, F. 1.

se le dota a un personaje como Zapata, quien se volvió emblema del reparto agrario al ser considerado su primer defensor en aras de la justicia social para el pueblo. Así la tierra se vuelve un elementopreciado por el que se derramó sangre, que debe ser cuidada y procurada por los “legítimos dueños:” los campesinos. El maestro Felipe Hernández, cincuenta años después, al recordar la organización de ejidatarios que realizó en una comunidad escribe: “Ellos como ejidatarios ya estaban disfrutando parte de los anhelos de la Revolución. La antigua hacienda era de un solo dueño, y ahora la[s] tierra[s], eran suyas gracias a los que ofrecieron su vida en favor de los humildes. Gracias a esa sagrada Revolución se fundaba en ese lugar tan lejano una escuela, el gran templo de saber...”²⁸⁹

El proyecto de Estado pedía del maestro campesino fomentar cierta subordinación hacia él pero esta se comenzó a contradecir con la teoría de libertad social y lucha de clases de la que esos educadores se impregnaron, así al llegar el tiempo en que el Gral. Lázaro Cárdenas dejara el poder, se trata de revertir el proceso que los maestros rurales revolucionarios habían comenzado en sus comunidades, por miedo a levantamientos de obreros y campesinos, además de los estragos que la segunda Guerra Mundial había dejado para el mundo. A pesar de eso el espíritu del tiempo de la Escuela Socialista siguió vivo en los corazones de los maestros quienes se tuvieron que adaptar para sobrevivir en un mundo que cambiaba y olvidaba.

Bibliografía recomendada y apoyos didácticos

A través del manual se recomienda al maestro rural algunos textos de autores de la época. En el apartado dedicado a *la técnica de enseñanza de la historia materialista*, de la “carta”

²⁸⁹ Hernández, Felipe, *op. cit.* p. 22.

Enseñanza Revolucionaria de la Historia: Técnica, escrita por Alicia Ramírez, se advierte que no hay al alcance del maestro “el material auxiliar indispensable,” ya que después de haber hecho un balance de los recursos existentes “para dar a la enseñanza de la historia nuevos cauces y dirección atinada,” se encontraron con el “desalentador resultado” de que la basta bibliografía de historia patria para la escuela primaria, hecha hasta ese momento, no estaba fundamentada en el materialismo histórico y en otro extremo menciona la existencia de textos que si la ocupan pero que son demasiado esquemáticos, oscuros en la exposición o aplican mecánicamente la teoría marxista.²⁹⁰

Posteriormente la autora asegura que el panorama no es desalentador, pues existían obras de reciente creación y muy conocidos por la extensa difusión que se había hecho de ellos,²⁹¹ de entre las que resaltan autores como Alfonso Teja y Zabre, Jorge de Castro Cancio y Luis Chávez Orozco. Acerca de Teja y Zabre explica que es un texto bastante acercado a la interpretación materialista.²⁹² Guillermo palacios, en su estudio, examina las primeras dos ediciones del texto llamado *Breve Historia de México*, justamente realizado por Alfonso Teja Zabre y que considera el primer libro fundamental en los orígenes de la “construcción discursiva de la historia oficial de la Revolución Mexicana,”²⁹³ teniendo la peculiaridad de traer implícita la concepción de que la historia de nuestro país no había sido sino “un largo camino en dirección al movimiento de 1910,”²⁹⁴ ella abría brecha para dar presencia a los nuevos símbolos de lealtad, compromiso y justicia como lo fue el reparto agrario zapatista, así como la reforma obrera contenida en el artículo 123 de la constitución de 1917. A la segunda edición publicada en tiempos de la educación socialista se le añadió

²⁹⁰ Ramírez, Alicia, *op. cit.* p. 166.

²⁹¹ *Ibid.* 166

²⁹² *Idem.*

²⁹³ Palacios, Guillermo, *op. cit.* p. 132.

²⁹⁴ *Ibid.* p. 133.

una dedicatoria que decía: “texto para las escuelas rurales y primarias,”²⁹⁵ Palacios considera que era un libro dirigido principalmente a los maestros rurales quienes tenían que leer, asimilar y traducir al campesino.

En cuanto a los recursos pedagógicos, Alicia Ramírez recomienda al maestro el “método intuitivo” que considera “el método universal,” así todo debía basarse en la observación. En este caso propone las excursiones como indispensables, también ejercicios de comparación, expresión oral, manual, escrita, dramática”²⁹⁶ para que el alumno se interese y adquiera los conocimientos por propia cuenta. Además advierte que la “representación del mundo histórico es distinto según las edades,” pues cambia conforme la mente se va desarrollando, así, por ejemplo, la historia que debía ser enseñada para el primer grado de primaria, en el segundo ciclo, debía abarcar “las civilizaciones precortesianas”, en la que es necesario hacer un estudio pero basado en el materialismo histórico y recomienda “para amenizar” el uso “del cuento, leyenda y biografía.”²⁹⁷ Entre los métodos pedagógicos resaltan “el cinema educativo,” que para ese tiempo la autora considera no aprovechado a toda su magnitud, “El teatro histórico” fue el método preferido por el maestro campesino, pues muchos de ellos gozaban con el montaje de obras de teatro en el que no sólo los niños participaban sino también adultos. Y por último las historietas que considera un auxiliar valioso por poseer un poco de la técnica cinematográfica, así recomienda las elaboradas por Ramón García Rangel y publicadas en la “revista infantil

²⁹⁵ *Idem.*

²⁹⁶ Ramírez, Alicia, *op. cit.* p. 165.

²⁹⁷ *Ibid.* 177.

Periquin,” pues realizó material sobre la independencia, el movimiento obrero, y la Revolución Agraria en México.²⁹⁸

El manual presenta en todo momento una escritura clara y didáctica que se acerca a la oralidad. Provee al maestro rural con ejemplos sencillos que le ayudan a entender las teorías “universales,” su labor y el lugar que ocupa en la sociedad de su tiempo, que son acompañados por ilustraciones afines que no sólo son para amenizar la lectura sino que presentan apoyo visual en diversas explicaciones que lo requieren. Cabe mencionar que el documento enriqueció nuestra investigación y nos ayudó a reflexionar profundamente acerca del proyecto nacional y el cómo los educadores rurales que estudiamos lo llevaron a la práctica en sus comunidades. Además, cabe aclarar que esa forma de enseñar la historia fue necesaria para llevar de manera adecuada el desempeño de su labor (misión), además de formar parte integral en el sentir y hacer por la patria en pro de un bien común.

²⁹⁸ *Idem.*

Comentarios finales

Los maestros rurales posrevolucionarios que hemos tratado de aprehender se sitúan en diferentes tiempos y espacios, ubicados a lo largo del territorio están impregnados por el espíritu del tiempo, convergen en la década del 30. Nos acercamos a ellos desde la intimidad enfocándonos en sus sensibilidades, valores, teorías e ideas que formaban parte de su pensamiento y nos explican su actuar. A pesar de la diferencia generacional compartieron una “misión”, es a través de sus propias “voces” que explicamos esta profundidad. De manera predominante, los más jóvenes hacen la guerra por la defensa del artículo tercero constitucional de 1934 y los de la generación anterior viven la Revolución Mexicana, se identifican con ella y su quehacer no puede desprenderse de esta experiencia. Acceder a los documentos personales es siempre un privilegio del historiador, acá mostramos sólo una parte de ese inmenso arsenal. El archivo personal del maestro Teófilo Montellano nos permite recuperar el recorrido de un personaje comprometido con los ideales revolucionarios.

Los conceptos de “progreso y civilización” abrieron la posibilidad de pensar la figura de ese maestro campesino, quien a pesar de estar inmerso en un mundo iletrado, se impregna del pensamiento universal, el cual se expresa en sus escritos. Los cuales son explicables por su aprendizaje y la puesta en marcha del proyecto educativo de orientación socialista. A la par del pensamiento progresista la eugenesia y las tendencias racistas se manifiestan en estos años a través de cursos, periódicos, folletos, gacetas y más recursos que fueron utilizados para la preparación del docente rural.

En el eje de la misión se encuentra el patriotismo. Como se pregunta Martha Nussbaum ¿puede ser éste una fuerza crucial para el bien?²⁹⁹ Nuestra investigación tuvo en sus inicios el propósito de estudiar más de cerca ese amor a la patria, presente en la memoria de los educadores rurales. Para alcanzar la parte sensible recorrimos un largo camino que nos llevó a desentrañar la labor que desarrollaron con pasión, voluntad, sacrificio y esfuerzo ¿Cuál es la fuente de esa pasión? ¿De dónde proviene ese espíritu inquebrantable de servicio? Fueron las experiencias vividas las que los llevaron al bien común, al desarrollo de un patriotismo en favor de los suyos.

El patriotismo, según Nussbaum, está marcado por una historia que narra las glorias de la nación pero también las tragedias. Atravesadas por momentos de tragedia, de hambre, muerte y guerra, las memorias de esos educadores revividas desde un presente lejano aún despiertan sentimientos y emociones que quedaron plasmadas a través de su escritura. El enojo y la indignación se perciben cuando dan cuenta de actos de injusticia social y de batallas perdidas contra la ignorancia y el fanatismo. Su mística es concebible por ser pioneros de la escuela rural mexicana lo cual despertó en ellos el derecho de opinar y criticar los caminos que tomó la Secretaría de Educación Pública.

Entre críticas y añoranzas los maestros son habitados por la melancolía. Enzo Traverso la define como “un sentimiento, un estado del alma y una disposición del espíritu,”³⁰⁰ presente en la memoria de individuos que vivieron un “eclipse de utopías,” una excitación del combate y el duelo por “camaradas perdidos,” reconocibles en las múltiples

²⁹⁹ Nussbaum, Martha, *op. cit.* p. 244.

³⁰⁰ Traverso, Enzo, *Mélancolie de gauche. La force d'une tradition cachée (XIXe-XXIe siècle)*, Paris, La Découverte, 2016, pp. 6-20.

“manifestaciones de los imaginarios revolucionarios.”³⁰¹ No es de extrañarse que los escritos de estos maestros del campo estén impregnados de una melancolía propia de la izquierda, que “dedica su mirada a los vencidos y a las tragedias, ligadas precisamente a esas “batallas perdidas.” La propuesta del autor sugiere todavía el deseo de ejercer una acción que piensa en un futuro posible alentado por la “conciencia de clase.”³⁰²

Lo anterior nos hace pensar que nuestros personajes no escapan de la melancolía, a través de sus testimonios, además de aún mostrar el deseo de un porvenir mejor intentan transmitir esperanza a las nuevas generaciones y reviven luchas y tragedias y su pasado glorioso, olvidados por el Estado. Invitado por León Díaz Cárdenas para formar parte de la edición de las obras de la *Biblioteca del Maestro* en 1938, el maestro Alberto Morales recuerda la abrupta llegada de los años de 1940 y con ella a Octavio Véjar como secretario de educación quien frenó ese tipo de proyectos y puso en cargos diferentes a todo el equipo. Asienta: “viví entonces una etapa de desorientación al sentirme solo en el mundo.”³⁰³

La llegada de la década de 1940 y la presidencia de Manuel Ávila Camacho detiene la orientación socialista que los maestros rurales desempeñaban en sus comunidades. Es necesario aclarar que el proceso mediante el cual se frenó el proyecto fue gradual, los maestros que siguieron en servicio poco a poco se adaptarían a los nuevos programas y métodos, pero no olvidaron esos años. Aunque el espíritu sobrevivió hasta la década de 1980 en las mentes y sentir de los maestros, no aseguramos que hayan desempeñado el oficio de la misma manera sin la orientación socialista, ello nos lleva a plantear la “misión

³⁰¹ *Idem.*

³⁰² *Idem.*

³⁰³ Morales Alberto, *op. cit.*, p. 220.

interrumpida” y el quehacer de nuestros personajes adaptado a un mundo que propugnaba otras ideas y prioridades.

No podemos asegurar que el espíritu de ese tiempo sólo haya llegado hasta finales de 1980, pues somos producto de las bases educativas de los años Cardenistas, pero si ha sido bastante estudiado el rechazo por parte del gobierno y la derecha de la presencia de las ideas socialistas en la educación. El maestro revolucionario dejó atrás, en cuanto a acción, lo que alguna vez se defendió con ideales firmes, es posible que lo haya hecho por miedo al despido y las posibles represalias que afectarían su economía o la propia seguridad y la de sus seres queridos. Así le sucedió a Salvador Sotelo, obligado a retirarse hace un balance de sus experiencias y situación en 1965: “Analizando las cosas, están contra mi todos los que explotan al pueblo... Dando una mirada retrospectiva a mi situación, en la que han pasado treinta años de trabajo y lucha social, he descuidado mi economía, casi nada tengo, sólo estos recuerdos que ahora escribo.”³⁰⁴

Los gobiernos posteriores a Lázaro Cárdenas se dedicaron a borrar las ideas que la derecha erróneamente encajonaba en el término “comunista.” ¿Cómo dar marcha atrás del proyecto socialista? Tendríamos que hacer una investigación exhaustiva y un seguimiento a los maestros e instituciones que figuraban en tiempos de esta orientación, donde los ideales de lucha de clases y revolución eran una realidad. En nuestra actualidad, después de reflexionar sobre los hechos, se perciben vivas las secuelas que dejó la misión interrumpida en instituciones como las Normales Rurales, a quienes se les ha dejado en el olvido, con poco presupuesto y en un lugar marginal por las ideas que aún fomentan en los estudiantes jóvenes de escasos recursos que son hijos de campesinos.

³⁰⁴ Sotelo, Salvador, *op. cit.* p. 158.

Lamentablemente la mirada hacia la escuela rural regresó cuando el 26 de septiembre de 2014 en Iguala, Guerrero, se llevó a cabo la desaparición forzada de 43 estudiantes de la Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa. En el reportaje llamado *The missing 43: Mexico's Dissapeared Students*, se asegura que esa escuela era conocida por todo el país “por su ideología y prácticas de Izquierda.” Al hacerse un breve recuento histórico, las Normales Rurales aparecen “al frente de muchos movimientos sociales y tienen como base principios comunistas,”³⁰⁵ lo que ha provocado una estigmatización y criminalización. La escuela de Ayotzinapa, además estaba marcada como foco de insurrección gracias a los constantes enfrentamientos con las autoridades, pero también porque el guerrillero Lucio Cabañas egresó de esa institución. Vidulfo Rosales, abogado del centro de derechos humanos de Tlachinollan, Guerrero, evidencia los esfuerzos del gobierno por el desmantelamiento de esas instituciones que no van con el modelo económico prevaleciente.

En este reportaje las fuentes de información sobre el caso parecen serias y completas. Presenta entrevistas con los padres de familia de los desaparecidos, además de un seguimiento de la búsqueda de los estudiantes y de la escueta labor por parte del Estado. En las imágenes y videos podemos destacar las condiciones deplorables en las que los estudiantes viven, producto de los bajos presupuestos y el olvido por parte del gobierno. Nuestra investigación nos traslada aquí al tiempo presente, la compleja situación vivida en Ayotzinapa aún en la oscuridad, revela otra vez que las ideas socialistas solamente pueden ser perturbadoras.

³⁰⁵ Castillo Rafael, *The missing 43: Mexico's Dissapeared Students*, 37.28 minutos, en: <https://www.youtube.com/watch?v=0jt-urgNN3A>, última consulta: 1 de diciembre de 2017.

Fuentes

Archivos

(APFM) Archivo privado de la familia Montellano.

APFM, Certificado de la Presidencia Municipal de Atzitzihuacán, por los servicios de Director; Años de 1894 a 1899, expediente de servicios de Teófilo Montellano Molina, 6 de junio de 1923.

APFM, Nombramiento de Director de la Escuela Rudimentaria Federal en Huilango. Expediente de servicios de Teófilo Montellano Molina 4 de abril de 1923

APFM, Comité Nacional Pro Reforma Educativa Oficinas Generales: Mixcalco, 5. México D.F. Identificación Ideológica. 18 de enero de 1934.

APFM, Cursos para presentar examen de suficiencia para Maestros Rurales, Cursos, Teófilo Montellano Molina. 1936.

APFM, Curso de Educación Higiénica por Correspondencia para Maestros Rurales Departamento de Salubridad Pública, Cursos por correspondencia de Teófilo Montellano Molina. 1936

APFM, Nota aclaratoria en la parte de Documentos de Actitud Social, Expediente de Servicios de Teófilo Montellano Molina, 1941.

APFM, Discurso Año Nuevo a familiares, Discursos de Teófilo Montellano Molina, diciembre de 1948.

APFM, Meditación acerca de una tragedia, Escritos o Apuntes de Teófilo Montellano Molina, 10 de septiembre de 1954.

APFM, Del banquillo al Surco y del Surco al banquillo, Escritos o Apuntes de Teófilo Montellano Molina, 1954.

APFM, Manuscrito de Don Teófilo Montellano Molina, Apuntes sueltos, 1954.

APFM, Sentido de Morir, Escritos o Apuntes de Don Teófilo Montellano Molina, 20 de junio de 1958.

Hemerografía

México al Día, 1934.

El Universal, 1929.

La Opinión, 1934.

El Sembrador órgano popular del P. N. R., 1934.

Bibliografía

Alcántara, Armando, *Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006*, p.150 en: www.redalyc.org/pdf/270/27028898003.pdf, última consulta: 5 de junio de 2017.

Aréchiga, Ernesto, "Dictadura sanitaria, educación y propaganda higiénica en el México Revolucionario, 1917-1934," México, *DYNAMIS*, 2005, p. 117-143 En: <https://www.ugr.es/~dynamis/completo25/PDF/Dyna-6.pdf>, última consulta: junio 2017.

Barba, Alejandra. *El Maestro rural federal Jalisciense Epigmenio Cabrera Ocampo*, Una historia de vida, México, Secretaría de Educación Jalisco, 2010.

Barros, Carlos, *Historia de las Mentalidades posibilidades actuales*, Salamanca, Universidad Santiago de Compostela, 1993.

Bergquist, Charles, *François Dosse. El arte de la biografía*, México, Universidad Iberoamericana, 2007.

Butler, Judit, *Lenguaje, poder e identidad*, España, Eitorial Síntesis, 2007.

Brading, David, *Patriotismo y nacionalismo en la historia de México*, Universidad de Cambridge, 1995.

Cano, Ma. Del Carmen, Memorias de una maestra, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, pp. 143-151.

Civera, Alicia, *Entre surcos y letras, educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense A. C., 1997.

Claro, José, experiencias de maestros y alumnos en las escuelas rurales, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 norte, SEP, 1987, pp. 221-248.

De Sierra, Teresa, *La Escuela Socialista*, México, UNAM, 2002 En: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_30.htm, última visita: 23 de julio de 2017.

Díaz, León, *Cartas a los maestros rurales*, México, Biblioteca del maestro, 1938.

Elias, Norbert, *La soledad de los moribundos*, México, Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1989.

Espinosa, María E., *La escuela Primaria en el Siglo XX, la consolidación de un invento*, México, UNAM 2002 from: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_26.htm, última visita: 8 de septiembre de 2017.

Farge, Arlette, *La atracción del archivo*, Alfons el Magnanim, Institución Valenciana D'Estudis I Investigació, 1991.

Farge, Arlette, *Efusión y tormento, el relato de los cuerpos: historia del pueblo en el siglo XVIII*, Buenos Aires, 2008.

Gamboa, Jonatan I, *Las Misiones Culturales entre 1922 y 1927*, nd. p. 1, from: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178909741.pdf>, última consulta: 10 de diciembre de 2016.

García, Marta, “Los católicos y el presidente calles”, *revista Mexicana de Sociología*, Vol. 57, No. 3 (Jul. - Sep., 1995), p. 135, Universidad Nacional Autónoma de México, en: <http://www.jstor.org/stable/3540865>, última visita: 25 de mayo de 2017.

Greaves, Cecilia, *La Búsqueda de la Modernidad*, Tanck De Estrada D. (coordinadora), *La Educación en México*, (pp. 188-212), El Colegio de México, 2010.

Guerra, François. X. *México del antiguo Régimen a la Revolución I*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Guevara, G., *La Educación Socialista en México (1934-1945)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985.

Guzmán, Ricardo, *Holocausto Magisterial*, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, pp. 93-110.

Herman, Arthur, *La idea de decadencia en la historia occidental*, Barcelona, Andrés Bello, 1998.

Hernández, Felipe, *El Maestro Rural en las comunidades indígenas*, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 19-40.

Huizar, Adela, Cincuenta años después, Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 77-105.

Irigoyen, Patricia, *La creación de la SEP y el proyecto de José Vasconcelos*, from http://www.inehrm.gob.mx/pdf/exc_sep_vasconcelos.pdf, última visita: 28 de mayo de 2017.

Kefala, Eleni, *humanismo y utopía en los años veinte. El caso de Xul Solar*, Source: Revista Canadiense de Estudios Hispánicos, Vol. 36, No. 3 (Primavera 2012), pp. 457-479. En: <http://www.jstor.org/stable/24388726>, última visita: 10 de enero de 2017.

Loyo, Engracia, “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940),” De los Reyes A. (coordinador), *Historia de la vida cotidiana en México. V. siglo XX campo y ciudad* vol. 1. México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Loyo, Engracia, “La Educación del Pueblo,” Dorothy Tanck de Estrada, *La educación en México*, México, El Colegio de México, 2010.

Loyo, Engracia, “Escuelas Rurales Artículo 123”, México, *Historia Mexicana*, Vol. 40, No. 2, 1990, pp. 299-336, En: https://www.jstor.org/stable/25138355?seq=1#page_scan_tab_contents, última visita: 21 de agosto de 2017.

Marin, Louis, *Poder representación, imagen*, Prismas Revista de historia intelectual, N° 13. pp. 135-153, 2009.

Mejía, Raúl, VIII. “La Escuela Que Surge de la Revolución,” Solana F. (coordinador), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, (pp. 183-233), México, Fondo de Cultura Económica, SEP, 2001.

Meyer, Jean, “Una Historia Política de la religión en el México contemporáneo,” *Historia Mexicana*, Vol. 42, No. 3, *México e Hispanoamérica. Una reflexión historiográfica en el Quinto Centenario. II (Jan. - Mar., 1993)*, p. 712, en: <http://www.jstor.org/stable/25138864>, última consulta: 25 de mayo de 2017.

Montes de Oca, Elvia, *Presidente Lázaro Cárdenas del Río, 1934-1940. Pensamiento y acción*, México, El Colegio Mexiquense, 1999, en: <http://www.abrelosojos.yolasite.com/resources/Presidente%20L%C3%A1zaro%20C%C3%A1rdenas%20del%20R%C3%ADo,%201934-1940.%20Pensamiento%20y%20acci%C3%B3n.pdf>, última visita: 9 de febrero de 2017.

Montero, Esperanza, “Los primeros maestros que abrieron la brecha hacia la educación,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, pp. 41-55.

Morales, Alberto, "Evocaciones de un profesor de banquillo, Loyo Engracia," Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 3 centro, SEP, 1987, pp. 195-227.

Nussbaum, Martha, *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, España, Paidós, 2014.

Ontiveros, Ana M., "Remembranzas de mi vida como maestra rural," Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, pp. 73-91.

Ortega y Gasset, José, *Obras completas, Tomo V (1933-1941)* Sexta edición, Madrid, Revista de Occidente, 1964.

Ortega y Gasset, José, *La misión del bibliotecario*, México, Herederos de José Ortega y Gasset, colección biblioteca del bibliotecario, 2005.

Ortiz, Catalina, "Relatos de una maestra rural, Loyo Engracia," Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 181-188.

Palacios, Guillermo, *La Pluma y el Arado, Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, México, El Colegio de México, 1999.

Pérez, Ricardo, *Por la patria y por la raza. La derecha secular en el sexenio de Lázaro Cárdenas*, México, UNAM, 1993.

Pesavento, Sandra, "Sensibilidades: escritura y lectura del alma," Sandra Gayol, Marta Madero (Coordinador), *Formas de Historia Cultural*, Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2007, pp. 361-372.

Pimentel, María G., "Recuerdos del 36, Loyo Engracia," Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 131-140.

Ponce de L., Soledad, "Recordar es vivir, Loyo Engracia," Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 norte, SEP, 1987, p. 17-37.

Quintanilla, S. *La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas*, México, UNAM, 2002, en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm, última visita: 5 de octubre de 2017.

Quintanilla, S., Vaughan M. K., *Escuela y Sociedad en el periodo Cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Raby, David, *Educación y Revolución Social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974.

Ramírez, Alicia, “La enseñanza Revolucionaria de la Historia. Técnica,” León Díaz (coordinador), *Cartas a los maestros rurales*, México, Biblioteca del maestro, 1938, pp. 159-180.

Ramírez, Dení, *El amor a la patria en México, Antropología de una pasión*. México, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades BUAP, 2003.

Ramírez, Dení, “El amor a la patria en México, Antropología de una pasión,” *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Ramírez, Juan, “Testimonios y relatos,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 3 centro, SEP, 1987, pp. 15-39.

Reyes Carlos, *Biografía del Caudillo Suriano General Emiliano Zapata y Parte Oficial de su Muerte*, México D.F. Secretaría de Acción Agraria del Partido Nacional Revolucionario, 1934.

Ricoeur, Paul, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. París, Arrecife producciones, 1999.

Ricoeur, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta, 2003.

Ricoeur Paul, *El conflicto de las interpretaciones, Ensayos de hermenéutica*, México, Fondo de cultura económica, 2003.

Robledo, Edgar, “El maestro rural en la historia de la educación mexicana,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 5 sureste, SEP, 1987, pp. 93-128.

Rodríguez, Claudio, “Los maestros y la educación nacional,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 4 centro, SEP, 1987, pp. 57-71.

Ruffinelli, J., “Al margen de la ficción: Autobiografía y literatura mexicana,” *Hispania*, Vol. 69, No. 3, España, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, pp. 512-520, 1986.

Ruiz, Francisca, “El despertar de la escuela rural,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 norte, SEP, 1987, pp. 125-142.

Ruiz, Verónica, “El Maestro Rural y la Revista de Educación, El sueño de transformar al país desde la editorial,” *Signos históricos*, vol. 5 no. 29, México, ene/jun 2013, pp. 36-63.

Said, Edward, *Teoría viajera reconsiderada, en cuadernos de teoría y crítica*, Viña del mar, Colección Dársena, Departamento de Literatura Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2015.

Sandoval, Lucio, “Enseñanza Revolucionaria de Historia. Principios,” León Díaz (coordinador), *Cartas a los maestros rurales*, México, Biblioteca del maestro, 1938, pp. 137-156.

Sennet, Richard, *Carne y piedra: cuerpo y ciudad en la civilización occidental*, Madrid, Alianza, 1997.

Serna, Donaciano, “Nura Mexe,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 41-76.

Sotelo, Jesús, IX. “La Educación Socialista,” Solana F. (coordinador), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, México, Fondo de Cultura Económica, SEP. 2001, pp. 234-326.

Sotelo, Salvador, *Historia de mi vida. Autobiografía y memorias de un maestro rural en México, 1904-1965*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1996.

Suárez, Isabel, “El viejo camino recorrido,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 3 centro, SEP, 1987, pp. 229-235.

SEP, *Plan de Acción de la Escuela Primaria*, México, SEP, 1935.

Sotelo Jesús, IX. “La Educación Socialista,” Solana F. (coordinador), *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*, México, Fondo de Cultura Económica, SEP. 2001, pp. 234-326.

Tecuanhuey, Alicia, Aguirre, Ma. Del Carmen ed., *Escuela Laica Escuela socialista, la Educación en México, 1881-1940*, BUAP, ICSYH, México, 2015.

Traverso, Enzo, *Mélancolie de gauche. La force d'une tradition cachée (XIXe-XXIe siècle)*, Paris, La Découverte, 2016.

Uc, Andrés, “La escuela rural, una nueva escuela de la época de oro de la educación en México,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 5 sureste, SEP, 1987, pp. 17-38

Urías, Beatriz, “Fisiología y Moral en los Estudios Sobre las Razas Mexicanas: Condiciones y Rupturas (Siglos XIX-XX),” *Revista de indias*, vol. LXV, núm. 234, pp. 355-374.

Urías, Beatriz, *Pensamiento Racial y Racismo en México (1920-1950)*, Brasil, Caderno de Letras, 2015, En:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/7339>, última visita: 11 de marzo de 2017.

Valdés, Juan, “Vida y trabajo en la escuela rural,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 2 centro, SEP, 1987, pp. 107-130.

Vasconcelos José, *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, México, INEHRM, 2011.

Vaughan, Mary K. *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, (segunda ed.), México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Vázquez, J., *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México, 1975.

Vidal, Eduardo, “Experiencias de un maestro rural,” Loyo Engracia, Greaves Cecilia (Coordinador), *Los Maestros y la cultura nacional (1920-1952)*, Vol. 1 centro, SEP, 1987, p. 39-53.

Vigarello, G. *Lo limpio y lo sucio. La higiene desde la Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial. 1991.

Wickberg D., *What is the History of sensibilities? On Cultural Histories, Old and New*, the American Historical Review.

Anexos

1. Encabezados del periódico “La Opinión” sobre la escuela socialista.



Imágenes tomadas de: *La Opinión*, 1934.

2. Contraste entre la práctica del deporte en la ciudad y en lo rural.

MEXICO AL DIA 13 de Julio

Pág. 18

¿Que hace usted el Domingo?



to, de animado ajeteo callejero, de alegría ciudadana, de diversión festera de expansión y contento, dentro del perímetro local ciudadano. Desde temprano, el vecindario, animaba la ciudad con su callejeo, con su ir y venir hormigueante. Sol luminoso de domingo, animación riente en las cosas. Rullicio en los mercados y plazas públicas, sonos de alegres campanas de iglesia; entrar y salir de fieles en los templos; pregones cantarinos de los vendedores callejeros, caravanas de paseantes endomingados... ; Colorinesco horario dominical del tiempo ido! Paseos matutinos por el Bosque de Chapultepec; recreo de chiquillos y juvenzuelos en la Alameda, en las plazas y jardines de barrio; hormigueo de devotos en los templos; desfile de juventud y elegancia por las calles de Plateros; gentío en el Zócalo, en los Portales de Mercaderes, de los Agustinos, de la Fruta... Y, en la tarde domin

esfuerzo. El progreso ex...
sonomía del gesto de rep...
En las primeras horas de...
na, y al filar de la tarde...
callejero, pero, no es un...
venir, no son "paseantes de...
sino tráfugas ciudadanos, ...
diza que se escapa al campo...
se refugia en los espectaculo...
cos; que huye, en fin, de la...
paseo, de la plaza, del jaso...
dano y busca, como "pieza"...
da, su cubil recóndito y mis...
¿Dónde se oculta ese milio...
de habitantes que pueblan la...
ll? ¿Por qué rumbos y rincón...
ja y esconde la población...
que deja la urbe tan sola y...
Para hallar el rastro de este...
ciudadino que abandona la...
soterra en ella, la pista más...
es, seguir el rumbo que con...
til deja tras sí flotando a...
guía, la estela de un perfume...

Una buena parte de las muchachas de ahora dedica el domingo a los deportes.

CADA vez más, se va acentuando en nuestra metrópoli, su gesto de gran urbe, de ciudad moderna; y, no solamente por su transformación y belleza, quizá más bien por su desarrollo, por su crecimiento, y, más particularmente, por la modificación de sus costumbres. "Ya somos gran ciudad", y la fisonomía metropolitana va adquiriendo el gesto peculiar de las urbes modernas que, contrariamente a las antiguas ciudades, son silentes y solitarias, los días de aseto semanal, y multitudinarias, ruidosas, llenas de bullicio febril y trepidante, los días de laboreo.

Poco más de dos lustros atrás, el domingo ciudadano era día de lucimien



Las hay automovillistas que prefieren a todo el ir por esas carreteras ciertas el aire a 60 kilómetros por hora.

cal el ajeteo del vecindario ciudadano, rumbo a la Plaza de Toros, a los Teatros, a los Circos, a las "Carpas" o a los "puestos" de barrio.

Estampa de vivo colorido; cromo iluminado con purpurinas y barnices; luz y brillos. Silueta ciudadina de traza romántica, de alegre expresión trágica y sana... ;Tiempo ido, viejo ayer, imagen antañosa!

Nuestros domingos urbanos, hoy, tienen el gesto adusto de una pausa en las solitarias y silentes. El horario dominical transcurre, no con mueca de holganza, sino con expresión de sopor, con actitud de fatiga, de...

jer y el eco suave de su risa...
aire trasmuta en notas de crist...
—¿Qué hace usted el domingo...
Nos responde una mecanógrafa...
ser mecanógrafa es una profes...
beral. Es joven, agraciada, vis...
afectación. Cultiva con riesgo...
salud, la línea "momia". Esta...
se obtiene reduciendo al mínim...
carne que debe haber entre la...
el hueso, en todo cuerpo humano...
y mucho más si es femenino...
—Me levanto tarde: desayuno...
"quick-lunch". Luego, al baño: ...
vapor, masaje, manicure, con...
Después...



Las amazonas de antaño son ahora utilizadas "giras" que montan alrosamente.



Otras van de espectadoras, pero con el mismo gusto por el ejercicio físico.

la noche, una cena ligera y al dancing. La "Carioca" es hoy mi ilusión.

La segunda respuesta al tópico de esta encuesta, nos la da una empleada "oficial". Aunque los hombres, todavía no nos hemos dado cuenta, estas empleadas "oficiales" son de hecho la primera fase de la intervención directa femenina en la política. La belleza y juventud de nuestra interlocutora, tiene una singular expresión de dominio. Su silueta propende al tipo de Mae West. Habla con displicencia:

—La ciudad en domingo, me basta. ¿Qué hay en la ciudad? Diversiones pueriles. ... Cuando no tengo alguna comisión especial, en domingo, hago turismo, en coche, naturalmente: nos reunimos unos cuantos compañeros y nos vamos a Tasco, a Puebla, a Cuernavaca. A veces, me invita el je-

Arroja, "casi" a nuestros pies el cigarrillo y guarda silencio, indiferente, abstraída.

La tercera en contestar a nuestra pregunta, es una modistilla:

—Yo pertenezco a un grupo de exploradores. Desde el sábado organizamos la excursión y al empezar la mañana del domingo, salimos rumbo al campo, al monte, a la serranía. Regresamos de noche. ... ¿La ciudad? ... ¿A usted le gusta la ciudad?

Sin esperar nuestro parecer, se despidió con un apretón de manos que nos deja los dedos pegados.

La que interrogamos a continuación es una colegiala de cuarto o quinto año. Su rostro anfiado es gracioso, simpático, sugestivo. Viste de deportista. No es alta pero su cuerpo luce una línea proporcionada y vigorosa. Su charla es locuaz, deshilvanada, pero atractiva:

—Mis domingos son muy trabajosos desde tempranito. Me levanto, hago mis ejercicios de gimnasia rítmica; luego la ducha y al campo de tennis. Después al partido de foot-ball o al Estadio. En la tarde, natación en una alberca pública. Y en la noche, cena, cine, y... a casita a dormir.

Sin despedirse se aleja, riendo burlescamente con el grupo de sus condiscípulas.

La última a la que solicitamos contestación, es una joven elegante y bella, de ademanes distinguidos y cierto

continente audaz y altanera. Tiene silueta de "mujer fatal". Vive en una colonia aristocrática. Hace vida de mujer moderna y ocupa un departamento, sola.

—Los domingos, hago, poco más o menos, lo que el resto de la semana. Algo de ejercicio en las mañanas: baño, sesión de tocador indispensable, lectura de periódicos y un cock-tail. Luego, al Club: allí como. En la tarde asisto a alguna conferencia; después, un poco de bridge o poker. Y si no hay sesión en el Club o trabajos en la Agrupación, como en cualquier parte y la veada la paso en alguno de los clubs-cabarets donde se juega.

—Y ¿esos trabajos del Club y de la Agrupación, de qué tratan?

—Laboramos por el futuro de la mujer. Propugnamos la igualdad de derechos, jurídicos, políticos y sociales; una misma moral para los dos sexos... y, otras igualdades que iremos pidiendo.

Se aleja sin mirarnos, quién sabe si por olvido.

Al término de esta encuesta nos quedamos, tristes y solos como nuestra amada ciudad en domingo, abandonada y silente.

¿Has observado, lector, que ninguna de las interrogadas, mencionó para nada el amor? ¿Dónde se refugia éste los domingos? ¿Errabundo y melancólico, "callejea" por los suburbios de la ciudad?... En ocasión próxima, iremos en su busca y visitaremos sus refugios.

Juan de GALIANA.



He aquí una que emplea mejor que nadie el tiempo de descanso, agitando alrosamente.



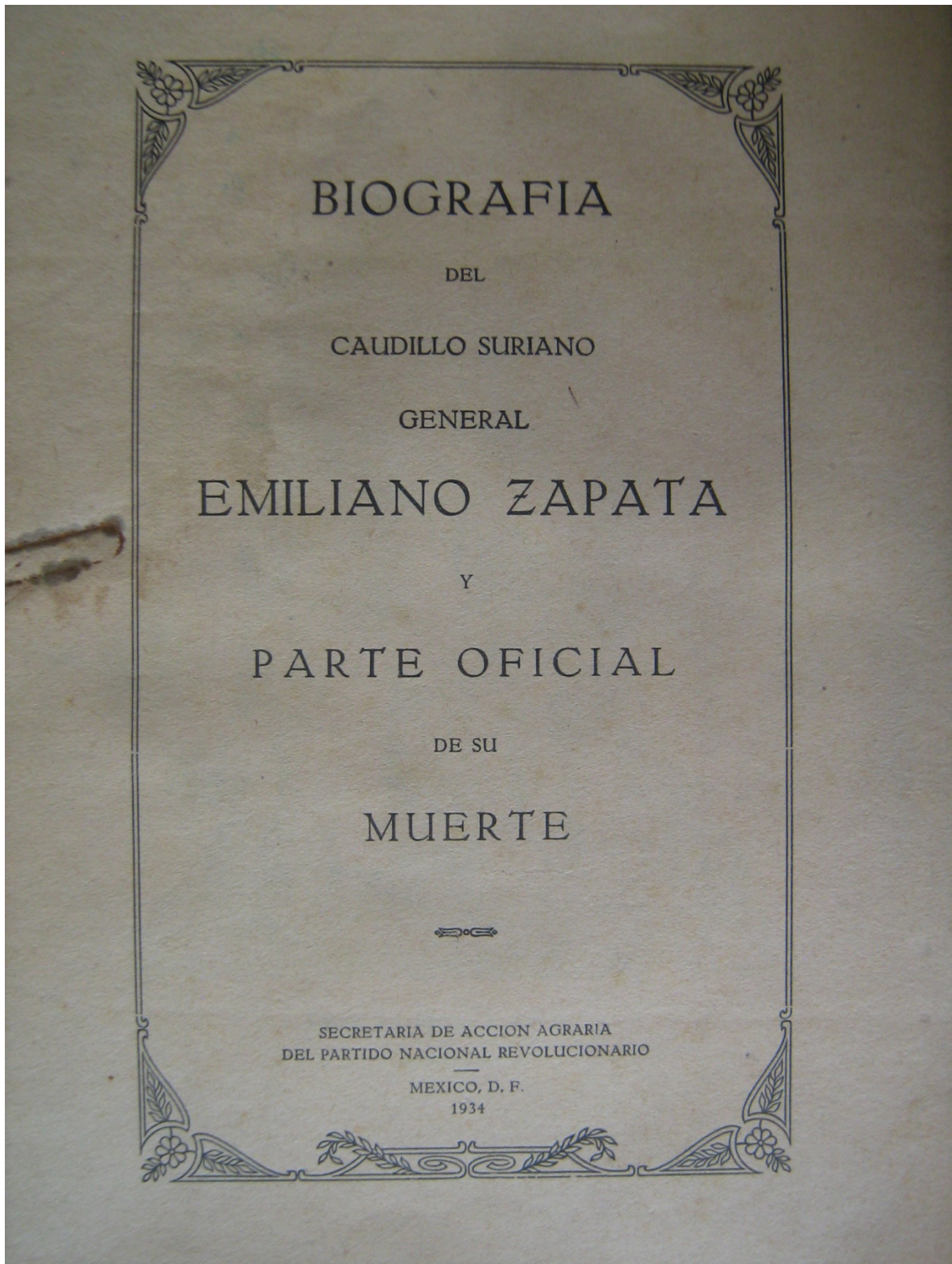
Imagen tomada de: APFM, fotografías, actividades al aire libre en la década de los treinta, digital, sin fecha.

3. Procesión acompañando el cuerpo de un compañero caído.



La leyenda dice: “Los maestros de la 1ª zona escolar conduciendo los restos del compañero PÁNFILO GALLEGOS en manifestación de protesta por las calles de Atlixco, Pueb. 30-IV- 936. D. R. Domínguez.” Imagen tomada de: APFM, fotografías de procesión por la muerte de un compañero, digital, 1936.

4. Biografía de Emiliano Zapata. (Portada e ilustración)





EMILIANO ZAPATA

Caudillo Suriano



POR LA REDENCION DEL CAMPESINO

Al sentarse a la mesa cada día, ¿ha pensado usted que le sería imposible disfrutar de los dones de la tierra sin la labor de nuestro hermano el campesino?

¿Se ha preocupado usted por saber en qué condiciones miserables viven en los campos millones de hermanos nuestros para proveernos de lo necesario a la vida?

¿No le ha ocurrido que si algunos de los que aprovechamos el trabajo del campesino, le correspondiésemos cooperando en la empresa de mejorar sus condiciones de vida, elevar su nivel mental y moral, y reconocerle el rango que merece entre sus compatriotas, laboraríamos no sólo en bien de él, sino en nuestro propio bien?

He aquí por qué nos dirigimos a todo mexicano de corazón invitándolo a que se afilie a la FRATERNIDAD "AMIGOS DEL CAMPESINO", cuyo ideal es procurar el bienestar del labrador de la tierra y la dignificación de su noble ejercicio.

Contamos ya con millares de afiliados, pero necesitamos una bondad vigilante y una mano activa en cada lugar de la República, para que el ideal de la Fraternidad se convierta en realidad. Inscríbese en ella hoy mismo. Sólo le pedimos su concurso mental y moral. Sus obligaciones como socio de la Fraternidad se reducirán a saludar al campesino estrechándole la mano.—Protestar cuando se le denigre o humille.—Defenderlo o procurar que se le defiendan de toda injusticia.—Ayudarlo en lo posible.—Ilustrarlo acerca de sus derechos y deberes.—Informar a la Secretaría de Acción Agraria de las injusticias de que sean víctimas los campesinos y comunicarle toda idea que redunde en beneficio de ellos y portar constantemente el distintivo de la Fraternidad.

Pida hoy los estatutos de la Fraternidad a la Secretaría de Acción Agraria del P. N. R.— Reforma, Núm. 18, México. D. F.

Reyes Carlos, *Biografía del Caudillo Suriano General Emiliano Zapata y Parte Oficial de su Muerte*, México D.F. Secretaría de Acción Agraria del Partido Nacional Revolucionario, 1934.