



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE HISTORIA

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN HISTORIA

OPCION: HISTORIA REGIONAL CONTINENTAL

Educación y Modernidad en México. La Formación de las Maestras Rurales en la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”, Tiripetío, Michoacán 1943-1970”

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN HISTORIA

PRESENTA:

LETICIA QUIROZ GARCIA

ASESOR:

DR. RAMON ALONSO PEREZ ESCUTIA
Doctor en Historia

MORELIA, MICHOACÁN, NOVIEMBRE 2017



A mi hijo Leonardo por ser mi más grande motivación en la vida.
A mi esposo Jorge Luis por su apoyo incondicional en todo momento.
A mis padres por alentarme a seguir adelante.

Resumen

Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública se dio inicio al proyecto educativo de la educación rural mexicana el cual fue capaz de generar una pedagogía propia que trató de articular el entorno natural, el social y a la persona a través de la acción. A partir de estas disposiciones se impulsaron instituciones tales como las Escuelas Normales Rurales que tenían como objetivo formar maestros encargados de llevar la educación a todas las comunidades rurales del país. A partir de 1940 se registró la configuración de un modelo educativo con el que se pretendió responder a nuevas necesidades de la sociedad mexicana, en este contexto la formación que se impartió en la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" (ENRVQ), estuvo inmersa a constantes cambios en los planes y programas de estudio, una intensa disciplina, un desapego a las actividades agrícolas y a la falta de participación en las comunidades rurales, siendo éstos los rasgos más distintivos de la formación profesional de las maestras rurales de la ENRVQ en el periodo de 1943 a 1970.

Palabras Clave: Educación Rural, Escuelas Normales Rurales, Formación, Maestras Rurales.

Abstract.

With the founding of the Secretariat of Public Education, the educational project of rural education in Mexico was initiated, which was able to generate a pedagogy of its own that tried to articulate the natural environment, the social environment and the person through action. Based on these provisions, institutions such as the Rural Normal Schools were promoted, which aimed to train teachers in charge of bringing education to all rural communities in the country. From 1940 on, the configuration of an educational model was registered with which it was intended to respond to new needs of Mexican society, in this context the training that was taught at the Rural Normal School "Vasco de Quiroga" (ENRVQ), was immersed to constant changes in the plans and programs of study, an intense discipline, a detachment to the agricultural activities and the lack of participation in the rural communities, being these the most distinctive features of the professional training of the rural teachers of the ENRVQ in the period from 1943 to 1970.

Keywords: Rural Education, Rural Normal Schools, Training, Rural Teachers.

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT-México), a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y a la Facultad de Historia por contribuir materialmente en esta investigación.

De manera especial agradezco al doctor Ramón Alonso Pérez Escutia, por tomarse el tiempo de ayudarme en este trabajo, sé que es una persona muy talentosa, y por lo tanto, muy ocupada, pero siempre hizo lo posible por tener un espacio y leer mis avances. Por su acompañamiento gracias.

Así mismo, mi más sincero agradecimiento al Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López, Dr. Enrique Vargas García, Dra. Lorena Ojeda Dávila y al Dr. Carlos Domingo Méndez Moreno, quienes se tomaron la molestia de leer el trabajo y hacer los comentarios críticos que fueron importantes para el enriquecimiento del mismo.

Por otra parte deseo agradecer a los Directivos de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga por permitirme la consulta del archivo de la escuela. De manera especial a Irma Piñón por la atención y amistad que me brido durante este proceso de consulta.

Una mención especial a mis compañeros de maestría con quienes compartí momentos de alegría y frustración pero sobre todo de aprendizaje. En particular agradezco a Héctor Velázquez Álverter por su apoyo en las entrevistas.

A todos los que creyeron en mí y con su confianza y sus palabras de aliento me impulsaron a esforzarme por concluir esta investigación, especialmente a mi amiga Esthefany Fabián Ceja.

Finalmente, pero de ninguna manera al último, quiero agradecer infinitamente a mi familia, principalmente a mi esposo Jorge Luis por todo su apoyo moral y material. Gracias por levantarme ante cada tropiezo, motivarme para seguir adelante y tener las palabras precisas en el momento exacto, gracias por tanto amor. A mi hijo Leonardo por su paciencia y cariño. A mis padres y a mi familia política que sin su apoyo no hubiera sido posible alcanzar este logro.

Siglarlo

AGN.	Archivo General de la Nación.
AHPEM.	Archivo Histórico del Poder Ejecutivo de Michoacán.
AHENRVQ.	Archivo Histórico de la Escuela Normal Vasco de Quiroga.
ENR.	Escuela Normal Rural.
ENRVQ.	Escuela Normal rural Vasco de Quiroga.
FECSM. México.	Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas
INEGI.	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.
SEP.	Secretaría de Educación Pública.
SNTE.	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

INDICE

Introducción	7
Capítulo I. LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO	
1. La creación de la Secretaría de Educación Pública	29
2. La educación rural en México una nueva propuesta educativa	34
3. Las Escuelas Normales Rurales	47
4. La primera Escuela Normal Rural	53
5. Las primeras maestras rurales oficiales y su formación	63
6. Entre el aula y la comunidad	71
Capítulo II. EDUCACIÓN Y MODERNIDAD EN MÉXICO	
1. México de la “Unidad Nacional” a la modernidad	83
2. El proyecto educativo de la “Unidad Nacional”	95
3. Las políticas educativas en torno a la Educación Normal	113
4. La Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”, de internado mixto a unisexual	132
Capítulo III. LA FORMACIÓN DE MAESTRAS RURALES EN LA ENRVQ	
1. La mujer michoacana y su entorno	139
2. Las alumnas y su contexto socioeconómico	
3. Factores que incidieron en el ingreso, deserción y egreso de las estudiantes	145
4. La vida en el internado	165
5. Los maestros	174
6. El fin de una época memorable	188
7. Los alcances de una experiencia estudiantil	194
CONCLUSIONES	208
FUENTES DE INFORMACIÓN	213
ANEXOS	229

Introducción

En este trabajo se plasman los resultados de una investigación que tuvo por objeto central el análisis del tipo de formación que se impartió en las Escuelas Normales Rurales a través del estudio de caso de la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” (ENRVQ), radicada en la tenencia de Tiripetio, municipio de Morelia, Michoacán, durante el periodo de 1943 a 1970, época en la cual la institución se caracterizó por ser un internado de mujeres. En este lapso se registró la configuración de un modelo educativo con el que se pretendió responder a las necesidades de la sociedad mexicana, contexto en el que se fue perfilando como una de las prioridades de los gobiernos mexicanos que se sucedieron en esta época.

Es importante resaltar que el proyecto educativo básico de cualquier Estado-Nación, se encuentra condicionado en diversa medida, por procesos y circunstancias de carácter social, económicas y estructurales en las cuales se sustenta que la formación o preparación de docentes. Por lo tanto, es uno de los aspectos de mayor trascendencia dentro de los proyectos educativos nacionales que se diseñan e instrumentan, para que el maestro sea el agente multiplicador o reproductor, no sólo de conocimientos, sino también, y quizá lo más importante, de la ideología predominante en la sociedad en la cual se ubica.

En México, como en todo el mundo, la década de los años cuarenta del siglo pasado, representó un momento histórico crucial, caracterizado por conflictos y crisis de hegemonías que tuvieron como principal punto de referencia el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial. En respuesta al nuevo orden mundial el modelo educativo de que se estableció a partir de 1945, tendió a fortalecer la Unidad Nacional, toda vez que se enfocó a la homogeneización espiritual de los mexicanos. Mediante la educación se pretendía crear el tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico sustentado en la industrialización y la urbanización.

A partir de entonces la política educativa tendió a disminuir la carga ideológica del socialismo mexicano, combatir la burocracia y el sindicalismo radical, unir al magisterio e incrementar la participación de la educación privada. El medio

sería una reglamentación al artículo tercero constitucional y la instrumentación de una escuela a la que se denominó Escuela de la Unidad Nacional. La nueva reglamentación volvió a establecer la educación unisexual. Aunque la educación todavía era socialista, la reglamentación cambiaba su finalidad de un instrumento transformador de la sociedad a una herramienta propiciadora de la unidad de los mexicanos. A través de todo esto, se pretendía que la escuela fuera el medio para borrar las desigualdades construyendo la homogeneización que uniera a los mexicanos en una nación fuerte y con una sólida y clara identidad.

Además de la unidad nacional la escuela debía tender más a la práctica y a la experimentación. Se configuró la idea de la educación al servicio del desarrollo: la educación debía ser la base en la construcción de la unidad nacional ajustándose a los requerimientos del desarrollo económico y sobre todo industrial. Ante todas estas políticas educativas, se encuentra un trasfondo o justificante filosófico en el cual se cimienta la *Escuela de la Unidad Nacional*, que aparte de perseguir dicha expectativa, pretendía la formación de trabajadores. Es por esto que durante este periodo fue notoria la influencia de la *pedagogía social* postulada por personajes como Paul Natorp; y de la *pedagogía activa* de Jorge Kerschensteiner. Ambas teorías educativas fueron introducidas en el país por prominentes docentes como Francisco Larroyo y Enrique Corona Morfín, entre otros, además de la “escuela Dewey” que desde la década de los años veinte estaba funcionando como base para el desarrollo de la llamada Escuela Rural Mexicana. Esta última se había caracterizado ser una escuela práctica, creadora y constructiva, cuyos sistemas fueron abstraídos de la realidad misma dentro del trabajo cotidiano donde al conjugarse las necesidades y aspiraciones del pueblo, se trataban las líneas del programa educativo con flexibilidad en los cambios de la realidad nacional.

A partir de entonces se configuraron nuevos lineamientos sobre el tipo de formación que se les daría a los maestros mexicanos acorde a la nueva filosofía educativa. Por lo tanto, se homogenizarían los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales Rurales y Escuelas Normales Urbanas en 1945 con lo que se abandonó gradualmente la educación rural, que tanto arraigo había tenido en

épocas pasadas y de que la normal rural había sido referente y promotora.¹ Se propuso que los métodos educativos impartidos en las normales fueran flexibles y acentuarán la experiencia. En ese marco, ya no se insistiría más en la memorización de la información sino en la capacidad de observación, de análisis y en las interrelaciones de estudiantes y profesores. Además, se estableció el estudio de la didáctica como parte importante en el proceso formativo de los futuros maestros. Con todo ello se pretendió dejar de lado el proceso de enseñanza-aprendizaje que se caracterizaba por ser informativo y libresco, que promovía en el estudiante una actitud receptiva, pasiva y memorística y no permitía el desarrollo y ejercicio de pensamiento reflexivo.

Los efectos de estas nuevas disposiciones se reflejaron en la ENRVQ, que fue una de las pocas instituciones que pudo sobre llevar estas transformaciones derivadas de la nueva política educativa. En ella, los cambios curriculares así como los nuevos enfoques pedagógicos se aplicaron bajo diversas condiciones y circunstancias, con resultados en función de la receptividad y/o resistencia, que interpusieron los actores sociales ligados al mismo.

La presente investigación abarca la que va del año de 1943, cuando por disposición del entonces titular de Secretaría de Educación Pública (SEP), Octavio Véjar Vázquez², las escuelas normales rurales del país se reconvirtieron en escuelas unisexuales, tomando la ENRVQ la modalidad de internado de mujeres, hasta el año de 1970, cuando por disposiciones de la administración del entonces

¹ Los planes de estudio se refieren, por lo general, a una lista de materias, cursos o créditos y otras actividades curriculares, que deberán seguirse para el cumplimiento de los objetivos y metas de instrucción en un nivel o tipo de estudios.

² Nació en Jalapa, Veracruz, el 30 de abril de 1900. Murió en 1974. En 1941 el entonces electo presidente Manuel Avila Camacho lo designó como Secretario de Educación Pública. Por diferencias ideológicas, constantemente se enfrentó con el magisterio. Suprimió la coeducación por considerarla peligrosa. El Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza se transformó en la Escuela Normal Superior; suprimió las escuelas regionales campesinas y creó las escuelas prácticas de agricultura; presentó un proyecto de Nueva Ley Orgánica de Educación que fue aprobada; impuso nuevos programas de educación primaria por asignaturas. Creó la Dirección General de Profesiones, el observatorio de astrofísica en Tonanzintla, Puebla, el Seminario de Cultura Mexicana, el Colegio Nacional, la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica y el Premio Nacional de Literatura. Se fundó la Escuela Normal de Especialización. Renunció el 20 de diciembre de 1943, motivado por las presiones que ejerció el sindicato de maestros (STERM) por el trato que le daba a sus agremiados. Regresó al ejército y más tarde se convirtió en el Secretario General del Partido Popular Socialista, algo insólito por su posición política anterior, renunció al tener fuertes diferencias con Lombardo Toledano. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_v/vejar_vaz.htm. Consultado el 24 de noviembre de 2017.

presidente de la República, licenciado Gustavo Díaz Ordaz, se materializó una nueva reforma educativa que reconfiguró la organización de la educación de tipo normal rural, eliminándose algunas de ellas y superando la educación de nivel secundaria de estas instituciones, por lo que hubo la necesidad de reubicar al alumnado en las instituciones que subsistieron. Ante esta nueva disposición la ENRVQ cambió su modalidad a internado para varonil con lo que culminó así una etapa de desarrollo educativo que fue trascendente para las mujeres michoacanas de la época.

En este periodo la ENRVQ atravesó por diversos procesos de cambio, comenzado por su establecimiento como internado unisexual de mujeres, situación que le dio un sello particular, constantes movimientos de reubicación de una sede a otra y la unificación de planes y programas de estudio, en fin, fue un lapso de constante transformación que en la presente investigación se estudian. En este tenor, no está demás señalar que dicha institución tiene sus antecedentes en la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, considerada la primera institución de su tipo en México, de tal manera que por la misma trayectoria histórica y por su capacidad para adecuarse a las nuevas disposiciones, la ENRVQ se ha convertido en un referente importante del normalismo rural mexicano.

Por lo tanto, la investigación se justifica en el hecho de que en cada una de las etapas o movimientos históricos del país, la educación ha sido el medio por el cual se ha buscado impulsar el desarrollo y progreso de México, para conformar una nueva política cultura, economía y sociedad, buscando transformar la vida de sus pobladores a fin de iniciar nuevas oportunidades cambiando así los esquemas de rezago en todo su proceso educativo. En este sentido analizar el proceso de formación profesional de las alumnas de la ENRVQ, ofrece elementos importantes para comprender cuál era el perfil de maestro rural que se estaba planteando en una época donde el país comenzaba a entrar a la modernidad tanto económica como social. Esta, situación que trajo consigo nuevas necesidades a las que el modelo educativo tuvo que adaptarse dejando crecientemente marginada a la educación rural y todo lo referente a ella.

Una consideración muy importante y que deseo destacar en este momento, es que si bien, en el presente trabajo se analizan los cambios en la política educativa en torno a la educación normal rural, haciendo énfasis en estudio de caso como lo es la ENRVQ, la investigación toma en consideración a las alumnas como sujeto histórico y agente de participación de la realidad estudiada. Con ello se pretendió dar voz a quienes pocas veces se les ha escuchado en la historiografía mexicana. Y en esta tesitura, la investigación contribuye a comprender cómo la carrera docente se consolidó como una oportunidad de desarrollo educativo y económico para las mujeres del medio rural y de escasos recursos, que ante un mundo lleno de carencias económicas, sociales y culturales en las que se encontraban, la ENRVQ les ofreció una alternativa de vida y las convirtió en mujeres educadas y profesionistas como maestras rurales.

De tal manera que el presente trabajo gira en torno a estas dos aristas, por un lado lo referente a las cuestiones educativas y todo lo que ello conlleva, instituciones, proyectos educativos, reformas, planes de estudio, enfoques pedagógicos así como el contexto socioeconómico que influyó en ellos. Y por otro lado, desde una perspectiva de género analizo a las alumnas lo que me permitió dar luces sobre las maneras particulares de actuar, percibir, entender, sentir, hablar e interactuar de éstas lo que reflejó las particularidades culturales de la época entorno a la mujer y su educación.

Dicho lo anterior el objetivo central es analizar el tipo de formación que se impartió en la ENRVQ durante el periodo 1943-1970. Y de manera particular, conocer e interpretar el proyecto de la educación rural mexicana como elemento de transformación social, explicar el origen y desarrollo de las Escuelas Normales Rurales destacando la propia ENRVQ. Se buscó además estudiar las condiciones sociopolíticas, económicas y culturales del país a partir de 1940; establecer los elementos más sobresalientes del proyecto educativo de la Unidad Nacional para comprender cómo influyeron en la educación normal. De la misma manera, analizar a las alumnas en su conjunto, identificando sus contextos socioeconómicos para comprender los factores que intervinieron para el ingreso a esa institución

educativa. Así mismo, conocer los aspectos de la vida cotidiana; y mencionar algunos de los logros que obtuvieron gracias a su formación como maestras rurales.

A continuación se presentan las preguntas centrales que guiaron la presente investigación: ¿En qué consistió la educación rural mexicana y cuál fue su impacto en el desarrollo educativo del país?, ¿Con qué intención surgieron las Escuelas Normales Rurales y cuáles fueron sus alcances?, ¿En qué medida el desarrollo de la política de la Unidad Nacional y las condiciones de crecimiento económico fueron factores determinantes en la construcción de un nuevo modelo educativo?, ¿En qué consistió el proyecto educativo de la Unidad Nacional y cuáles fueron sus implicaciones en la ENRVQ?, ¿Quiénes fueron las alumnas y que las motivo a formarse como maestras rurales?, ¿Qué tipo de formación recibieron durante su estancia en la ENRVQ?, ¿Qué beneficios obtuvieron las alumnas una vez egresadas?, ¿Cuáles fueron los cambios que trajo consigo la reforma de 1969 y como repercutió en la ENRVQ?

Una hipótesis inicial de la cual parte este trabajo plantea que la formación profesional de las estudiantes de la ENRVQ a partir de 1945, se caracterizó por estar inmersa en constantes modificaciones curriculares derivadas de los nuevos modelos pedagógicos que establecieron un nuevo perfil de maestro rural, más capacitado en el “saber enseñar”; más analítico de su entorno y menos participativo en las en las actividades rurales. Sin embargo, en la práctica cotidiana de los programas, los cambios fueron lentos, continuaron recibiendo una formación basada en las técnicas de recitado y memorización, además su educación siguiendo poseyendo un enfoque de género marcada por una intensa disciplina. No obstante, la introducción de más cursos especializados sí influyó en su capacitación para su posterior desempeño docente.

Una segunda hipótesis es en el sentido de que la elección profesional por el magisterio, por parte de las alumnas de la ENRVQ, obedeció a circunstancias socioeconómicas de sus familias más que aspiraciones vocacionales del ejercicio docente. Una última plantea que el propósito prioritario de la ENRVQ como institución formadora de maestras rurales para la atención de comunidades campesinas e indígenas no se cumplió a cabalidad.

Dentro del panorama historiográfico vigente son contadas las obras elaboradas con el debido rigor académico, que han abordado la evolución histórica e institucional de las escuelas normales rurales. Buena parte del universo de materiales impresos disponibles se caracterizan por haber sido elaborados desde distintos enfoques, que van desde la anécdota, la nostalgia hasta el recuento en la modalidad de memorias personales que actores individuales y/o colectivos, que estuvieron vinculados a ese tipo de planteles de educación superior, pretendiendo resaltar en su discurso explicativo su evolución histórica y su relevancia en el funcionamiento del sistema educativo nacional.

Una arista de esa producción historiográfica que se ha venido trabajando con alguna consistencia, tiene que ver con el análisis de la problemática sobre el desarrollo histórico de las escuelas normales rurales y su relación con los proyectos de perfil educativo diseñados e implementados por el Estado mexicano. Buena parte de la historiografía que ha sido producida en nuestro país en el lapso que se señala, ha prestado especial atención a los procesos de fundación del sistema educativo mexicano, así como las condiciones y circunstancias bajo las cuales se han involucrado los diferentes actores sociales presentes en las respectivas temporalidades históricas de su desenvolvimiento. En ese contexto, se han ponderado los propósitos y objetivos que ha pretendido concretar el Estado, tanto para incentivar el desarrollo social en su conjunto, como para instrumentar mecanismos de control y supeditación de determinados sectores de la población, a través de los modelos educativos que tuvieron como sustento las teorías pedagógicas vigentes en cada momento.

Bajo esta percepción general, el régimen político emanado de la Revolución Mexicana, en congruencia con lo mandatado en el artículo tercero de la Constitución General de 1917, en el transcurso del primer cuarto de siglo posterior a la formal restauración del orden legal, diseñó e instrumento diversas políticas públicas tendientes a configurar un sistema educativo que respondiera de manera integral a la resolución de las necesidades del país en ese ámbito. A ese objetivo respondió la formal fundación en el año de 1921 de la SEP). Esta dependencia habría de tener como una de sus prioridades la creación de planteles en los que se efectuara la

formación del magisterio que habría de operar en sus aristas escolar, administrativa y social, el referido sistema educativo nacional.

Desde esta perspectiva cabe referir la obra autoría de Cecilia Graves, titulada *Del Radicalismo a la unidad nacional, Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1960*³, en la cual plantea y desarrolla la tesis de cómo la educación en sus diversos niveles, tuvo que adaptarse a los nuevos requerimientos del desarrollo económico y social tras la coyuntura política de los años cuarenta, lapso en el que se dejó atrás el radicalismo revolucionario de las dos décadas precedentes, para dar inicio a un nuevo proyecto nacional que se enfocó a la industrialización y la reconfiguración social y cultural de la nación. Más allá de ser una obra general, el valioso análisis e información que contiene sobre el periodo, la convirtió en herramienta esencial para la adecuada y objetiva comprensión del contexto histórico en el cual está inmersa la investigación que nos ocupa.

Por su parte, Alicia Civera Cerecedo ha estudiado desde diferentes aristas y perspectivas a las escuelas normales rurales del país con sustento en la ponderación histórica, enfatizando en sus procesos internos generales y específicos de carácter académico y administrativo. De la misma manera, aborda las relaciones interpersonales de los actores sociales concurrentes; la vida cotidiana en los internados así como los proyectos de formación de los futuros maestros rurales. Su ardua y sostenida labor de investigación ha contribuido para comprender con mayor objetividad, desde una perspectiva comparada, las condiciones bajo las que hoy en día subsisten este tipo de instituciones en diversas entidades federativas.

En ese tenor, cabe abundar en que su tesis doctoral publicada con el título de *La escuela como opción de vida. La formación de maestros en las escuelas normales rurales en México 1921-1945*,⁴ Civera Cerecedo analiza el proceso específico de formación en esas instituciones, como una opción de vida para los hijos de campesinos y la forma en que se configuró e instituyó la cultura escolar normalista. El periodo que estudió, 1922-1945, fue decisivo alrededor de la creación

³ Greaves L. Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008.

⁴ Civera Cerecedo, Alicia, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros en las escuelas normales rurales en México 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, 2008.

e implementación del modelo de educación normalista que concibieron e implementaron los grupos de poder hegemónicos emanados de la fase armada de la Revolución Mexicana. Su obra es importante por el cúmulo de fuentes y el manejo que hace de ellas. De la misma manera la obra de Civera Cerecedo permite conocer desde una perspectiva de conjunto el origen, funcionamiento y vinculación con su respectivo entorno social de las escuelas regionales campesinas y de las escuelas normales rurales. No deja de señalar la compleja relación que configuraron y desarrollaron esos planteles frente al Estado mexicano, muy marcado por las discrepancias y desencuentros discursivos, que se reflejaron en el activismo cuasi permanente de instancias como la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

No obstante que el trabajo de investigación de la doctora Civera Cerecedo no ha ido más allá de mediados de los años cuarenta del siglo XX, éste se ha convertido en un referente historiográfico obligado para el estudio y el conocimiento con un amplio nivel de objetividad del proceso de configuración y protagonismo en el escenario educativo y social del país de las escuelas normales rurales. Su amplia gama de publicaciones sobre esta temática sin duda alguna que ha contribuido de manera significativa a fortalecer esa línea de investigación, al tiempo que propicia la motivación para involucrarse en ella.

En esta dinámica de hechos cabe mencionar otra obra que analiza los procesos específicos de creación y funcionamiento de las escuelas normales rurales, como lo es el estudio de caso de Marisol Vite Vargas, *“La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal de El Mexe, Hidalgo”*⁵. Su enfoque historiográfico se ubica en el marco de la cultura de la identidad institucional. Ella estudia al internado como una institución total. En estricto sentido no se trata de una investigación histórica. Su fuente principal de información fueron una serie de entrevistas efectuadas a egresados los que narran bajo diversas profundidades y tonalidades su experiencia formativa en la Escuela Normal Rural El Mexe. Sin embargo, el libro adolece del hecho de que no recurre a un cotejo de

⁵ Vite Vargas, Marisol, *La formación docente en el marco de la cultura institucional de la Escuela Normal de El Mexe, Hidalgo*, tesis de Doctorado, México, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, 2010.

la información que aportan esos sujetos sociales con lo contenido en fuentes documentales y/o bibliográficas.

En tanto que la obra de Marcelo Hernández Sánchez titulada *Tiempos de Reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal de San Marcos frente a las reformas educativas 1926-1984*, permite entender la configuración, implementación e impacto de las políticas educativas en una institución específica.⁶ El libro ayuda a explicar las condiciones y circunstancias bajo las cuales ocurrió en sitio la formación de docente en este tipo de planteles y el entorno concreto que registraron. A diferencia de las obras previamente referidas, la de Hernández Sánchez abarca un periodo mucho más extenso, lo que permite tener una perspectiva temporal y una reflexión más integral y afinada, sobre la presencia e impacto efectivo que en el funcionamiento del sistema educativo nacional tuvieron durante la mayor parte del siglo XX las escuelas normales rurales desde su rol específico de proveedoras de los cuadros magisteriales para articular la educación básica.

A su vez, la obra *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, constituye un estudio acucioso y vasto en torno al normalismo en México desde diferentes ángulos y puntos de vista, desde la perspectiva de un grupo de investigadores que arrojan una luz crítica y reflexiva sobre un tema complejo y actual: el normalismo mexicano ante el reto del cambio para la mejora del sistema de profesores.⁷ Plantea las características en torno al subsistema de la educación normal, y enfatiza en cuales han sido los retos que ha enfrentado a lo largo de su trayectoria histórica, analizando las diversas reformas educativas que han dado configurado el sistema de formación de profesores.

Mientras que el texto de la doctora Oresta López Pérez titulado *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, centra su mirada en las maestras rurales mexicanas de la posrevolución, a quienes,

⁶ Hernández Santos, Marcelo, *Tiempos de Reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal de San Marcos frente a las reformas educativas 1926-1984*, México, El Colegio de México A. C., 2016.

⁷ Ducoing Watty, Patricia, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, 2013.

asegura, la historia tradicional ha dejado en el olvido.⁸ Dicha investigadora demuestra la presencia fundamental de la mujer y específicamente de las maestras para la integración y eficiente funcionamiento del sistema educativo mexicano pos-revolucionario. Coloca en el mapa de los estudios de género y de la historia de la educación a las maestras que laboraron en el México rural de los años veinte y treinta del siglo pasado, en la zona otomí del estado de Hidalgo. Y a partir de ello ofrece una perspectiva de análisis básica para entender las condiciones y diferencias, que hubo en ese entonces en torno al desarrollo educativo y laboral entre hombres y mujeres en México. Además, establece una tipología de las maestras que se formaron y desempeñaron en el sector educativo durante el periodo posrevolucionario. Metodológicamente la autora hace uso de la etnografía histórica logrando identificar esos aspectos poco valorados en la narración histórica y que conformaron la cotidianidad de los sujetos sociales que fueron protagonistas en ese ámbito.

En cuanto a lo que se ha escrito sobre la ENRVQ, si bien es cierto que a la fecha existen publicaciones sobre la institución, ninguna de ellas posee el rigor científico, conceptual e historiográfico que nos permita una aproximación más o menos objetiva a lo que ha sido su evolución en poco más de siete décadas. La mayoría de los textos sobre esta temática centran su mirada y discurso explicativo en el devenir histórico de ella, sobre todo su origen como primera escuela normal de México, con una connotación legendaria, heroica y/o anecdótica. Por lo tanto, los aportes han sido en lo esencial sobre el funcionamiento de la escuela en esta primera etapa y muestran solo algunas estampas aisladas de cómo se ha desarrollado la institución hasta hoy en día. Los diversos autores en su discurso explicativo dejan de lado toda alusión a la percepción social que se tuvo acerca de este proyecto educativo. Su perspectiva solo gira alrededor de la información oficial que se ha generado sobre la ENRVQ. Tal es caso del libro publicado y coordinado

⁸ López Pérez, Oresta, *Alfabeto y enseñanzas domésticas. El arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*, México, Cultura Hidalgo, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2001.

por Maribel Arreola Rivas con el título *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” 90 años de historia*.⁹

También de singular importancia es el libro del profesor Othón Villela Sarralde, denominado *La Primera Normal Rural. (Cincuentenario en Tacámbaro)*, que se ha constituido desde la perspectiva historiográfica en una referente obligada para conocer la secuencia de la evolución histórica institucional de la ENRVQ.¹⁰ En ese sentido, es sumamente relevante la información que aporta la obra la que se nutre de las entrevistas efectuadas a los actores sociales que contribuyeron en la configuración y desarrollo de la escuela normal pionera. No obstante, ese texto no deja de ser un acercamiento general y, hasta cierto punto, con un discurso oficialista y justificatorio de la actuación que desplegaron en su momento sus docentes y alumnos fundadores.

Por su parte, la ya mencionada Alicia Civera en su artículo “Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta”, Analiza a las escuelas normales rurales como instituciones que ofrecieron nuevas opciones de vida a estudiantes pobres del medio rural, especialmente a las mujeres en condición de pobreza, vulnerabilidad y marginación. Se enfoca de manera específica en analizar el tipo de formación que ofrecían las escuelas normales rurales en los años cincuenta del siglo XX, específicamente en la ENRVQ. Para tal efecto, recurrió al uso de herramientas como la historia oral. Sin embargo, por las características propias de la investigación, le faltó concretar una reflexión más profunda en cuanto los alcances que tuvo el tipo de formación y la experiencia estudiantil que recibieron las alumnas de la ENRVQ durante los primeros años del funcionamiento de ésta como plantel exclusivamente femenino.

Una vez realizado un balance historiográfico, se realizó la búsqueda de fuentes primarias, siendo de las más importantes los expedientes escolares personales de las alumnas, los cuales se encuentran reunidos en el Archivo Histórico de la ENRVQ. Sin duda que este material, de entrada, es una fuente rica en información que me permitió conocer y comprender el desempeño de los actores

⁹ Arreola Rivas Maribel, coordinadora, *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” 90 años de historia*, México, Secretaría de Educación Pública, Gobierno del Estado de Michoacán, 2012.

¹⁰ Villela, Othón, *La Primera Normal Rural. (Cincuentenario en Tacámbaro)*, Morelia, s/e, 1972.

sociales. No obstante, la escasa atención y valoración que ha recibido dicho acervo documental propició que su consulta se convirtiera en un auténtico desafío, no solo por las complicaciones técnicas que se presentaron ante la falta de una organización y clasificación elemental de los documentos, que a simple vista se me presentaron como un cúmulo de papeles sin coherencia ni sentido. A pesar de ello, trabajé de la mejor manera posible para compilar, procesar y explicar los contenidos de información inédita y de valor histórico que se contiene en el citado acervo.

A estas vicisitudes en torno la consulta del archivo de la ENRVQ, se sumó mi experiencia en el Archivo General de la Nación (AGN) que alberga el fondo antiguo de la Secretaría de Educación Pública, ya que después de haber localizado una serie documental referente a la Escuela Regional Campesina de Huetamo, correspondiente al lapso 1932-1940, etapa institucional precursora de lo que más tarde fue la ENRVQ, explore documentos contenidos en unas cincuenta cajas del Departamento de Educación Normal Rural de Michoacán. Sin embargo, no encontré información sustancial sobre el periodo de mi interés que permitiera fortalecer de manera significativa la investigación. No obstante, de la serie documental antes citada, utilice algunos informes de actividades de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, para la conformación del apartado titulado “entre el aula y la comunidad” del capítulo uno.

Ante tales circunstancias, el archivo de la ENRVQ fue la base para este trabajo. En este sitio ubiqué y revisé documentos muy heterogéneos en torno a la existencia y dinámica de dicho plantel. Con paciencia y dedicación rescaté y procesé información de alrededor de 1500 expedientes escolares, correspondientes a igual número de alumnas, así como algunos libros de registro, de los cuales fue posible seleccionar diversos escritos y fotografías. Todo el trabajo citado anteriormente fue necesario para poder analizar algunas de las características socioculturales de las alumnas, correlacionando rasgos peculiares de las jóvenes con los del entorno social del que formaron parte.

Para sistematizar la voluminosa información disponible de los expedientes que abarcan una temporalidad de 1945-1969 elaboré una ficha matriz, en la que se consignaron los siguientes datos: nombre de la alumna, edad de ingreso y egreso,

año de ingreso y egreso; estados de procedencia pues varias de las alumnas, así como sus padres radicaban en otros estados de la República, lo que implicó precisar las escuelas de procedencia. Además, se vertieron datos sobre los ciclos escolares a cursar, los nombres de los padres o tutores, la ocupación éstos y un apartado para observaciones generales, para precisar alguna información fuera de lo común.

No se omite mencionar que para comprender con mayor objetividad y precisión los motivos genéricos de las alumnas para acudir a la ENRVQ, en la medida de lo posible, elaboré una síntesis sobre la evolución histórica de las jurisdicciones o comarcas geográficas de procedencia, que permitieron conocer además las disrupciones que estos espacios registraron en su cotidianidad para ocasionar la migración de sus habitantes. De esta sistematización puede tener información general sobre las alumnas, por ejemplo, la mayoría de ellas fue originaria del estado de Michoacán, principalmente de los municipios de Paracho, Huetamo, Zitácuaro y Morelia, aunque no está demás mencionar que hubo señoritas procedentes de más de 15 entidades federativas, como Guerrero, estado de México, Hidalgo, solo por mencionar las de mayor presencia. Con esta información, que se presenta de manera esquematizada y con una mayor profundidad en el tercer capítulo, puedo afirmar que la influencia de la ENRVQ traspasó las fronteras estatales y se consolidó como un referente educativo para las mujeres a nivel nacional.

Así mismo, esta información sacada de la ficha matriz, permite afirmar que el 60% de las alumnas fue de origen rural tal como lo estableció el reglamento de las Escuelas Normales Rurales. La mayoría de sus padres se dedicó a las actividades agrícolas, aunque también hubo padres de familia que desempeñaron oficios tales como zapateros, mecánicos, carpinteros, entre otros. Esta información al igual que la anteriormente citada, es presentada en el tercer capítulo.

Un segundo aspecto metodológico consistió en el uso de la historia oral a base de entrevistas llevadas a cabo entre las ex alumnas egresadas de la ENRVQ que fue factible de ubicar y que accedieron a dialogar sobre su estancia en esta institución. Entre ellas figuró la Maestra Inés Salazar Hernández de la generación de 1960-1965, originaria Metzquititlan en el estado de Hidalgo, quien ingresó a la

escuela a cursar el primer año de secundaria a la edad de 16 años. Una vez egresada ejerció como maestra por más de 30 años, actualmente se dedica a ser ama de casa y radica en el poblado de Tiripetio, municipio de Morelia, Michoacán.

La maestra Bonfilia Brito Tapia de la generación de 1961-1966, originaria de Acepelahuaya en el estado de Guerrero, ingresó a estudiar el primer año de secundaria a la edad de 15 años. Actualmente trabaja como maestra de la ENRVQ. También colaboró la maestra Yolanda Piñón Méndez, de la generación de 1961-1965, originaria de Morelia, la que llegó a realizar el primer año de secundaria a la edad de 14 años. Una vez egresada ejerció como maestra de primaria alrededor de diez años, continuó estudiando y alcanzó el grado de Maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), actualmente sigue ejerciendo la docencia en este último plantel en la unidad Morelia.

En tanto que la maestra Dalia Damián Peñaloza, de la generación de 1961-1966, originaria de Huetamo, vino a la ENRVQ a cursar el primer año de profesional en 1964 a la edad de 17 años. Una vez egresada ejerció como maestra rural alrededor de ocho años, continuó estudiando en la Escuela Normal Superior por lo que se trasladó a la Ciudad de México. En la actualidad radica en Morelia y esta jubilada. Así mismo, la maestra Juana Alviter Martínez de la generación de 1959-1964, originaria de Huetamo, Michoacán, llegó para realizar el primer año de secundaria a la edad de 15 años. Una vez egresada se desempeñó como maestra por más de 30 años. Actualmente es jubilada y reside en la Ciudad de México.

Por su parte, la maestra Carmen Damián Peñaloza, de la generación de 1964-1969, nativa de Huetamo, vino a la ENRVQ para cursar el primer grado de secundaria a la edad de 14 años. Una vez egresada trabajó de maestra sólo por un par de años, pronto adquirió un puesto burocrático y logró posicionarse dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Actualmente vive en la Ciudad de México. Por último, pero no menos importante, la maestra María de Jesús Rabadan Salgado, de la generación de 1959-1964, originaria del municipio de Arcelia en el estado de Guerrero, llegó a la ENRVQ a cursar el primer año de secundaria a la edad de 13 años. Una vez egresada trabajó como maestra en el

estado de Veracruz, después se trasladó a la Ciudad de México donde actualmente radica, hoy en día sigue trabajando como inspectora de zona.

Las entrevistas se efectuaron de una sola sesión aplicando un cuestionario con preguntas-tema, con objeto de que la entrevistada contribuyera a construir su propia biografía y su percepción del hecho histórico, esto debido a que la manera de estructurar y narrar su propia vida proporcionó la clave para entender su experiencia, tratando de crear un testimonio biográfico lo más extenso y objetivo posible. Con éste proceder pretendí captar, a través de los recuerdos de las maestras, su percepción individual, sobre la preparación académica, el cómo vivieron y construyeron su mundo estudiantil. A partir de ello, se buscó configurar patrones individuales y colectivos de dicha experiencia, ya que la vida de cada una de ellas es una puerta hacia la comprensión y reconstrucción de la sociedad en la que vivieron. Por lo tanto, la forma narrativa indica la estructura individual de lo recordado, es decir, lo que a la entrevistada le pareció más o menos significativo traer a colación sobre su estancia formativa en las aulas de la ENRVQ.

Cabe destacar que los relatos auto biográficos constituyen un recurso metodológico eficaz, ante la ausencia de documentación cualitativa sobre los procesos de la vida cotidiana. El uso de relatos de vida permite un alto control de las variables que explican el comportamiento de un individuo, el cual se ve enriquecido con las declaraciones de las personas que constituyen su entorno social inmediato, utilizando la técnica de relatos de vida cruzados.

Como se ve es una investigación que por su naturaleza histórica y de reconstrucción de hechos cotidianos y vivenciales, requirió del trabajo de archivo y de entrevistas a ex alumnas de la ENRVQ. El hurgar en los repositorios documentales me permitió dar voz y sentido a las prácticas y los discursos acerca de los cambios curriculares derivados de las reformas educativas, considerando el proyecto educativo de cualquier Estado responde a procesos y determinaciones socioeconómicas, por lo tanto la formación profesional de docentes es uno de los aspectos más importantes de la labor educativa de un país determinado. Por otra parte, las entrevistas no sólo generaron una gran cantidad de información, valiosa

por sí misma, sino que expresaron el sentido humano y el sentir emocional de quienes tuvieron una experiencia estudiantil dentro de la institución.

Así mismo es importante mencionar que dentro de esta investigación utilicé algunos conceptos y categorías de análisis para fortalecer el discurso explicativo. Partiré en establecer que la educación rural fue un programa educativo de reestructuración social que surgió como respuesta a las circunstancias históricas que afectaban a la población campesina después del movimiento revolucionario. Sin embargo, como lo establece el pedagogo mexicano Rafael Ramírez, la educación rural “es un proceso que abarca, no sólo a la generación joven, sino también a la adulta, y en segundo lugar, que consiste en transportar a la gente de planos inferiores de vida a planos cada vez más elevados. En tal virtud, la acción educativa debe extenderse y abarcar tanto la difusión cultural como la emancipación económica.”¹¹

Estas fueron las premisas de este proyecto educativo más incluyente al establecer que la educación llegara no sólo a los lugares más apartados, sino a todos los miembros de las comunidades, sin importar la edad, pues estos lugares no estaban apartados sólo geográficamente, sino también en el sentido económico, social y cultural, es decir, una población marginada del desarrollo y del avance del país.¹² Por lo que, por primera vez en México se estableció un sistema educativo que no hacía copia de métodos europeos o estadounidenses. Ya que se trataba de una escuela práctica, creadora y constructiva; cuyos sistemas fueron abstraídos de la misma realidad a la cual pretendió servir, formándose así el perfil de la escuela mexicana dentro del trabajo cotidiano en donde al conjugarse las necesidades y aspiraciones del pueblo se trazaban las líneas del programa educativo con flexibilidad a los cambios de la realidad nacional. Por lo que se constituyeron en el único proyecto nacionalista capaz de generar una pedagogía propia que se trató de articular el entorno natural, el social y a la persona a través de la acción. A partir de estas disposiciones se impulsaron programas de educación con los cuales se logró

¹¹ Ramírez Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1982, pp.167-173.

¹² Miñano García, Max H, *La educación rural en México*, México, Ediciones de la Secretaría de Educación Pública, 1945, pp. 195-196.

vincular el campo con el desarrollo urbano, los proyectos más significativos fueron las Casa Pueblo, las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales.¹³

Ahora bien, también es necesario establecer que la percepción de la *maestra rural* adecuándose a las nuevas necesidades por las que atravesó la sociedad mexicana. En una primera fase, este sujeto social fue concebida como una mujer noble, pura, pobre, alegre y sabia, llena de obligaciones, no solo se le atribuía la enseñanza de los niños, jóvenes y adultos, sino también brinda asistencia médica en la comunidad y atiende las actividades culturales de la misma, en general es representada como una trabajadora social.¹⁴

Poco tiempo después, los procesos socioeconómicos que se manifestaron en México a partir de los años cuarenta del siglo pasado, tanto en el plano de la política económica como en el de la política educativa, influyeron en la construcción de la imagen social del magisterio. La *maestra rural* continuó poseyendo un enfoque tradicionalista, pero ahora sería representada como una mujer fuerte, preparada, dotada de capacidades y conocimientos pedagógicos para contribuir en la rehabilitación de la enseñanza y la alfabetización del pueblo mexicano. En este proceso, la *maestra rural* se dejaba de presentar como una mujer campesina, y comenzaba a proyectar como una mujer moderna, en cuanto su forma de vestir, de hablar y de desarrollar sus actividades diarias dentro del aula.¹⁵

Así mismo, se presenta el concepto de *Modernidad*, pero antes es necesario es necesario puntualizar que establecer una definición única es complejo, si se

¹³ Miñano, *La educación rural en México*, p. 196.

¹⁴ Así lo demuestra Gabriela Mistral en su bello poema titulado *La Maestra Rural* que de una manera romántica y sutil va exaltando las cualidades que tenía la maestra rural de su época. Para ver el poema completo entrar a <http://www.gabrielamistral.uchile.cl/poesia/desolacion/escuela/lamaestra.html> Así mismo en su conferencia titulada la integración de México por la educación emitida en 1928 Moisés Sáenz, pedagogo mexicano promotor de la educación rural mexicana estableció que la maestra rural mencionó que la actividad de la maestra rural no se limita a la mera enseñanza de los niños, sino que realmente se constituyó como una trabajadora social en pro de la comunidad. Gilberto Guevara Niebla, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México/ Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 269.

¹⁵ Ramírez Rosales, Victoria, *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez"*, México, Universidad Metropolitana, Unidad Ixtapalapa, 2008.

concediera las múltiples avocaciones a las que hacer referencia el término por sí mismo.¹⁶ Para el caso particular, se refiere a las transformaciones cualitativas y cuantitativas que vivió México a partir de la época de posguerra, mediante la instrumentación de un nuevo modelo económico basado en la sustitución de importaciones. Este consistió en sustituir los artículos manufacturados de procedencia extranjera que hasta ese momento habían atendido el consumo local, por artículos de la misma naturaleza fabricados por la industria nacional, con lo que se buscó enfrentar los trastornos de la inflación efecto de la posguerra. Con ello se pretendió convertir la actividad industrial en eje del desarrollo económico y de la acumulación del capital, para pasar de una economía basada en agricultura y minería a otra en la que la industria pudiera proveer al mercado interno. En este tipo de modelo, que terminó en 1970, lo más importante fue una expansión económica constante. Su meta fue la industrialización del país para lograr una tasa de crecimiento con estabilidad de precios y de cambio. En este proceso se postergó el desarrollo agrícola y produjo una desigual distribución del ingreso.¹⁷

A partir de entonces lo rural se concibió como un referente a atraso y se dio una tendencia hacia la urbanización. En este proceso de cambio, la educación se ajustó a los requerimientos del desarrollo económico y sobre todo industrial. Así surgió un modelo educativo enfocado a fortalecer la Unidad Nacional y el progreso económico. Ahora, la escuela se encargaría de educar a los niños con un sentimiento nacionalista sumamente arraigado y a enseñarles lo necesario para su incorporación a la vida productiva. El resultado final fue la preeminencia de la escuela técnica en la educación pública de México que desplazó a la educación

¹⁶ Para el caso particular, el término de *modernidad* tiene sustento en las aportaciones de Eric Hobsbwan acerca de la idea de modernidad en el siglo XX. Además, esta construcción conceptual se realizó considerando las acepciones que hubo sobre modernidad en el periodo de estudio de la presente investigación, a través del análisis de los informes de gobierno emitidos por los distintos presidentes en turno, que si bien no expresan de manera literal cuál era su concepción sobre la modernidad, a lo largo de su discurso se puede apreciar que está presente como elemento explicativo e interpretativo que los actores traducen como parte de su realidad. De tal forma, que el concepto que aquí se establece, es particular y hace alusión al caso mexicano. Hobsbwan Eric, *Historia del siglo XX 1914-1991*, Barcelona, Editorial Crítica, 2009, p. 365-367.

¹⁷ Ramales Osorio, Martín Carlos, “Industrialización por Sustitución de Importaciones (1940-1982) y modelo “secundario-exportador” (1983-2006)”, en *perspectiva comparada*, en *Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales*, Grupo de Investigación Eumed.net de la Universidad de Málaga.

rural como eje central del desarrollo educativo. Todo este proceso por el que atravesó el país en la época se concebía como el paso a la modernidad.

Así también emplearé algunas categorías, tal como *formación profesional* para hacer referencia al conjunto de requisitos, procedimientos, cursos o créditos y servicios especializados que deben cumplirse para obtener un título docente.¹⁸

Así mismo es importante precisar que los *modelos educativos* son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Los modelos educativos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en el grado de complejidad, en el tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen los autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos.¹⁹

Por último, fue necesario establecer el *currículum* como una categoría de análisis, con la cual se hará referencia al conjunto de disciplinas de estudio, y a los factores intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación. Así también, el *currículum* es un medio para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, que debe permanecer abierto a la discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica. Vale la pena acotar, que tanto en el diseño como en la administración del *currículum* existen cinco factores que le condicionan o deben condicionar, ellos son: a) social; b) histórico; c) económico; d) filosófico; y e) científico. Todos estos elementos son considerados a la hora de abordar los cambios en los planes y

¹⁸ Esta categoría proviene de los aportes de la obra de la Dra. Zaira Navarrete Cazalez, especialista en temas relacionados con la Formación profesional, quien ha contribuido en el desarrollo de Teorías y resignificaciones sobre la construcción de identidades profesionales. Su debate retoma enfoques teóricos a partir de la hermenéutica analógica, el análisis político de discurso, el análisis institucional y el enfoque deconstructivo, que otros especialistas han trabajado para dar cuenta de la formación de identidades profesionales. Navarrete Cazales, Zaira, "Formación e identidad" en Ducoing Watty, Patricia y Fortoul Ollivier, B., Coordinadores, *Procesos de formación*, vol. I, Colección Estado del Conocimiento, México, Consejo Mexicano de investigación educativa, Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2013, pp. 309-364.

¹⁹ Gago Hugueta, Antonio, *Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, México, Editorial Trillas, 1977.

programas de estudio referentes a la educación normal que se abordan en el capítulo dos.²⁰

En cuanto a la estructura de la investigación, esta se estableció en tres capítulos cada uno de ellos ofrece una explicación sobre los principales sucesos que conforman el entramado histórico alrededor del proceso formativo de las maestras rurales en un periodo que ha sido poco estudiado por los especialistas en educación. En el primer capítulo titulado *La educación rural en México*, se hace referencia al establecimiento de la Secretaría de Educación Pública, la cual inició sus labores con el programa de la educación rural, se establecen cuáles fueron los elementos más importantes de la educación rural. Y de manera especial, se hace referencia al origen y desarrollo de las Escuelas Normales Rurales se menciona la trayectoria histórica de la primera normal rural de México, antecedente de la ENRVQ).

En el segundo capítulo titulado *Educación y Modernidad en México*, se estudian las condiciones sociopolíticas y culturales del país a partir de 1940. Se establecen las particularidades y los alcances del proyecto educativo de la Unidad Nacional, haciendo una mención especial a las corrientes pedagógicas que influyeron en su conformación. Se aborda de manera específica los cambios curriculares que sufrió la educación normal a consecuencia de la nueva política educativa de la época. De manera especial se expone un apartado referente a la constitución de la ENRVQ en una institución unisexual y o que éste proceso implicó.

En el tercero y último capítulo titulado *La formación de maestras rurales en la ENRVQ*, se pretendió analizar a las alumnas y sus contextos socioeconómicos, para identificar los factores que intervinieron para el ingreso a esa institución educativa. Así mismo conocer los aspectos de la vida cotidiana. También se aborda la reforma de 1969 y como ésta afectó a la ENRVQ de manera breve, ya que no es la parte medular de la investigación, se mencionan los alcances y los logros obtenidos por parte de las alumnas gracias a su formación profesional como maestras rurales.

²⁰ Picardo Joao, Oscar, Juan Carlos Escobar Baños y Rolando Valmore Pacheco Cardoza, *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación*, El Salvador, Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco, 2005, p. 58.

Capítulo I

LA EDUCACIÓN RURAL EN MÉXICO

1. La creación de la Secretaría de Educación Pública

Una vez concluida la fase armada de la Revolución Mexicana el país se encontraba frente a un panorama desalentador y en estado de crisis en todas sus esferas sociales, con una economía devastada, la población carente de recursos, faltos de servicios de salubridad, cultura y con la urgente necesidad de una renovación, en la que la única posibilidad en la que los gobernantes apostaron que sería un medio de impulso al desarrollo tan anhelado era el proporcionar educación a todos los ciudadanos y así construir al hombre íntegro que las naciones libres necesitaban para el desarrollo evolutivo.²¹

Ante tal panorama, los diputados del Congreso Constituyente de 1916-1917, debatieron diversas propuestas para establecer una reorganización del Estado mexicano, tales como establecer un sistema amplio de garantías democráticas y de mecanismos jurídicos para su protección; eliminar la injerencia privada o religiosa en la educación, quedando esta como prerrogativa exclusiva del Estado; dar categoría constitucional a las disposiciones sobre liquidación de latifundios, reparto de tierras, protección a la pequeña propiedad, restitución de las tierras comunales y estímulo a la explotación colectiva de la tierra; nacionalizar las riquezas del subsuelo, es decir, establecer el principio legal donde finalmente debía existir la nacionalización de las industrias extractivas; limitar el derecho de propiedad privada, sometiéndolo al interés social, así como establecer a nivel constitucional un sistemas de garantías y derechos del trabajador.²²

Estas expectativas sociales fueron plasmadas en la Constitución General de 1917, a través de los artículos 130 sobre la secularización de bienes de la Iglesia;

²¹ Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 122.

²² Monroy Huitron, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975, p. 16.

el 123 sobre los derechos de los trabajadores; el 27 relativo a la tenencia de tierra y la propiedad nacional del subsuelo; y el tercero referente a la educación.²³

En líneas generales, el artículo tercero de la nueva legislación general del país establecía lo siguiente: “La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares.” Con esto se homogenizaba la educación en todo el país y se le quitaba el carácter religioso que imperaba en la enseñanza en México hasta principios del siglo XX.²⁴

También estipulaba dicho apartado de la Constitución general que “ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.” Con ello se determinaba que el único encargado de impartir y dirigir la educación era el Estado laico y que las escuelas primarias particulares solo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. Así mismo se acordaba que en los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria. Dejando así la educación al alcance de todos.²⁵

Referente al laicismo, cabe mencionar que frente a una Iglesia católica poderosa, bien organizada, existía un Estado nacional laico en proceso de desarrollo, por lo que fue necesario dentro del contexto de asimetrías existentes entre ambas instituciones, presentar una tesis política de laicismo educativo, para evitar la expansión social de la Iglesia corporativa que atentaba en contra de la soberanía y hegemonía del Estado laico.²⁶

En general lo estipulado en el artículo tercero se constituyó en el fundamento legal en el que descansó el sistema educativo mexicano a partir de la creación en el año de 1921 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tuvo como enmienda principal combatir al analfabetismo y a la pobreza que aquejaban al país.²⁷

²³ Monrroy, *Política educativa de la Revolución*, p. 17.

²⁴ Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, *Diario de los debates del Congreso Constituyente Queretano 1916-1917*, México, 1989, pp. 87-95.

²⁵ Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, *Diario de los debates del Congreso Constituyente Queretano 1916-1917*, pp. 87-95.

²⁶ *El Artículo Tercero constitucional*, México, Editorial Trillas, 1970, p. 85.

²⁷ Maldonado Gallardo Alejo y Casimiro Leco Tomás, *Una educación para el cambio social 1928-1940*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2008, p. 45.

De tal manera que cuando el general Álvaro Obregón asumió la Presidencia de la República en 1920, se comenzó una etapa de reorganización. En materia educativa, a pesar de que la Constitución de 1917 había suprimido la Secretaría de Instrucción, dejando la educación por cuenta de los municipios, lo que impidió que se cumpliera con el plan educativo de la revolución, el régimen de Obregón, restableció la nueva institución bajo el enunciado de la SEP, el 29 de septiembre de 1921, poniendo al frente de ella a José Vasconcelos, quien pronto inició una verdadera cruzada de educación por todo el país.²⁸

Esta nueva secretaría marcó el inicio de un amplio movimiento educativo para combatir el analfabetismo y atender las necesidades en ese ámbito del pueblo mexicano. Los beneficios que se lograron a través de la SEP fueron relevantes sobre todo con “el establecimiento de escuelas rurales; de misiones culturales; escuelas normales rurales; la publicación de libros y folletos; el incremento del arte popular; la orientación técnica a los campesinos al utilizar la escuela, el fortalecimiento del sentido nacional y la orientación política y social del pueblo.”²⁹

La política educativa que entabló la SEP estaba orientada a difundir el alfabeto entre las clases rurales y urbanas, elevar el nivel social, cultural y profesional de los maestros, impartir educación en los grandes núcleos indígenas, impulsar la participación de la mujer en todas las oportunidades escolares, extensión de la educación deportiva y estética entre todos los sectores del pueblo, empleo de la pintura mexicana como instrumento de la educación, impulso del arte

²⁸ José Vasconcelos nació el 28 de febrero de 1882 en el estado de Oaxaca. Estudió en el Instituto Científico y Literario y cursó estudios en el Instituto de Ciencias y Artes, graduándose en 1898. En la Escuela Nacional de Jurisprudencia, obtuvo el título de licenciado en derecho en 1907. Fue discípulo de Justo Sierra, formó parte del Ateneo de la Juventud, que en 1910 se enfrentó al positivismo y al dictador Porfirio Díaz, impulsando una corriente crítica y de renovación ideológica y política. Ejerció como rector de la Universidad Nacional de México, a la que convirtió en institución revolucionaria. En 1921 fue nombrado por el presidente Obregón Secretario de Educación y durante tres años, hasta su enfrentamiento con él y su posterior exilio en Estados Unidos, llevó a cabo 'una verdadera cruzada nacional' en favor de la educación popular. Hizo todo lo posible para impulsar la educación indígena, la rural, la técnica y la urbana; creó redes de bibliotecas, misiones culturales, escuelas normales y Casas de Pueblo, que convirtió en centros educativos básicos. En 1925 publicó su obra más importante *La raza cósmica*, en la que se expone algunas de sus reflexiones sobre el indigenismo. Cf. Adolfo Taracena, *José Vasconcelos*, Editorial Porrúa, México, 1990.

²⁹ Loyo Bravo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y la educación popular en México*, México, El Colegio de México, 1999, p.15.

nacional, construcción de grandes escuelas públicas y creación de nuevas escuelas de artes y oficios, fundación de bibliotecas infantiles para estudiantes y obreros.³⁰

En ese tenor, el titular de la SEP José Vasconcelos inició la formulación práctica del magno proyecto educativo, emprendiendo diversas medidas con el objeto de reunir a los distintos niveles educativos; depuró las direcciones de los planteles, inició el reparto de desayunos escolares y llevó a cabo su idea fundamental, de que la nueva dependencia tuviese una estructura departamental bien estructurada y que fuera funcional.³¹ Los tres departamentos esenciales fundamentales fueron el Departamento Escolar en el cual se integraron todos los niveles educativos, desde el jardín de infancia hasta la universidad; el Departamento de Bibliotecas, con el objeto de garantizar materiales de lectura para apoyar la educación en todos los niveles; y el Departamento de Bellas Artes, para coordinar las actividades artísticas complementarias de la educación. Más adelante se crearon otros departamentos para combatir problemas específicos, tales como la educación indígena y las campañas de alfabetización³²

Todas las acciones que se llevaron a cabo durante el proceso de creación de la SEP buscaron fortalecer un proyecto educativo de carácter nacionalista que cubriera las necesidades de México, país de gran riqueza cultural y de una población que se ha beneficiado con el sistema educativo posrevolucionario. Una deficiencia de este organigrama fue que entre los funcionarios administrativos existió una minoría de profesores a cargo de los departamentos, ya que la mayoría de quienes integraban la secretaría tenían un perfil académico no afín, como abogados, ingenieros o médicos; lo cual fue un factor que desde su inicio puso de manifiesto las dificultades y discusiones que se suscitaron en la toma de decisiones, estableciendo argumentos no viables ya que en ocasiones desconocían la esencia de las labores docentes y lo que estas implicaban.³³

³⁰ Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XIX Editores, 1978, p. 95.

³¹ Loyo, *Gobiernos revolucionarios y la educación popular en México*, p. 18.

³² Loyo, *Gobiernos revolucionarios y la educación popular en México*, p. 20.

³³ Secretaría de Educación Pública, *Boletín*, T. II, Núm. 2, 1 de mayo de, México, Dirección de Talleres Gráficos de la SEP, 1922, p. 58.

De tal manera, que esta situación ocasionó que los enfoques ya fueran para la aplicación de los programas educativos, la distribución de las partidas económicas y los análisis para diagnosticar las necesidades educativas no se percibieran con la misma perspectiva con que era analizada por los docentes de profesión. Sin embargo, más allá de las diferentes apreciaciones todos coincidieron en que su labor sería llevar la educación a los más diversos rincones del país.³⁴

Cabe destacar que en el artículo 38 de la *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal* de 1921, se describen las funciones y atribuciones que había de poseer la SEP tales como la organización, vigilancia y desarrollo en las escuelas oficiales de enseñanza preescolar, primaria, secundaria y normal, urbana, semiurbana y rural incorporadas a dicha secretaría. Además, atender todo lo relacionado con la enseñanza técnica, industrial, comercial y de artes y oficios, incluida la educación de adultos. Se encargaría también de la enseñanza agrícola, con la cooperación de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; al tiempo que regularía la educación superior y profesional, y la relacionada con el ámbito deportivo y militar y la cultura física en general.³⁵

Por tal motivo, la existencia de la SEP significó un agente regulador de las funciones referentes el campo de la educación, teniendo su aplicación y vinculación con la sociedad, a través de la aplicación de sus planes, programas, materiales didácticos, actividades culturales y evaluaciones. Es decir, por medio de todos los elementos inmersos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El fin último de esto fue que el individuo se desarrollara articulando su estancia dentro del aula escolar con su vida cotidiana, brindándole conocimientos que le apoyaran en la búsqueda y resolución de sus planes y que finalmente pudieran desarrollar una actividad o rol social, que le permitiera al individuo satisfacer sus necesidades más elementales, tales como alimento, vestido y casa, con lo que se buscó brindar una educación que cumpliera con la tarea para la cual fue creada esta dependencia de gobierno, la cual ofreció y garantizó una educación de calidad basada en la normatividad especificada en la Constitución General dentro

³⁴ Loyo, *Gobiernos revolucionarios y la educación popular en México*, p. 20.

³⁵ David L. Raby: *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974, p. 560.

del artículo tercero, cuyo contenido engloba los tres rasgos fundamentales: laica, gratuita y obligatoria, con los que se sustentó el procedimiento para ejecutar su labor.³⁶

2. La educación rural en México una nueva propuesta educativa

La Revolución Mexicana fue uno de los movimientos que rompió con esquemas impuestos desde tiempo ancestral en el país, afectando las bases de la organización social en la que la principal tendencia era determinar lineamientos que dieran rumbo a las nuevas políticas en todas las estructuras sociales del país, encaminadas a brindar oportunidades igualitarias para todos los habitantes, perfilándose a que el logro de estas demandas sería solamente a través de la educación. Para ello se tendrían en cuenta estas peculiaridades para llegar a establecer una nación desarrollada de forma homogénea, considerando que la educación tiene una doble función en el hombre, por un lado, le brinda herramientas que le motivan a una lucha constante por el logro de metas. Y por otra le proporciona una identidad con la sociedad a la que pertenece.³⁷

En este tenor y considerando las características propias de la sociedad mexicana en la cual predominaba la población rural, la prioridad de entonces fue rescatar a toda la población indígena e integrarla a la vida laboral para impulsar la esfera económica de México. Esto solamente sería posible si de manera simultánea se le proporcionaban a ese sector social los medios para elevar el nivel cultural, pero la educación que el país necesitaba tendría que ser distinta a la del pasado, olvidando las tendencias europeas o estadounidenses. Es decir, dejando de imitar sistemas educativos, ya que al imponer modelos lo único que se le lograba era una sociedad que en lugar de ser participativa y cooperativa se tornaba apática y con una resistencia, actitudes que solamente dificultaban el progreso. Fenómeno que de alguna manera evidenciaron la necesidad de implementar propuestas viables

³⁶ Castillo Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, T.III, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 247.

³⁷ Robles, *Educación y Sociedad en la Historia de México*, p. 90.

que permitan restablecer a las zonas de mayor marginalidad social, en la que su visión de evolución global a través de la atención integral.³⁸

Sin embargo no sería, tarea fácil diseñar programas que permitieran brindar una educación que dignificara a la sociedad, pues está debía apoyarle en la obtención de recursos económicos para dar cumplimiento al objetivo de impulsar el desarrollo socioeconómico y político de México, considerando de vital necesidad atender a las comunidades y todo aquello que estuviera relacionado con la vida del campesino.³⁹ Así surgió la escuela rural mexicana como parte de un sistema nacional que debería dar respuesta a las demandas populares en función de su estructura educativa, partir de la creación de la SEP como organismo encargado de regular todas las actividades educativas del país.⁴⁰

La educación a impartir debería estar permeada de valores y directrices nuevas, con un reordenamiento de convivencia democrática, orientada hacia el beneficio del pueblo y la reivindicación y dominio de las fuentes naturales de producción, enfocándose para ello el trabajo de SEP a las zonas rurales. Esta postura suscitó toda una polémica con diferentes puntos de vista en referencia a las características y recursos con los cuales daría inició la escuela mexicana, necesidad que llevó a que el 16 de diciembre de 1921, el pleno de la Cámara de Diputados discutiera en torno al presupuesto que se asignaría al sector educativo nacional.⁴¹

Esa búsqueda constante de vincular el entorno escolar con el social era con el afán de tener mejores resultados, pero de forma simultanea se entablaban compromisos con la población y más aún en los estados con mayor necesidad de educación y cultura, siendo este el reto posterior a la fase armada de la Revolución Mexicana, llevar educación a todo el país. En primera instancia se pretendía que las escuelas fuesen en sí mismas una comunidad y también fuesen de la comunidad y para la comunidad. Para ello el gobierno a través de la SEP, encomendó la responsabilidad de establecer planteles escolares de los diferentes niveles y aplicar

³⁸ Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1981, p.39.

³⁹ Ramírez, *La escuela rural mexicana*, pp. 39-42.

⁴⁰ Ramírez, *La escuela rural mexicana*, pp. 39-42.

⁴¹ Álvarez Constantino, Higilio, *La escuela rural*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 1977, p. 3.

el proyecto específico que caracterizaría a la escuela rural, entendida ésta como una creación original que considera en su programa a la comunidad entera.⁴²

Es de destacar que a raíz de la Revolución Mexicana la educación adquirió un estilo muy particular, sin ignorar las propuestas innovadoras de prominentes pedagogos como John Dewey⁴³, Decroly, Claparade y Keschensteiner, entre otros, los que fortalecieron el ideario ideológico pedagógico mexicano, postulando una doctrina y metodología funcionales en la que los alumnos son dirigidos para actuar socialmente en función de necesidades.⁴⁴ Sin embargo, para aquel entonces la escuela rural se enfrentaba a una serie de factores adversos, como la extrema pobreza de los campesinos; las pésimas condiciones de salud de la población; el bajo estándar de la vida doméstica; el analfabetismo agudo entre el campesinado; la desintegración social a causa de los numerosos grupos étnicos y distintos dialectos que había en el país, así como una falta de preparación para trabajar conscientemente en la búsqueda de un nuevo régimen político-social igualitario.⁴⁵

Por lo tanto, serían estas las necesidades a las que debería atender el programa de escuela rural implementado por la SEP, sin olvidar la atención a la población adulta. De tal manera que la escuela rural debería de funcionar considerando los siguientes planes, según lo manifestó José Vasconcelos: Sociales: construir la escuela para la comunidad, desarrollando sus actividades teniendo siempre presente los intereses colectivos estableciendo vínculos de solidaridad y fraternidad, en donde la influencia de la civilizadora de los maestros sea manifiesta. Económicos: impulsar la producción, cultivar hábitos de asociación y cooperación y promover el bienestar de cada uno de los asociados. Morales:

⁴² Robles, *Educación y Sociedad en la Historia de México*, p. 90.

⁴³ John Dewey fue un filósofo y psicólogo estadounidense que nació el 20 de octubre de 1859, en Burlington, Vermont, Estados Unidos. Se graduó en Artes en la Universidad de Vermont en 1879; y se doctoró en Filosofía en la Universidad de John Hopkins, en 1884. Estudió los sistemas educativos de México, China, Turquía, Japón y la Unión Soviética. Concibió la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permitiera el desarrollo de una ciudadanía plena. Propuso el «método experimental» de su pedagogía de la escuela activa que se basa en la educación de la destreza individual, de la iniciativa y del espíritu de empresa en detrimento de la adquisición de conocimientos científicos. Sus escritos influyeron en los profundos cambios experimentados en la pedagogía de Estados Unidos en los inicios del siglo XX. Falleció el 1 de junio de 1952, en la ciudad de Nueva York.

⁴⁴ Corona Enrique, *La educación rural*, México, SEP-setentas, 1985, p. 22.

⁴⁵ Ramírez, Rafael, *Curso de educación rural*, México, DAPP, 1938, p. 71.

formar hombres libres, de iniciativa práctica, con un sentimiento de responsabilidad y amor a la patria y sus instituciones.

Además los de carácter intelectual consistente en propiciar los conocimientos generales con programas intensos, de acuerdo con los diferentes grados de enseñanza, los cuales prepararían para las actividades de la vida diaria, sin olvidar el desarrollo integral y armonioso del alumnado. En tanto que los físicos y estéticos tendrían por objeto desarrollar el hábito para que los hombres fuertes y vigorosos, con salud y ejercicio, se vincularan con las manifestaciones artísticas del medio ambiente.⁴⁶ El proyecto tenía como meta crear el mayor número de escuelas rurales en todo el territorio mexicano y para ello se siguió un procedimiento, que consistió en dejar en cada comunidad donde se establecería una escuela, una dirección a cargo de la persona más letrada de la región o de quienes voluntariamente se hacían cargo de los planteles.

El programa de la escuela rural tenía reglamento, comprendía tres años de estudio y las materias fundamentales eran lectura, escritura, lengua nacional, la naturaleza, higiene y labores agrícolas e industriales del lugar. Cabe resaltar que estas actividades estaban supeditadas a los lineamientos del *Reglamento Provisional de Educación Primaria y Normal del Distrito Federal*, que establecía lo siguiente: crear escuelas en ranchos, haciendas y pequeños poblados, con la denominación oficial de escuelas rurales, para impartir la enseñanza elemental en un término de tres años. Se consideraba que las escuelas podían ser unisexuales o mixtas. Y que la Dirección de Educación Primaria y Normal sería el órgano que la SEP establecía para ejercer acción sobre estas escuelas.⁴⁷

La educación fue pensada entonces como una política pública inspirada en el interés común, para fomentar la identidad nacional, el laicismo y subsanar el rezago sociocultural debido a las condiciones geográficas existentes en ese entonces. El primer programa escolar que se implementó consideró en primer término los centros educativos llamados Casas del Pueblo, las cuales se establecieron con el apoyo de la comunidad y con fondos particulares. Estas casas

⁴⁶ Ramírez, *Curso de educación rural*, p. 77.

⁴⁷ Reglamento provisional de la escuela rural, en *Boletín* de la Secretaría de Educación Pública, tomo I, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1922, p.12.

se convirtieron en el punto de reunión, en donde se les enseñaría a los alumnos actividades diversas, vinculando las necesidades de la población con el entorno natural.⁴⁸

Su instrucción estaba abierta tanto a niños como a jóvenes y adultos, donde de manera conjunta con el programa de alfabetización, también se impartían charlas sobre temáticas de interés general, así como prácticas relacionadas con oficios propios del campo, además tenían acceso a una biblioteca. Una estrategia más de la SEP aparte del establecimiento de planteles educativos fue la edición y distribución masiva de folletos-instructivos sobre los mejores sistemas de cultivo, apicultura, cría de gallinas, conejos y cabras.⁴⁹

Cabe destacar que su antecedente inmediato se halla en las escuelas rudimentarias, las cuales ofrecían los conocimientos básicos y algunos oficios para que la población pudiera integrarse a la vida productiva del país, sin embargo el nuevo proyecto toman enfoque mucho más social. Estos nuevos centros educativos fueron atendidos por maestros misioneros que despertaron un interés de la población para incursionar en la educación. Para 1923 este proyecto ya había logrado establecerse en la mayor parte de los estados de la república, realizando una labor no solamente de difusión cultural y enseñanza, sino impulsando además la construcción de escuelas del nivel básico.⁵⁰ De tal forma que estas Casas del Pueblo tenían una función socializadora. De esta forma la escuela rural desde sus inicios se planteó como una agencia de mejoramiento económico y social, en el que sus enseñanzas fueran un apoyo para mejorar el nivel de vida de la población campesina.⁵¹

Todo ello fue resultado de la ardua labor de la SEP que representó la respuesta del gobierno posrevolucionario para la creación en firme del primer sistema educativo nacional. Por lo que al institucionalizarse la educación bajo la dirección de José Vasconcelos se intentó generar todo un proceso para incorporar

⁴⁸ Loyo Bravo, Engracia, *La casa pueblo y el maestro rural*, México, Secretaría de Educación Pública, El Caballito, 1985, p. 24.

⁴⁹ Loyo, *La Casa Pueblo y el maestro rural*, p. 24.

⁵⁰ Gilly, Adolfo, *La Revolución Mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983, p. 43.

⁵¹ Loyo, *La Casa Pueblo y el maestro rural*, pp.24-28.

a la población indígena, así como a los grupos marginados a un proyecto de nación. La estrategia fue establecer un proyecto nacionalista capaz de generar una pedagogía propia que intentó articular el entorno natural, el social y a la persona a través de la acción, para formar un nuevo ciudadano y poder integrar a la par a los padres de familia a un proceso de incorporación junto al hijo, procurando con ello que la familia rural mexicana encontrara sentido, teniendo como vía la transformación del entorno.⁵²

Así surgió la Escuela Mexicana, con la participación de muy destacados pedagogos nacionales, como Moisés Sáenz⁵³, Rafael Ramírez⁵⁴ y Narciso Bassols⁵⁵, por citar a algunos, quienes haciendo propio el ideario de la educación

⁵² Bolaños Martínez, Víctor Hugo, *Historia de la Educación de México en el siglo XX*, tomo I, México, Ciencia y Cultura, p. 1982, p. 22.

⁵³ Moisés Sáenz Garza nació en El Mezquital, municipio de Apodaca, Nuevo León, el 16 de febrero de 1888. Fue un educador, diplomático y político mexicano que realizó una destacada labor a favor del indigenismo y al que se le considera creador del Sistema de Segunda Enseñanza en México (educación secundaria). Fue fundador de la escuela secundaria, establecida por decreto presidencial en 1925, las cuales fueron instituidas en el Distrito Federal y en los estados. Sáenz mostró preocupación para atender e impulsar la educación rural e indígena. Ayudó en la organización y llevó al cabo el Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940, donde fue nombrado Director del Instituto Indigenista Interamericano. También elaboró un programa para la creación del Departamento de Asuntos Indígenas y para la protección legal del indio mexicano. Moisés Sáenz Garza falleció el 24 de octubre de 1941, en Lima, Perú. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/ramirez_casta.htm, consultado el 16 de noviembre de 2017.

⁵⁴ El maestro Rafael Ramírez fue una de las más importantes figuras del magisterio nacional en el siglo veinte, inició la tarea y desarrolló, como otros maestros, las ideas fundamentales sobre la educación rural. Nació en Las Vigas, Veracruz, el 31 de diciembre de 1885 y murió en la ciudad de México, el 29 de mayo de 1959. Sus primeros estudios los realizó en su pueblo natal pero los terminó en la escuela primaria anexa a la Normal de Jalapa, Veracruz. Estudió para profesor en dicha Normal de 1901 a 1906, donde recibió la influencia del maestro Rébsamen. Cuando obtuvo su título de maestro trabajó en Tuxpan, Veracruz, y luego en Orizaba y Paso de Ovejas en el mismo estado. Posteriormente ejerció su magisterio en Guanajuato y Durango. Ocupó el empleo de inspector escolar en el Distrito Federal y en 1923, Moisés Sáenz lo nombró jefe de la Primera Misión Cultural en el estado de Hidalgo y posteriormente en el estado de Morelos. Hizo viajes de estudio a los Estados Unidos para ampliar sus conocimientos sobre métodos modernos de educación, los que aplicó después a su creación más personal: la educación rural mexicana. Entre otros cargos fue jefe del departamento de Educación Rural, director de la Escuela Normal Superior y maestro en la misma escuela y en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. En 1931 abandonó la jefatura de la que estaba encargado para escribir obras pedagógicas de las escuelas. De él podemos destacar las siguientes obras: *Psicología educativa*, *Curso de técnica de la enseñanza* y *Técnica de la supervisión escolar*, etc. Tras su deceso fue sepultado con grandes honores y por decreto presidencial, sus restos fueron llevados a la Rotonda de los Hombres Ilustres, el 23 de marzo de 1976. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/ramirez_casta.htm, consultado el 16 de noviembre de 2017.

⁵⁵ Narciso Bassols nació en Tenango del Valle, estado de México, en 1897, fue un jurista y político mexicano que redactó la Ley Agraria de 1927 y ocupó la Secretaría de Hacienda durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1935). Fue embajador de México en Madrid, Londres, Moscú y París, así como delegado de su país en la Sociedad de Naciones. Ocupó importantes cargos, en 1930 fue nombrado secretario de Gobierno del estado de México; y bajo las presidencias de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez, fue titular de la SEP (1931-1934). Gran educador y de una amplia cultura, independiente de sus ideas quien se distinguió por tratar de llevar

rural, definieron lineamientos y programas específicos, para ser aplicados en la misma, para dar dirección al quehacer educativo paralelo al desarrollo de las comunidades y a la resolución del problema de la tenencia de la tierra. En este sentido, se planteó que en la organización de las escuelas rurales se cuidara de educar a los alumnos especialmente en aquellos conocimientos de aplicación inmediata, a fin de perfeccionar los trabajos manuales y las industrias de cada región.⁵⁶ Por lo cual lo que se priorizó fue proporcionar a la población rural, a través de la educación, los elementos necesarios y adecuados que les permitiera, en su propio medio y en sus actividades económicas locales, rebasar la ancestral pobreza económica, social y cultural que la aquejaban.⁵⁷

Con la prioridad de atender a la gente del campo, vinculando sus actividades con las de la escuela, surgió la necesidad de que existiera el personal para guiar el proyecto de educación rural, siendo la propia SEP a la que se hizo la invitación para integrarse a la vida magisterial en donde el único requisito era la disposición de ayudar voluntariamente a toda la población aislada y falta de conocimientos, que aunado a la gran necesidad de saber leer, escribir y las operaciones básicas de la aritmética, se enfrentaran a problemas de su propio medio tales como los inherentes a la agricultura, ganadería e industria en general.⁵⁸

Pero el problema era grande y eso no bastó. Por lo que en 1922 se fundaron a partir del diagnóstico de rigor las primeras Escuelas Normales Rurales (ENR), diseñándose planes de estudio enfocados a materias relacionadas con el campo. La primera de ellas fue la Escuela Normal Rural en Tacámbaro Michoacán, fundada por la colaboración de algunos maestros como Isidro Castillo, que al poco tiempo fue director de la misma.⁵⁹ Dichas instituciones despertaron gran interés y con el tiempo se instituyeron ENR en todo el país, teniendo como objetivo la formación de

la educación y la cultura al pueblo desde todos los cargos que ocupó. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_b/bassols_gar.htm consultado el 16 de noviembre de 2017.

⁵⁶ Jiménez Alarcón, Concepción, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, Ediciones El Caballito, 1986, p. 28.

⁵⁷ Aguilar Padilla, Héctor, *La educación rural en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1988, pp. 20-25.

⁵⁸ Castillo, *México: sus revoluciones y la educación*, p. 327.

⁵⁹ Castillo, *México: sus revoluciones y la educación*, p. 327.

los docentes en servicio correspondiéndole a la dirección de Misiones Culturales, otorgar a los directores la autorización tanto para la elaboración de sus planes y programas de estudio, como para designar la ubicación de su alumnado en los grados escolares superiores, con la intención de que existieran egresados mejor preparados y de una manera rápida.⁶⁰

Aunado a ello el licenciado Vasconcelos hizo una invitación a todos los intelectuales y maestros, para que se inscribieran en la cruzada contra el analfabetismo, como misioneros, en las Misiones Culturales que tenían el objetivo de rescatar a los habitantes de los pueblos olvidados. La tarea ahora no era la de evangelizar como la habían hecho los religiosos en el lejano siglo XVI, sino educando a través de cruzadas alfabetizadoras regidas por un grupo interdisciplinario compuesto por: un jefe de misión, un maestro de técnicas de enseñanza, un maestro de música, una trabajadora social, un agricultor, un carpintero y una enfermera. Todo ello con la intención de incorporar, a los habitantes donde se instalaban las misiones a un proceso de civilización y desarrollo, trabajándose con la participación activa de la comunidad, y su encomienda fue capacitar al magisterio rural.⁶¹

De tal forma, que con las diferentes modalidades la escuela rural ya estaba cobrando frutos, pero faltaba mucho por hacer, debido a que la escuela por sí sola no trasciende ni resuelve las problemáticas, pero sí puede orientar, organizar y dirigir a la comunidad para colocarla en situación de que ella misma los resuelva. En esto estriba la validez de los principios de la escuela rural. Para lograr tal propósito la escuela se apoyaba en una organización, un programa de estudios y técnicas y métodos de enseñanza.⁶² Por lo tanto la escuela rural ser la institución educativa que enfoca su trabajo en la capacitación del campesino para mejorar su estilo de vida mediante la valoración de sus recursos naturales. En ese tenor, llevaba inmersas dos características fundamentalmente: democrática porque se

⁶⁰ Sierra Augusto, Santiago, *Las Misiones Culturales*, México, Sepsetentas No. 113, Secretaría de Educación Pública, 1973, p. 16.

⁶¹ Sierra, *Las Misiones Culturales*, p. 30.

⁶² Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Antigo de la Secretaría de Educación Pública, Serie: Dirección de Misiones Culturales, Subserie: Segundo Instituto Social en Colima y Michoacán, Exp. 2, Folio 148, año 1926-1927.

dirigía a la mayor parte de la población; y correctiva en el sentido de que no iba encaminada a formar pocos sabios entre muchos analfabetas⁶³.

Para ello la escuela rural debió establecer un programa detallado para concretar la meta de hacer valer el derecho social de todos los mexicanos. Por lo cual la educación debería estar vinculada con la cultura, la nacionalidad, ser servicial y dinámica social.⁶⁴ Para cubrir estas expectativas, su enseñanza que fue principalmente campesina, se tuvo que ajustar a un proyecto elaborado de acuerdo a las necesidades y características del lugar, estructurándose su plan de estudios de trabajo en base a una combinación de los centros de interés y el método de proyectos, el cual formó parte de los métodos globalizadores. Y para aplicarlo en el caso rural los educadores de la época se apoyaron en el libro de M. E. Wells, traducido con el título de un programa escolar desarrollado por proyectos, despertando el interés del alumno y utilizándolo ampliamente para fincar en él toda enseñanza escolarizada.⁶⁵

Este modelo proponía tener una actividad más organizada basada en el razonamiento y que respondiera a una intención, dejando de lado la memorización. La justificación de emplear este modelo educativo estuvo basada en dos principios: Primero la necesidad de establecer una relación entre el educando y su medio habitual, buscando un mayor bienestar para el primero y un progreso para el segundo. Y sobre la conveniencia de que el educando aprendiera empleando sus propias actividades con un contenido más educador en cuanto se produjeran situaciones reales en la vida.⁶⁶

No debe olvidarse que en México en los años veinte de la centuria pasada, tres de los cinco millones que contribuye la población económicamente activa, se dedicaban a la agricultura y los niños campesinos no recibían, en ninguna parte, la enseñanza de los que sería su profesión en el 90% de los casos. Motivo por el cual

⁶³ Álvarez Constantino, Jesús, *La educación de la comunidad*, Morelia, Secretaría de Educación Pública, 1952, p. 8.

⁶⁴ Velásquez Andrade, Manuel, *Como debe de ser la Escuela Mexicana. Monografías Pedagógicas*, México Talleres Gráficos de la Nación, 1933, pp. 15-26.

⁶⁵ Sáenz, Fernando, *El método de los Proyectos en las Escuelas Rurales*, México, Biblioteca del Maestro, 1934, p. 5.

⁶⁶ Sáenz, *El método de los Proyectos en las Escuelas Rurales*, p. 8.

la escuela rural desde el punto de vista pedagógico se unió a la posibilidad de darle a la población rural, elementos que le permitieran hacer uso de los recursos con que contaba su región de origen y residencia.⁶⁷

Fue entonces que se planteó el orientar la actividad neta de los niños como lo era el juego y a través de esta actividad, propiciar circunstancias que lo llevaran a la construcción del conocimiento, sin horarios rígidos, convirtiendo el campo de cultivos en fuente de motivos, de problemas, de sugerencias, de actividades que interesaran y agruparan a los niños. Bajo este escenario el maestro tendría la libertad de guiar el proceso en la medida en que mejor se adaptara el método y dependiendo de las necesidades del interés propio del alumno. En ese marco procedería a ayudarlo a detectar circunstancias posibles de atención, problematizándolas para que en la búsqueda de soluciones llegara al conocimiento, teniendo así un aprendizaje vivencial, en el que la acción fuera el vínculo de un aprendizaje significativo.⁶⁸

De tal forma, que en el aprender a aprender el educando se convertiría en un ser autodidacta, desarrollando un criterio de análisis constructivo que le permitiera finalmente adquirir una formación, en la que todos sus ámbitos como lo social, la salud, la recreación, la familia y su actividad laboral se desarrollaran de manera conjunta y equitativa. Ello permitiría forjar un individuo integralmente desarrollado, en el que la aplicación del plan de actividades consistiría en organizar la escuela en torno a una comunidad, la cual debía contar con un anexo de campo o granja, teniendo la utilidad de entender a las materias y actividades que son objeto de la cultura básica.⁶⁹

A partir de estas premisas la fundamentación pedagógica fue la siguiente: El campo escolar supone un sistema de trabajo de acuerdo con la naturaleza del niño, que es esencialmente activo y creador. Las ocupaciones del campo ejercitan física e intelectualmente aspectos más complejos. Las actividades que se desarrollan estimulan el interés especial de los niños, que son tratados como tales. La explotación del campo escolar convierte al niño en un investigador, mediante un

⁶⁷ Gilly, *La Revolución Mexicana*, p. 25.

⁶⁸ Sáenz, *El método de los Proyectos en las Escuelas Rurales*, p. 8.

⁶⁹ Ramírez, *La escuela rural mexicana*, México, SEP-setentas, 1976, p.21

proceso lógico que va desde la observación, la abstracción y la generalización. Le proporciona libertad y le da elementos para ir conformando su personalidad.⁷⁰

El que la escuela rural se guiara por una metodología flexible tanto en los contenidos como en su horario adaptándose siempre a las necesidades del medio donde se insertó, permitió al alumno, asociar la familia con la escuela, fomentar el trabajo y la cooperación en equipo. Además facilitó el asociar de un modo natural todo un régimen económico entre finalidades de la escuela y la comunidad, haciendo conciencia del esfuerzo y producto remunerador; aprender sus obligaciones, sus derechos, el respeto a las personas y cosas, así como comprender el valor de la disciplina y la responsabilidad.⁷¹

Esta propuesta la planteó en su momento el influyente profesor Rafael Ramírez, quien creía que era necesario diferenciar la educación rural de la urbana, que si bien perseguían los mismos objetivos, debían utilizar métodos distintos según las características de la población a quien se dirigían. Para lograr llevar a bien este proyecto se vio la necesidad de proporcionarles una preparación que no sólo abarcara metodologías de la enseñanza, sino también las relacionadas con el quehacer cotidiano. Es decir, con el pensamiento y obra de las comunidades, incluido el conocimiento de la lengua indígena de la región específica.⁷²

He de relatar que conjuntamente al funcionamiento del huerto y de la escuela, fue necesario contar con una biblioteca, la cual sería una herramienta de apoyo a las actividades de la comunidad y un sitio de reunión en el que se podían hacer uso de los diferentes materiales y temáticas atendiendo así a los intereses de la población. En este marco se considerando que la educación no era obra exclusiva del maestro sino que ésta, necesariamente, tenía que apoyarse con diversos auxiliares, siendo un elemento de gran validez y aliado en la acción pedagógica la biblioteca escolar, por lo que fue parte fundamental para el adecuado

⁷⁰ Ramírez, *La escuela rural mexicana*, p. 21.

⁷¹ Ramírez, *La escuela rural mexicana*, p. 23.

⁷² Ramírez, *La escuela rural mexicana*, p. 34.

funcionamiento de cada uno de los planteles escolares de las diferentes zonas geográficas del país.⁷³

Toda la realización de las actividades escolares debía tener una organización, que le permitiera darles un seguimiento continuo con la finalidad de destacar los avances y dificultades reorientando la realización de su programa. Por lo tanto, la SEP dispuso estructurar burocráticamente en grupos a las escuelas del campo, en sistemas más heterogéneo denominándolas zonas escolares, designando para dar seguimiento a su desempeño a funcionarios denominados como supervisores, siendo estos lo encargados de dar un seguimiento continuo a las instituciones en su conjunto.⁷⁴

En este tenor, el supervisor al desempeñar una actividad complementaria y vinculada con la administración educativa, tenía posibilidades de plantear y ejecutar sus acciones con relativa autonomía. Para ello él debía de asumir una visión integral del mundo y de la vida, que le sirvieran de guía tanto de su pensamiento como de las acciones que realizaba desempeñando su labor con la utilización de la ciencia, la armonía y valorando los derechos y obligaciones de sus colaboradores.⁷⁵

En general fueron estos los parámetros que le dieron sustento a la Escuela Mexicana, la cual se fue consolidando con la ardua y sistemática labor de profesores como Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, siendo este último visiblemente influenciado por la doctrina vitalista y social de su maestro John Dewey, precursor de la llamada Filosofía de la pedagogía de la acción. En su momento durante una visita al país Dewey expresó que “no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y la comunidad, que se encuentra en la nueva escuela mexicana”.⁷⁶

Con lo cual quedaba claro que la escuela rural tenía flexibilidad y abarcaba todos los aspectos de la vida, en la que esta era todo un mosaico del reflejo de los aspectos significativos y típicos de cada región. Por lo tanto, la educación rural fue

⁷³ González de Padrino, Flor, *La escuela rural, su organización y funcionamiento*, Caracas, Imprenta Nacional, p. 25.

⁷⁴ González de Padrino, *La escuela rural, su organización y funcionamiento*, p. 25.

⁷⁵ Ramírez, Rafael, *Supervisión de la escuela rural*, México, Instituto de Capacitación del Magisterio, 1963, p. 54.

⁷⁶ Corona, Enrique, *La educación rural*, México, SEP-sesentas, 1985, p.25.

cimentada en los ideales revolucionarios y logró trazar sobre los principios agrarios y obreros, lo contenido en la Constitución de 1917, siendo la Revolución ámbito histórico en el que se integraron los anhelos sociales del pueblo mexicano, perfilado en un movimiento complejo que exigió soluciones y resultados inmediatos, trasladando la finalidad escolar del futuro al presente, situación difícil tan es que tuvo que crear su propia escuela; la escuela mexicana como una agencia de servicios sociales.⁷⁷

Bajo ese marco se comprende lo que afirmó el profesor Rafael Ramírez en el sentido de que “la escuela se transforma en socializadora, cuando logra organizarse como una sociedad en la que el maestro-alumno se ha integrado en un mundo compacto y homogéneo, movido por los intereses comunes que trabaja organizadamente por la realización de comunes aspiraciones”.⁷⁸ Características que prevalecieron en la escuela rural mexicana considerándola como una estrategia integral por sus contenidos: estructura y métodos enfocados a una sola causa, configurar el sentimiento nacional a través del reconocimiento indígena. De tal manera que se procedió a organizar la búsqueda de la pedagogía mexicana, con la activa participación de profesores como Enrique Corona Morfin⁷⁹, Moisés Sáenz y el propio Rafael Ramírez, quienes cimentaron la estructura de la educación rural, la cual no solamente trabajaba dentro del aula, sino que sus actividades estaban

⁷⁷ Ramírez, Rafael, *Curso de técnica de la enseñanza*, México, DAPP, 1938, p.8.

⁷⁸ Ramírez, Rafael, *Curso de técnica de la enseñanza*, p.8.

⁷⁹ Nació en Villa de Álvarez, Colima, el 9 de agosto de 1887. Murió en la ciudad de México en 1977. Fue un maestro mexicano, promotor de la Escuela Rural Mexicana. Se ha considerado que en el marco de la Escuela Rural Mexicana la Casa del Pueblo es una aportación original de Corona Morfin a la pedagogía; la comunidad escogía entre sus elementos a un maestro para atender la escuela de la localidad, una escuela que se vinculaba al pueblo mismo, una escuela de la comunidad para la comunidad. Fue nombrado Director General de Educación del Estado de Sonora, en donde emprendió su obra educativa. Llegó a colaborar durante la gestión presidencial del general Álvaro Obregón en donde colaboró con José Vasconcelos como jefe del departamento de Educación y Cultura Indígena. En 1926 fundó la Casa del Estudiante Indígena y más tarde ocupó la jefatura del departamento de Enseñanza Primaria y Normal del Distrito Federal. Fue inspector general y Consejero de la SEP. De 1947 a 1952 ocupó la Presidencia de la Comisión Nacional de Escalafón y en 1955 recibió el cargo de Director General de Alfabetización y Educación Extraescolar. Entre sus escritos se encuentran: *La historia de la educación; La casa del estudiante indígena; La casa del pueblo; Medios prácticos para la incorporación del indio; Razón de ser de las misiones culturales y La Educación Pública a través de los mensajes presidenciales*. También escribió artículos periodísticos, prólogos de libros, etc. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_c/corona_morfin.htm. Consultado el 25 de noviembre 2017.

pensadas para trascender y auxiliar el vecindario, impulsado así el proceso de desarrollo socioeconómico del país, al ofrecer educación a todo el pueblo mexicano.

3. Las Escuelas Normales Rurales

En forma simultánea al reparto agrario, el acceso a la educación fue una de las conquistas sociales más importantes de la Revolución, la que a pesar de la derrota de las fuerzas populares lideradas por personajes como Emiliano Zapata y Francisco Villa, prometía mejorar la condición de pobreza en la cual se encontraba la mayoría de la población mexicana. En los años posteriores a la fase armada de la Revolución, la educación rural fue una preocupación constante para el nuevo grupo gobernante no sólo porque México era un país predominantemente rural, sino porque una cantidad significativa de los habitantes apenas se imaginaban parte de una entidad política llamada México.⁸⁰ Dado que el nuevo gobierno provenía de una revolución popular, la justicia social figuraba como referencia obligada en el discurso del nuevo régimen. Pero quizás en ningún otro ámbito eran más evidentes estos principios como en el sistema educativo, que adoptaba un análisis de lucha de clases, se proponía integrar a los sectores históricamente excluidos y ligaba el sistema educativo al desarrollo comunitario.⁸¹

Por lo que las instituciones de educación normal que existían desde el siglo XIX, no sólo eran insuficientes sino también inadecuadas para preparar profesores capaces de llevar a cabo semejante tarea de transformación del mundo rural. Recurrir a profesores "improvisados" fue necesario, al igual que propiciar su "mejoramiento profesional" y la preparación de los futuros maestros que debía ser cercana a la realidad del campo mexicano. Con este objetivo se abrieron varios programas e instituciones, entre ellos las Escuelas Normales Rurales, fundadas primero por iniciativa de varios gobiernos estatales y retomadas como propias por

⁸⁰ Padilla, Tanalís, "Las normales rurales: historia y proyecto de nación" en *El Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco, México, Núm. 154, Marzo-Abril, 2009, p. 87.

⁸¹ Padilla, "Las normales rurales: historia y proyecto de nación", p. 87

el gobierno federal, que en 1922, como ya se refirió creó en Tacámbaro, estado de Michoacán, la primera escuela de este tipo dependiente de la recién creada SEP. Su objetivo fue el de preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e "incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas".⁸²

Al parecer, las primeras normales funcionaron en edificios ya existentes, con muy pocos recursos y dificultades para integrarse a la vida de las regiones en donde fueron establecidas. Tanto en su organización como en su pedagogía, las normales rurales reflejaban las ideas del nuevo orden revolucionario. El que algunas normales fueran establecidas en antiguas haciendas les otorgaba un aire de justicia poética. Los estudiantes de esos planteles serían de origen campesino y la estructura cooperativa haría posible una autosuficiencia que, se esperaba, complementaría las necesidades de las comunidades aledañas, por lo que las normales rurales serían una de las únicas vías por las cuales los campesinos podrían ascender socialmente.

La filosofía detrás de las normales rurales era emblemática del nuevo orden revolucionario: terminar con la rigidez de la estructura social porfirista e implementar los principios de justicia social delineados en la Constitución de 1917, mientras que se hacía del pueblo mexicano una sociedad moderna. Por lo que durante la década de los años veinte las escuelas normales florecieron como lo ilustra la existencia de las de Tacámbaro, Michoacán; Molango, San Antonio de la Cal y Cuernavaca, Morelos; Xocoyucan, Tlaxcala; Izúcar de Matamoros, Puebla; San Juan del Río, Querétaro; Tixtla, Guerrero y Río Verde, San Luis Potosí. Estos planteles comenzaron a funcionar como internados mixtos y se establecieron en su gran mayoría en inmuebles de pequeñas dimensiones y vetustos, por los cuales se pagaban alquileres a sus propietarios y/o depositarios. No contaban con mobiliario adecuado ni con materiales y, mucho menos, con instalaciones para desarrollar la práctica docente.⁸³

⁸² Castillo, *México y su revolución educativa*, p. 52.

⁸³ Civera "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)", p. 48.

Es importante resaltar que estas instituciones dispusieron de planes y programas propios, para proporcionar profesionalización a los maestros destinados a la labor educativa en el medio rural. En sus inicios los responsables de su materialización contaron con un alto grado de libertad para innovar planes, programas y métodos de enseñanza. Sus iniciativas partían de diferentes tradiciones pedagógicas, que iban desde la fe en la técnica impulsada desde el siglo XIX, hasta la escuela racionalista y, sobre todo, la “escuela de la acción”. Asimismo, se fundó Instituto Federal de Capacitación Magisterial (IFCM) con el propósito de ofrecer cursos abiertos durante el período escolar y cursos intensivos durante las vacaciones de verano, para los maestros que se iniciaron en este tipo de educación y que carecían de un certificado que los avalara como tales.⁸⁴

Estas escuelas normales asumieron el formato del internado con el propósito de crear, “un ambiente de libertad en donde lo central fuese la convicción y no la utilización de métodos coercitivos para mantener el orden”. A partir de este principio, la estructura del internado debía seguir el modelo de una familia, con el director ocupando la figura del padre, su mujer el de la madre, y los maestros el de los hermanos mayores que ayudarían a cuidar a los menores, o sea los estudiantes que ingresaban a la normal.⁸⁵ Al tiempo que el trabajo de la tierra y la enseñanza de oficios rurales tuvieron un lugar importante en la formación de maestros rurales en esos planteles. Los motivos para fomentar este tipo de enseñanza eran variables, así como la forma de llevarla a cabo. En algunas escuelas se comenzaron a organizar cooperativas de producción en las que no había un deslinde claro entre las aportaciones y los derechos del plantel y los de los propios alumnos.⁸⁶

A los estudiantes se les enseñaba un oficio, por lo que en la mayoría de las escuelas funcionaron distintos tipos de talleres como de carpintería, jabonería y perfumería, que eran importantes para hacer los muebles que se necesitaban en el internado y para fomentar la higiene y el uso del jabón. Según la región, también se

⁸⁴ Loyo, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, p.23.

⁸⁵ Civera Cerecedo, Alicia, “El internado como familia: las Escuelas Normales Rurales en la década de 1920”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 2006, Vol. XXXVI, Núms. 3 y 4, México, 2006, pp. 54- 60.

⁸⁶ Civera, “El internado como familia: las Escuelas Normales Rurales en la década de 1920”, p. 57.

hacían productos de curtiduría, cerámica, herrería, modelado en madera, mecatillo, palma y cestería, entre otras cosas. Las mujeres aprendían corte y confección y bordados, así como hacer conservas de frutas y legumbres. Los trabajos solían exhibirse al final de año para que los conociera toda la comunidad. En la mayor parte de las normales rurales, de una manera u otra, se iniciaron sociedades cooperativas cuyo objetivo principal era educativo, fomentar entre los alumnos el espíritu de cooperación y el hábito del ahorro.⁸⁷

Las escuelas normales rurales sobrevivieron en buena medida gracias a las iniciativas de profesores y alumnos, quienes buscaron reiteradamente apoyo entre las autoridades locales y estatales, los padres de familia y los vecinos. En algunas de ellas la SEP sólo otorgaba las becas para los alumnos y los sueldos para los maestros. Por lo que los docentes aportaban dinero propio para cubrir los gastos mínimos de las escuelas, para comprar una planta de luz eléctrica o montar un taller, y junto con los estudiantes organizaban fiestas o venta de los productos que elaboraban como una instancia usual para obtener fondos.⁸⁸

Para el año de 1927 las escuelas aún trabajaban con planes de estudio diferentes, de dos años, en algunas por semestres y en otras por años que, sin embargo, tenían la misma lógica que el plan general emitido por la SEP.⁸⁹ La mayoría de ellas se caracterizó por tener una forma de organización propia que las distinguió de otro tipo de instituciones formadoras de maestros y las identificó entre sí. En esas se promovía una educación racional, activa, vital, útil, apegada a la vida. Se buscaba una “escuela de acción”, donde la escuela tuviera vida, movimiento y trabajo, donde el alumno guiado por el maestro analizara las cosas y las aprovechara para sí mismos y para vida comunal. Por lo tanto, los alumnos normalistas realizaban prácticas de observación de los niños en la escuela primaria

⁸⁷ Secretaría de Educación Pública, *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México, Secretaría de Educación Pública, 1928, p. 303.

⁸⁸ Vilella, Othon, *La Primera Normal Rural. (Cincuentenario en Tacámbaro)*, Morelia, s/e, 1972, p. 23.

⁸⁹ Los planes de estudio se refieren, por lo general, a una lista de materias, cursos o créditos y otras actividades curriculares, que deberán seguirse para el cumplimiento de los objetivos y metas de instrucción en un nivel o tipo de estudios.

anexa; fundaban escuelas rurales o nocturnas que ellos atendían y en ocasiones suplían a los maestros rurales que por algún motivo faltaba a su trabajo.⁹⁰

Tres años después, en 1930, las autoridades de la SEP priorizaron en las escuelas normales rurales, la formación de maestros capaces de desarrollar nuevos planes y programas educativos para que tomaran parte activa en los progresos de la ciencia y perfeccionarlos en el ejercicio del magisterio y se promovió la apertura de centros pedagógicos. En este periodo se comenzó la implantación de la llamada Educación Socialista. Entendida esta como una educación en sociedad, por la sociedad y para la sociedad.⁹¹

Narciso Bassols, el entonces titular de la SEP, implementó una política en pro del mejoramiento económico y social más que cultural de los campesinos, y en la organización rural y el cooperativismo. Esto con base en su convicción personal de que la acción educativa era necesariamente un proyecto externo que debía imponerse en el ámbito de la federación. La educación debía abarcar a toda la comunidad y era necesariamente una imposición y una acción extrínseca, ya que la vida rural no cambiaría sólo a través de la escuela, sino que era necesaria una labor gubernamental amplia e integral. Por lo tanto, fue necesario crear el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, para fortalecer la producción agrícola y la educación rural. Se pretendía que a la preparación y actuación de maestros, se le diera un peso importante en torno a su participación en la organización de los campesinos en cooperativas y la capacitación técnica para elevar la productividad. Y que en las misiones culturales se favoreciera la capacitación en técnicas de producción agropecuaria y oficios rurales.⁹²

Con ese objeto se crearon las escuelas regionales campesinas fusionando las Misiones Culturales, las normales rurales y las escuelas centrales agrícolas. Estas nuevas instituciones estaban comprometidas con el desarrollo económico de las comunidades rurales, un desarrollo que se lograría no sólo desde la escuela y

⁹⁰ Romero Flores, Jesús, “La reforma escolar en el Estado de Michoacán de conformidad con la Escuela de Acción”, en *Revista Mensual Ariel, Ciencia, Cultura, Selecciones Literarias. Órgano de la Escuela Normal para Maestros*, t.1, Núm.1, Morelia, Escuela Normal para Maestros, 15 de mayo de 1926, s/p.

⁹¹ Loredo Ortega, Pedro, “Finalidad de la educación socialista”, en *El Maestro Rural*, t. VI, Núms. 1-5, México, s.p.i., 1 de enero al 1 de marzo, 1935, p. 6.

⁹² Civera, “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, p. 105.

el trabajo de los maestros, sino también a partir del apoyo entre varias agencias gubernamentales. El secretario Bassols sustentaba su proceder en la propuesta pedagógica de John Dewey, en el sentido de que “la educación es la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social pequeño o grande transmite su poder adquirido y sus propósitos con la mira de asegurar su propia existencia continua y su crecimiento”.⁹³

Estas instituciones educativas contaban con un plan de estudios de cuatro años, los primeros dos años dedicados al aprendizaje de los conocimientos científicos y la lengua nacional, prácticas agrícolas y oficios; mientras que los dos últimos años se ocupaban de la formación magisterial. En ellas se implementó la “Educación Socialista”, que desde 1934 venía funcionando como una reforma constitucional, con la que se buscaba acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social, al vincularla con las organizaciones populares y ser portavoz de la política gubernamental.⁹⁴

Las escuelas regionales campesinas tuvieron un plan de estudios que incluyó nuevos programas para todas las materias. Se impartían cursos generales como Aritmética, la Lengua Nacional y otras de cultura general, además de Física, Química y Biología. Se dedicaban dos años para los cursos agrícola-industriales y uno de orientación fundamentalmente vocacional. Pero en ellos se reforzó la preparación académica, destinando el último año para la formación normalista.⁹⁵

No obstante este panorama, para finales los treinta el país estaba por comenzar una nueva etapa en materia educativa. En 1940 México dejaba atrás el radicalismo cardenista, para dar inicio a un régimen que pregonaba la conciliación como fundamento político y marcaba las directrices para un cambio social y económico. Fue un periodo donde la fase constructiva de la Revolución Mexicana modificó su rumbo, se empezaron a revertir muchas de las reformas sociales por las que millones de mexicanos habían luchado. En este contexto, la educación desempeñó un papel fundamental no solo como portavoz de principios y valores,

⁹³ Castro Agúndez, Jesús, *El Maestro Rural*, t. IV, n. 11, México, s.p.i., 1 de junio de 1934, pp. 10 y 11.

⁹⁴ Miñano, Max H., *La educación rural en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1945, p. 56.

⁹⁵ Ramírez, Rafael, *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, México, DAPP, 1938, p. 38.

pilares del nuevo régimen, sino también como parte esencial de un proceso de modernización en todos los ámbitos de la vida nacional.⁹⁶

De tal forma que, en 1941 las escuelas regionales campesinas fueron clausuradas para crear por separado escuelas prácticas agrícolas y escuelas normales rurales, funcionando estas últimas hasta la actualidad aunque ya en una cantidad mucho menor. Se reformaron sus planes y programas de estudio sin abandonar la intención de que el conocimiento se orientara a fines prácticos, éste debía ser científico y mucho más profundo que el que se ofrecía a los estudiantes en las regionales campesinas.⁹⁷

Por lo tanto el proyecto educativo de la educación rural en nuestro país se consolidó durante la década de los veintes y treintas del siglo pasado, periodo en el que surgieron instituciones exclusivamente dedicadas a la educación y capacitación del sector rural, siendo la Escuela Normal Rural una institución fundamental para el desarrollo de dicho proyecto. El hecho de que estos planteles tuvieran una modalidad de escuela mixta favoreció no solo al sector masculino, como generalmente pasaba con las acciones gubernamentales en el ámbito educativo, sino que también permitió la inserción de mujeres campesinas las que demostraron ser un pilar importante en la construcción del sistema educativo mexicano.⁹⁸

4. La primera Escuela Normal Rural

Para cubrir las necesidades de la atención educativa en el medio rural se capacitaron alfabetizadores, sin que las expectativas del programa se cumplieran en su totalidad. Por lo cual resultaba prioritaria la creación de una escuela formadora de maestros rurales, que fueran instruidos, que resolvieran la problemática de cobertura de las demandas educativas en las comunidades rurales del país. En

⁹⁶ Vaughan, Mary Kay, “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940”, en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, coordinadoras, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 98.

⁹⁷ Vaughan, “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP”, p. 98.

⁹⁸ Vaughan, *La política cultural en la revolución*, p. 51.

forma simultánea se esperaba la participación de aquéllos que contaran con una cultura general básica, que les permitiera comprender y resolver los problemas educativos y sociales que se les presentaran en las comunidades en donde se establecieron los planteles sostenidos por el gobierno federal.⁹⁹

Bajo este escenario, el gobernador constitucional de Michoacán, general Francisco J. Múgica (1920-1922), quien se había erigido como firme defensor de los derechos e intereses de los trabajadores y el mejoramiento económico y cultural de la sociedad, y de manera especial por cuestiones educativas, buscó la manera de establecer una institución que se dedicara exclusivamente a la formación de maestros rurales. Ello ante la apremiante necesidad en las aulas de personal capacitado para llevar a bien el programa de alfabetización y mejoramiento de las condiciones del campesinado que había planteado su administración.¹⁰⁰ Algunas fuentes mencionan que el gobernador Múgica al enterarse de la fundación del Seminario Diocesano de Tacámbaro, en 1922, promovido por el obispo Leopoldo Lara y Torres, de inmediato informó al presidente Álvaro Obregón, quien presumiblemente dio las indicaciones a José Vasconcelos, titular de la SEP, para que acelerara la apertura de la primera Escuela Normal Rural que se erigiría en México. Por lo tanto, Vasconcelos dio las órdenes al delegado de Educación en la entidad para proceder de inmediato a la apertura de este plantel. Ello se concretó el 22 de mayo de 1922, fecha histórica para la educación pública en el país. Tal fue el origen de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, con el propósito de formar docentes para llevar en su momento a las comunidades más necesitadas los beneficios de la educación y mejorar en lo posible sus condiciones de vida.¹⁰¹

La encomienda más importante de dicha institución fue formar un núcleo de maestros bien preparados y con ideas avanzadas, que fueran capaces de alfabetizar a la población y llevar el progreso a sus hogares y comunidades. Hasta cierto punto estos normalistas cumplieron con su misión, pero su número reducido

⁹⁹ Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, p. 306.

¹⁰⁰ Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga (AHENRVQ), Expediente de escrituras del plantel, documento con el título: "Historia de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, de Tiripetío, Michoacán".

¹⁰¹ Villela, *La primera Normal Rural*, p. 23.

y falta de recursos económicos iban a limitar su influencia, por lo menos hasta 1930. Isidro Castillo, destacado profesor de la época, en su ámbito de actuación le dio una orientación inspirada por la realidad que la conformaba, estableció campos de cultivo, criaderos de animales y labor de acción social. Además, reglamentó el funcionamiento de la escuela, dándoles participación a los alumnos.¹⁰²

En sus primeros años la Escuela Normal Rural de Tacámbaro presentó serias adversidades tanto económicas como de organización para su adecuado funcionamiento. No se contaba con una organización propia que cubriera las expectativas de las escuelas normales rurales y fue entendible, pues no había precedente alguno de proyectos similares en México que hubieran alcanzado gran éxito.¹⁰³ Para el bienio 1926-1927, se creó un programa acorde a los propósitos que la SEP fijaría para este tipo de instituciones. Las materias que se impartían a los alumnos eran las estrictamente necesarias para desarrollar labores de apoyo a las comunidades rurales; además de un sistema de actividades industriales de naturaleza puramente rural, en la idea de crear en los estudiantes el hábito del trabajo.¹⁰⁴

Los objetivos prácticos Escuela Normal Rural de Tacámbaro fueron los de preparar alumnos, para encargarlos en su momento de la fundación de las escuelas rurales de educación básica en toda la geografía estatal. En este tenor, se pretendía disminuir por los medios más prácticos el analfabetismo; despertar en el pueblo sentimientos de admiración por nuestros héroes y deseos de imitar sus virtudes; exaltar el pasado glorioso de la raza, a fin de inspirar confianza para triunfar en el porvenir; enseñar en el pueblo hábitos higiénicos, así como cultivar las formas de expresión estética mediante la música y la canción popular. Se pretendía también suscitar el interés por la cría y explotación de animales domésticos; insertar a los vecinos en todo lo relacionado con la práctica de la avicultura y enseñar las técnicas del cultivo de la tierra, utilizando para ello la parcela escolar.¹⁰⁵

¹⁰² Castillo, Isidro, *México y su revolución educativa*, México, Pax- Librería Carlos Cesarmán, 1965, Vol. I, p. 254.

¹⁰³ Villela, *La primera Normal Rural*, p.12.

¹⁰⁴ Miñano, *La educación rural en México*, p. 23.

¹⁰⁵ Villela, *La primera Normal Rural*, p. 19.

Para lograr esos objetivos, la Escuela Normal Rural de Tacámbaro organizó las actividades de tal manera que por las mañanas se debía desempeñar las actividades académicas y por las tardes los alumnos realizaban prácticas en los talleres, que eran atendidos por artesanos que colaboraban en el plantel. Entre los talleres se contaban con aquellos en los que se enseñaba sobre cultivo de la tierra, economía doméstica, herrería, hojalatería, carpintería, curtiduría y pequeñas industrias, como jabonería y conservación de frutas y alimentos.¹⁰⁶ Particularmente en la industria de sedicultura se realizaba el proceso completo, desde la cría de gusanos de seda y el devanado del capullo hasta el teñido y tejidos de las prendas. Para la formación de la granja se introdujeron aves de corral, apiarios y conejeras, entre otros elementos que fueron puestos al cuidado de los alumnos como parte de sus actividades y responsabilidades. En ese tenor, otra arista de actividades giró en torno de la horticultura con la siembra de lechugas, zanahorias, rábanos, jitomates, chiles y col. Además, se plantaron e injertaron árboles frutales propios de la región. También se llevó a cabo un proyecto para la producción de piloncillo para enseñar el proceso de industrialización de la caña de azúcar.¹⁰⁷

No se omite mencionar que toda esta labor fue suspendida en virtud de que en 1924, la Escuela Normal Rural de Tacámbaro cerró sus puertas temporalmente debido a la coyuntura de inestabilidad social y política que ocasionó el desarrollo de la rebelión delahuertista en Michoacán. De la misma manera, influyó el hecho de que el clero de la diócesis de Tacámbaro y sectores de la feligresía católica se mostraron particularmente beligerantes en contra de la presencia y funcionamiento del plantel.¹⁰⁸ La normalidad retornaría a esta comarca hasta mediados de 1925, aunque para entonces ya se cernía la amenaza del conflicto religioso del periodo 1926-1929. A pesar de estas vicisitudes los maestros siguieron con ese proyecto

¹⁰⁶ Arreola Rivas, Maribel, "La creación del normalismo rural en México", en Maribel Arreola Rivas, coordinadora, *Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" 90 años de historia*, México, Secretaría de Educación Pública, Gobierno del Estado de Michoacán, 2012, p. 23.

¹⁰⁷ Villela, *La primera Normal Rural*, p. 20.

¹⁰⁸ Sánchez Amaro, Luis, *La rebelión delahuertista en Michoacán, 1923-1924*, Morelia, Secretaría de Cultura del Gobierno de la República, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2016, *pássim*; Verónica Oikión Solano, *Los hombres del poder en Michoacán, 1924-1962*, Zamora, El Colegio de Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2004, pp. 51-62.

educativo, por lo que en 1926 se reorganizaron las bases para su consolidación. En este se marcaba que se debía realizar una campaña para reclutar alumnos en la propia región de Tacámbaro y señalaba que los aspirantes no debían tener más de veinte años además de contar con la formación educativa elemental.¹⁰⁹

Por aquel entonces los alumnos de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, recibían una beca por parte del gobierno federal por la cantidad de setenta y cinco centavos diarios que les eran ministrados cada mes. Los estudiantes que procedían de lugares lejanos encontraban en calidad de internados, para lo cual se le proporcionaban algunos dormitorios improvisados dentro de las instalaciones del plantel. En tanto que las alumnas fueron ubicadas en varios de los domicilios particulares de sus compañeras oriundas y/o avecindadas en Tacámbaro, además de otras familias que apoyaban el proyecto de la Escuela Normal.¹¹⁰

Es importante señalar que en 1925, esta institución educativa fue separada de la estructura administrativa de la SEP por razones que no quedan del todo claras. Pero la recién creada Universidad Michoacana la apoyó hasta finales de 1927, cuando volvió a incorporarse a aquella dependencia federal y se reorganizó como internado con pensiones de 50 centavos para los hombres y 25 para las mujeres. Pero para entonces ya había mudado su sede de Tacámbaro al pueblo de Erongarícuaro, en las riberas del lago de Pátzcuaro, en donde sus directivos, docentes, empleados y alumnos prácticamente debieron comenzar desde cero. Se le asignó en ese lugar un inmueble que era propiedad del ayuntamiento, y se incluyó un predio de tres hectáreas para el funcionamiento de la granja y la parcela escolar.¹¹¹

En esta dinámica de hechos, en el año de 1935, el entonces presidente de la República, general Lázaro Cárdenas del Río, queriendo cumplir con uno de los

¹⁰⁹ Civera, Cerecedo, Alicia, *La escuela como una opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, Fondo Editorial del Estado de México, 2013, p. 53.

¹¹⁰ Arreola, "La creación del normalismo en México" en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga"*, p. 15; Ofelia Piedad Cruz Pineda, "Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión", en Patricia Ducoing Watty, coordinadora, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*, México, Universidad Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Centro Cultural Universitario, 2013, p. 392.

¹¹¹ Villela, *La primera Normal Rural*, pp. 26-27; *Memorias de la Secretaría de Educación Pública de 1928*, México, Secretaría de Educación Pública, 1929.

postulados de la Revolución, consistente de proporcionar al pueblo una educación integral, respaldó de manera decisiva el proyecto de las escuelas regionales campesinas las que unidas a los planteles normalistas de este perfil, tratarían de solventar en lo posible el problema de la carencia de los maestros rurales que se requerían para la adecuada cobertura del sistema educativo nacional, principalmente en zonas rurales de difícil acceso.¹¹²

Bajo este escenario, la región del sur de Michoacán, llamada Tierra Caliente, fue una de las beneficiadas por este nuevo proyecto educativo. Después de un estudio minucioso en este espacio geográfico se llegó a la conclusión de que era conveniente la creación de una Escuela Regional Campesina. Con ello se buscaba subsanar el hecho de que los docentes de otros puntos de la entidad y del país, se rehusaban a venir a la Tierra Caliente a prestar sus servicios, argumentando la precariedad de las condiciones sanitarias, la carencia de vías de comunicación, la inseguridad así como la ancestral pobreza y marginación de los habitantes. El propósito esencial era formar jóvenes oriundos de la región que una vez egresados como maestros, se quedaran a trabajar en pueblos y comunidades.¹¹³

El entonces director de educación en el estado, profesor Diego Hernández Topete, puso todo su interés en este proyecto, para lo cual sostuvo constante interlocución con el entonces titular de la SEP quien comisionó para lo concerniente al jefe de Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEAENR), licenciado Manuel Meza Andraca, para trabajar en su materialización.¹¹⁴ Con objeto de selección el sitio más adecuado para erigir esta escuela se contó con la colaboración del prestigiado maestro Antonio Plascencia, quien se dio a la tarea de visitar diversos puntos de la Tierra Caliente con ese propósito. Luego de varias semanas llegó a la conclusión que el lugar idóneo era la cabecera municipal de Huetamo, en donde autoridades y vecinos ofrecieron proporcionar un edificio que

¹¹² Navarrete Cazares, Zaira, “Formación de profesores en las Escuelas Normales de México Siglo XX”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia, Vol. 17, Núm. 25, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, julio-diciembre de 2015, pp. 17- 34.

¹¹³ Civera, *La escuela como una opción de vida*, p. 150.

¹¹⁴ AHENRVQ, Expediente de escrituras del plantel, documento con el título: “Historia de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, de Tiripetío, Michoacán”.

había pertenecido a la Iglesia y alrededor de 20 hectáreas de tierras de temporal, además del compromiso de colaborar con mano de obra, en las labores de habilitación del plantel y participar en su mantenimiento cotidiano del mismo.¹¹⁵

Por lo tanto la Escuela Normal radicada en pueblo de Erongarícuaro fue trasladada al de Huetamo, para comenzar una nueva etapa ahora con el enunciado de Escuela Regional Campesina. En este último lugar la población, las autoridades municipales, los agraristas y los comisariados ejidales la recibieron con agrado y se comprometieron a participar activamente para que este proyecto educativo lograra arraigar.¹¹⁶ Fue así que el emblemático 16 de septiembre de 1935, en una sencilla ceremonia se inauguró formalmente la escuela, la cual inició sus labores académicas en los últimos días del mes de octubre. La planta de maestros y empleados se integró con los docentes Antonio Plascencia, Antonio Alatorre, Carlos Ballesteros Campos y Rosa Pérez. La primera ecónoma fue Delia de Plascencia; en calidad de ayudante de taller figuró Jesús Bravo; como enfermero fue adscrito Romualdo Navarro; y Mateo Carreño fue empleado administrativo.¹¹⁷

Por algunos contratiempos de logística la Escuela Regional Campesina de Huetamo, solo regularizó planamente su funcionamiento hasta el primer semestre año de 1936. Para ese entonces la matrícula escolar fue de 48 alumnos organizados en grupos mixtos. La labor del plantel comenzó a ser conocida más allá de los límites del municipio de Huetamo lo que se tradujo en el interés e ingreso a sus aulas de jóvenes provenientes de jurisdicciones como Tacámbaro, su sede primígenea; Nocupétaro, Tiquicheo y Churumuco e incluso algunas municipalidades colindantes del estado de Guerrero. Para el año de 1938 se encontraba al frente de la dirección

¹¹⁵ AGN, Fondo Antiguo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33324, exp. 27, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, entre ellos un Informe de actividades de la Escuela Tipo Transición de Huetamo, año de 1936.

¹¹⁶ Canchola Escobar, Martín y Gerardo Ávila Ávalos, “La educación socialista en México y su repercusión en el normalismo rural”, en Arreola, “La creación del normalismo en México” en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” 90 años de historia*, México, Secretaría de Educación Pública, Gobierno del Estado de Michoacán, 2012, pp. 66-68; Villela, *La primera Normal Rural*, p. 26.

¹¹⁷ “Semblanza de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga con motivo de cumplir sus bodas de plata”, en *Despertar Purépecha. Revista de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga*, Conmemoración de las bodas de plata, 1965, p. 7. Esta revista fue un órgano informativo que tuvo el plantel para divulgar contenidos de interés, por lo que se escribía sobre pedagogía, deportes y personajes, dejando un espacio para la expresión artística literaria como la poesía. En ella colaboraron tanto alumnos como profesores.

el profesor Julián M. Peña, el que trascendió por la excelente labor llevada a cabo en pro de la consolidación e imagen de la escuela.¹¹⁸

En función de las políticas instrumentadas por la SEP en el ámbito de la educación superior, a principios de la década de los años cuarenta del siglo pasado, este plantel asumió de nueva cuenta el nombre y programa de Escuela Normal Rural. A partir de entonces la orientación de la educación rural comenzó a cambiar de manera acelerada. Figuraba en aquel entonces como director el profesor Luis Romero Parra. A él correspondió concretar la disposición de la SEP, para que la escuela de Huetamo fuera exclusivamente para señoritas. Los varones que aspiraran al magisterio deberían gestionar su ingreso en la Escuela de Normal Rural, radicada en el pueblo de Ayotzinapa, Guerrero. En ese marco, la escuela Normal de Huetamo recibiría a su vez al alumnado femenino de la comarca de Coyuca de Catalán, Guerrero. El profesor Romero Parra permaneció al frente de la escuela hasta el años de 1945, cuando fue relevado por su homólogo Carlos Morales Sánchez.¹¹⁹

En el contexto del funcionamiento y vinculación social de la Escuela Normal Rural de Huetamo, comenzaron a configurarse poderosos e influyentes actores sociales antagonistas de ésta, lo que la calificaron genéricamente como el “fango de escorias de la intriga, la mentira y la traición”. El principal enemigo visible de ella fue el párroco de San Juan Bautista Huetamo, el que cada domingo en sus sermones la llamaba “nido de comunistas ateos y centro de vicios”. Las palabras del clérigo encontraron pronto eco en individuos fanatizados que hicieron labor de zapa en contra del plantel, de tal suerte que cada día se hacía más asfixiante la adecuada permanecía de la institución en este lugar.¹²⁰

En efecto fue el clero católico el encargado de difundir los calificativos de comunista, atea y pervertida a la comunidad de la Escuela Normal Rural de Huetamo. Todo ello bajo el argumento de que en ésta se buscaba “excluir toda

¹¹⁸ “Semblanza de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga con motivo de cumplir sus bodas de plata”, en *Despertar Purépecha*, p. 7.

¹¹⁹ Arreola, *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”*, pp. 30-35.

¹²⁰ “Semblanza de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga con motivo de cumplir sus bodas de plata”, en *Despertar Purépecha*, p. 9.

doctrina religiosa, combatir el fanatismo y los prejuicios y crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social”. De ahí que una de las labores de los maestros fue el inculcar en los niños ciertas inquietudes sociales. Para que a través de ello la situación del campesino comenzara a cambiar.¹²¹ Por lo que sin importar las acciones desplegadas por el clero católico, en el sentido de denigrar a estas instituciones y en general a todo tipo de escuelas laicas, las autoridades educativas no dieron marcha atrás, ya que como lo veía Antonio Villarreal, México tenía problemas educativos apremiantes frente a los cuales era un asunto menor si se daba o no orientación laica y/o socialista a la educación.¹²²

Y aunque cada institución registrara sus particularidades, las escuelas normales rurales tuvieron un objetivo común en la época, preparar maestros para las comunidades campesinas y centros indígenas, así como propiciar el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e "incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas."¹²³ Los maestros se veían obstaculizados en sus vidas privadas y las alumnas eran objeto de fuertes críticas, lo que ocasionó que muchos padres de familia ya no enviaran a sus hijas a estudiar a esa institución. Este problema se recrudeció tanto que en 1945, la Escuela Normal Rural de Huetamo estuvo a punto de cerrar sus puertas por falta de alumnado.¹²⁴

Bajo este escenario, en 1947, fungiendo como director el profesor Jesús Valdés, llegó la orden de cambio de la sede del plantel al casco de la ex hacienda La Encarnación, en la municipalidad de Zitácuaro. Este lugar era verdaderamente ideal para proseguir con la misión de la citada Escuela Normal Rural. El clima era muy agradable, se disponía de buenas tierras, y se localizaba a tres y media horas

¹²¹ “Semblanza de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga con motivo de cumplir sus bodas de plata”, en *Despertar Purépecha*, pp. 10-13.

¹²² Lerner, Victoria, “Historia de la Reforma educativa de 1933-1945”, en *Historia Mexicana*, Ensayos sobre la historia de la educación en México II, Vol. XXIX, Núm. 13, México, El Colegio de México, julio-septiembre de 1976, pp. 96-97.

¹²³ Castillo, *México y su revolución educativa*, Vol. I, p. 254.

¹²⁴ AHENRVQ, Expediente de escrituras del plantel, documento con el título: “Historia de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, de Tiripetío, Michoacán”.

de la ciudad de México y de Morelia. Además, el edificio asignado tenía mucho mejores condiciones respecto al que se empleó en Huetamo.¹²⁵

Ese mismo año se hizo cargo de la escuela el profesor Francisco González, quien pronto se vio envuelto en una serie de problemas tanto de origen interno como externo. Por lo que respecta a los externos, un reducido grupo de políticos locales sin conciencia se dio a la tarea de manchar la imagen del plantel lo cual obligó a maestros y alumnas a solicitar su cambio ante la SEP.¹²⁶ La Dirección General de Enseñanza Normal envió entonces al profesor Juan Pacheco Torres, para que ayudara a resolver el problema, quien después de cambiar impresiones con alumnas y maestros acordaron buscar un lugar donde establecer definitivamente la escuela. Hubo algunos lugares a escoger por lo que después de estudiar cada uno, se optó por llevarla a las inmediaciones del pueblo de Tiripetío, municipio de Morelia. El 14 de mayo de 1949, el vecindario de dicho lugar vistió sus mejores galas y entre cohetes, serpentinas y confeti, acompañados con los acordes de la música de viento, fue recibida dicha institución tomando el nombre de Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” (ENRVQ). Se le asignó como sede el magnífico y amplio casco de la ex hacienda de San Rafael Coapa Los vecinos de Tiripetío proporcionaron generosa y desinteresadamente alimentos por espacio de tres días mientras se instalaba toda clase de mobiliario en dicho inmueble.¹²⁷

El arraigo alcanzado por la ENRVQ fue en gran medida obra del profesor Jenaro Hernández, inspector de la zona escolar, así como de José Aguilar, Luis Farfán y las autoridades de tenencia y agrarias de Tiripetío. Fungió como director inicial de esta etapa el profesor Juan Olivas Franco. El alumnado fue de 220 muchachas. No obstante algunos inconvenientes operativos del casco de la ex hacienda de San Rafael Coapa, la ENRVQ emprendió en la primavera de 1949 sus labores escolares y administrativas y hasta nuestros días sigue ubicada en ese lugar. Claro está con nuevos objetivos pero con el mismo compromiso con la

¹²⁵ AHENRVQ, Expediente de escrituras del plantel, documento con el título: “Historia de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, de Tiripetío, Michoacán”.

¹²⁶ Arreola, “La creación del normalismo en México” en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”*, p. 20 *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”*, p. 23.

¹²⁷ “Semblanza de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga con motivo de cumplir sus bodas de plata”, en *Despertar Purépecha*, p. 8.

sociedad mexicana, formar maestros dignos de llevar la educación a todos los rincones del país.¹²⁸

5. Las primeras maestras rurales oficiales y su formación

La carrera magisterial desde siempre se ha considerado como femenina por requerir las cualidades atribuidas a las mujeres: paciencia, habilidad manual, atención a los detalles, docilidad. De ahí que la participación de las féminas mexicanas en formación de los niños, empezó por la educación de los propios hijos y se extendió a educar a los hijos de otros, pero se mantuvo aún en el ámbito doméstico. Por lo tanto, esta ocupación era una extensión de las actividades naturalizadas para las mujeres, es decir, “de modo reduccionista se institucionalizaba el rol de mujer-educadora, ya no de los hijos o hijas, sino de los estudiantes de educación primaria. Al ser una labor que inicialmente no requería contar con una formación académica especializada, la actividad docente se convirtió en una manera de ganarse la vida y en un medio para la acción de la mujer en el espacio público, sobre todo para mujeres vulnerables económica y/o socialmente (viuda o soltera).¹²⁹

Asimismo, se convirtió en una opción laboral, en primer lugar porque garantizaba un ingreso económico y porque generaba respeto y estatus social. Sin embargo, por lo general se le pagaba a la mujer una fracción relativa al sueldo del hombre. Se creía que ellas no tenían que mantener un hogar. Aunque, precisamente, muchas veces esa era la razón para dedicarse al magisterio. Esta situación no las desilusionó pues significó casi la única oferta educativa para ellas, más allá de la instrucción elemental. Como las profesiones propias del sexo femenino aún no existían, y tardarían mucho en aparecer, ser maestra fue hasta entonces la única alternativa que hubo tolerable para que la mujer se desempeñara

¹²⁸ “Semblanza de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga con motivo de cumplir sus bodas de plata”, en *Despertar Purépecha*, p. 8.

¹²⁹ Serrano Barquín, Héctor y Carolina Serrano Barquín, “Género y educación en México”, en *Pharos*, Universidad de Las Américas, pp. 64-68.

fuera o dentro del hogar. A ellas se les encomendó la tarea de reproducir ese ideal de cultura femenina que aseguraba la educación hogareña de las niñas.¹³⁰

Además de lo anterior, el hecho de que la carrera magisterial fuera una gran opción para las mujeres se debió a que fue un empleo que les permitió conjugar sus roles de esposa, madre y trabajadora. De ahí que para finales de los años veinte del siglo pasado, las mujeres formaban parte del sistema educativo y sus actividades iban más allá de la costura y el bordado, al abarcar numerosas labores comunitarias. Aunado a ello, el magisterio para la mujer fue un medio que le permitió la apropiación de un espacio público dentro de la sociedad además de ingresar al sistema laboral ofreciéndole una solvencia económica. Y a su vez fue un espacio de desarrollo intelectual.

En el siglo XX la carrera magisterial ganó mayor presencia gracias al proyecto revolucionario que buscaba la alfabetización de todos los mexicanos. En este periodo se fomentó como nunca la participación de las mujeres en la educación, por lo que éstas se fueron apoderando de mayores espacios en la docencia a nivel primaria, pero esto no marcó un cambio radical en los contenidos de enseñanza doméstica, se continuaban las prácticas didácticas decimonónicas para niñas. Sin embargo, la Revolución extendió la educación de las mujeres, que llegó no solo a las niñas de clase media alta urbana sino también al medio rural.¹³¹

Con la fundación de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro se comenzó un proyecto que daría sustanciales frutos a la educación pública de México. En ella se formarían los primeros maestros rurales oficiales con el propósito de incorporar los núcleos de población rural al progreso general del país. Bajo esta encomienda el profesor Leobardo Parra y Marquina comenzó con la labor más inmediata, la promoción y reclutamiento de jóvenes que desearan incorporarse al magisterio. Empezó convocando a los vecinos más importantes de la municipalidad localidad, a quienes les explicó los nobles fines de la institución. Sin embargo, como era de

¹³⁰ Peregrina, Angélica, “La carrera magisterial: una opción para las mujeres de Guadalajara (1900-1925)” en *Sinéctica* Revista Electrónica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Núm. 28, México, febrero-julio de 2006, p. 27.

¹³¹ Arce Gurza, Francisco, “En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934”, en Josefina Zoraida Vázquez, et al., *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2006, pp. 145-148; López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas*, pp.70-75.

esperarse, en una comarca en donde existía una fuerte presencia del clero católico, ésta fue rechazada atendiendo en gran parte la consigna del obispo Leopoldo Lara y Torres, quien señaló que la apertura de “la Escuela Normal tendría un efecto pernicioso en el sistema social de Tacámbaro, porque vendría a destruir los dogmas de la religión.”¹³²

A pesar de este ambiente, el profesor Parra con el apoyo de su homólogo Isidro Castillo, no cedió ante esta oleada de ataques y críticas; y mientras uno giraba oficios a los municipios aledaños para que las autoridades enviaran a la escuela a jóvenes que tuvieran la posibilidad de convertirse en maestros; el profesor Castillo decidió dar pase directo a sus alumnos del sexto año de primaria para inscribirlos en la recién fundada escuela normal, y dispuso que parte del mobiliario que albergaba el plantel a su cargo se llevara al lugar donde la escuela normal se instalaría, debido a la falta de bancas y demás elementos.¹³³

Bajo este escenario la Escuela Normal Rural de Tacámbaro inició sus actividades teniendo al frente al profesor Leobardo Parra y Marquina, acompañado de sus homólogos Martín Mercado, Isidro Castillo, María Olvera, Catalina Tamayo Torres y María Elena Mena. No obstante faltaba alumnos, pero a pesar de ello, como lo relata el profesor Castillo en el informe de labores de 1927, “la escuela empezó a trabajar tal como lo había dispuesto el presidente de la República el general Álvaro Obregón.”¹³⁴ A este plantel ingresaron básicamente jóvenes lugareños que recibieron la motivación por parte del profesor Castillo, y poco después para fortalecer la matrícula de la normal llegaron a Tacámbaro muchachos y muchachas de entre 12 y 18 años de edad, de jurisdicciones como Carácuaro, Nocupétaro, Tiquicheo, Villa Madero, Pátzcuaro y Zitácuaro, todos con una vitalidad y juventud que le dio vida al proyecto.¹³⁵

Entre los tacambarenses figuraron individuos como Pedro López Segovia de procedencia indígena, quien fue de los primeros en inscribirse, además entregó una

¹³² Villela, *La primera Normal Rural*, p. 17.

¹³³ Castillo, *México y su revolución educativa*, vol. I, p. 23.

¹³⁴ Arreola, “La creación del normalismo en México” en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”*, p. 20 *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”*, p. 23.

¹³⁵ Arreola, “La creación del normalismo en México” en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”*, p. 20 *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”*, p. 23.

fracción de sus parcelas a la escuela para que en ella se realizaran las prácticas agrícolas. Según lo escrito por el profesor Othón Villela, era de los pocos que se jactaba de leer a Platón y demás autores clásicos. Otro alumno prominente fue Fausto Talavera de espíritu revolucionario y carácter de guerrero, quien se enfrentó a los cristeros no solo con los libros en mano sino con las armas. En tanto que Adolfo Rivera fue el más joven de los estudiantes, ya que ingresó a la edad de 12 años, un niño aún, por lo que al terminar sus estudios normalistas no se le asignó de inmediato una plaza como docente y le tocó esperar hasta cumplir 17 años. Otro alumno de grata memoria fue Moisés Zamora entusiasta defensor de este proyecto educativo.¹³⁶

Es de destacar que la Escuela Normal Rural de Tacámbaro comenzó a funcionar como una escuela mixta, permitiendo el ingreso a mujeres como parte de la iniciativa de José Vasconcelos, titular de la SEP.¹³⁷ Por lo tanto, no fue extraño que la presencia de ellas fuera efectiva en este nuevo proyecto escolar en tierras michoacanas. La primera mujer en inscribirse fue María del Carmen Leal, de tan solo 15 años de edad. Amante de la poesía y con anhelo de conocimiento, ingresó a la escuela dejando atrás las críticas que le abrumaron. Fue un caso particular, ya que en forma simultánea su hermano estudiaba en el Seminario Diocesano de Tacámbaro dirigido por el obispo Lara y Torres.¹³⁸

Además de María del Carmen otra señorita procedente de una de las mejores familias de la sociedad de Tacámbaro fue Consuelo León. Aunque no fueron las únicas pues del mismo perfil socioeconómico fue María Socorro Armenta Vázquez, quien figuró como una alumna ejemplar, que llevó por buen cauce su labor profesional, con dignidad y entusiasmo en las comunidades de la región de Uruapan. Además, Amalia Pimentel fue también de las primeras alumnas, cursó sus estudios con dedicación y se le consideró como ejemplo del tipo de maestros que se pretendía formar en dicha institución.¹³⁹

¹³⁶ Villela, *La primera Normal Rural*, p. 28.

¹³⁷ Raby, *Educación y revolución social en México*, p. 89.

¹³⁸ Villela, *La Primera Normal Rural*, p. 29.

¹³⁹ Arreola, "La creación del normalismo en México" en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" 90 años de historia*, pp. 26-28.

En cuanto a los alumnos provenientes de otros lugares destacó un contingente de jóvenes de la Heroica Zitácuaro, todos ellos herederos de un espíritu liberal y que andando el tiempo siguieron los pasos del profesor Leobardo Parra. Entre ellos figuraron Demófilo Maldonado Nateras, Carlos Barunda Avilés, Saulo Benítez, magnífico deportista; y Melquisedec López de reconocido abolengo revolucionario.¹⁴⁰ En tanto que de la Tierra Caliente provinieron individuos como Leonardo Nava, de Parácuaro; y Othon Villela Buenrostro de Tiquicheo, quien fungió como primer presidente de la Sociedad de Alumnos. Al terminar sus estudios este último fue enviado sucesivamente a Uruapan, Jucutacato y Ziracuaretiro, para organizar las “Casas del Pueblo”. También se identifica entre aquellos primeros alumnos a Enrique Sánchez, de Cruz de Caminos, quien como docente hizo una significativa carrera política, dentro de ello desempeñó la presidencia municipal de Morelia.¹⁴¹

La matrícula inicial de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro se ha estimado en 25. Y de entre ellos sólo 16 de ellos lograron terminar debidamente su formación profesional e incursionar en el magisterio de manera directa, habiendo cursado un plan de estudios de dos años, por lo que en 1924 egresó la primera generación de maestros normalistas rurales.¹⁴² En este tenor, cabe referir que esta institución educativa tuvo desde su fundación y hasta 1925 un plan de estudios dividido en cuatro semestres, en los cuales se impartían cursos académicos y debido a la falta de recursos para instalar talleres bien equipados las actividades prácticas eran limitadas. Por lo tanto, el programa académico estuvo integrado en el primer semestre por las materias de Psicología, Principios Generales de la Educación, Lenguaje, Aritmética, Geometría, Física, Anatomía, Fisiología e Higiene, Zoología, Dibujo y Gimnasia. En el segundo semestre se impartía Geografía de México, Historia de México, Caligrafía y Canto. En el tercer semestre se ofrecían las asignaturas de Química, Pequeñas Industrias, Metodología General, Organización

¹⁴⁰ Villela, *La primera Normal Rural*, p. 18.

¹⁴¹ Villela, *La primera Normal Rural*, p. 19.

¹⁴² Arreola, “La creación del normalismo en México” en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” 90 años de historia*, pp. 26-28.

Escolar y Prácticas Agrícolas. Y en el cuarto y último semestre se mantenían esas materias y además se realizaban jornadas intensas de actividad práctica.¹⁴³

Cada uno de los cursos era impartido por los profesores especializados, quienes tomaban la siguiente escala de evaluación que iba del uno al cuatro con sus equivalencias de mediano, bien, muy bien, perfectamente bien. Asimismo, en esta institución las actividades agrícolas debían ser una prioridad de enseñanza por lo que gracias a los terrenos que proporcionó en alumno Pedro López Segovia, se procedió a la siembra de jícama, camote y caña principalmente. Pese a las dificultades, los profesores estuvieron comprometidos con dar lo mejor de sí mismos. Por ejemplo, narra Villela, el mismo profesor Castillo pasaba el día en el taller de curtiduría del pueblo, hasta que pudo dominar la técnica para transmitirla después a sus alumnos. Lo mismo sucedió con el taller de herrería propiedad del padre de uno de los alumnos.¹⁴⁴

A pesar de ser un proyecto hasta cierto punto experimental la Escuela Normal Rural de Tacámbaro poco a poco se fue afianzando. Los alumnos comprendieron cuál era su deber y porque estaban allí, convicción que fue fortalecida por las enseñanzas llenas de patriotismo y convicción revolucionaria de sus maestros. Dentro del mismo funcionamiento del plantel se formaron comités. En el caso de los alumnos estaban organizados a través de la Sociedad de Alumnos, siendo su representante inicial Othón Villela Buenrostro, quien en 1923 a sabiendas de su cargo y por su convicción de justicia incitó a los alumnos a no entrar a las aulas de clases ante la arbitrariedad que pretendía concretar el entonces delegado de Educación de Michoacán, con la destitución del profesor Leobardo Parra y Marquina, sin una razón justificada. Este acontecimiento fue muy significativo y se le considera la primera huelga estudiantil en México.¹⁴⁵

¹⁴³ Arreola, "La creación del normalismo en México" en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" 90 años de historia*, pp. 26-28.

¹⁴⁴ Arreola, "La creación del normalismo en México" en Maribel Arreola Ramos, coordinadora, *Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" 90 años de historia*, pp. 26-28.

¹⁴⁵ Para la resolución del conflicto fue necesaria la pronta intervención del inspector general de educación, el profesor José María Bonilla, quien se trasladó de la ciudad de México hasta Tacámbaro. El funcionario dio una solución justa y favorable a los alumnos por lo que el profesor Parra continuó al frente de la institución. Villela, *La primera Normal Rural*, p. 21.

Ya para 1925 se habían reproducido el prototipo de la Escuela Normal Rural de Tacámbaro, en casos como los de Río Verde, Tixtla y Molongo, entre otras, por lo que era necesario fortalecer los programas y planes de estudio para estas escuelas normales rurales. A partir de entonces el plan de estudios que formarían a las y los maestros rurales estaría compuesto por cuatro semestres. En el primero de ellos se impartirían los cursos de Lengua Nacional, Aritmética y Geografía, Ciencias Naturales, Canto, Educación Física, Escritura y Dibujo, Economía Doméstica, Trabajos Agrícolas e Industrias Rurales. Mientras que en el segundo semestre se continuaba los cursos anteriores y se le integraba el de Fisiología e Higiene (con referencia a la conservación de la vida y la salud). Para el tercer semestre se eliminaban los cursos de Fisiología e Higiene, los demás seguían y además se incorporaban cursos más enfocados a la enseñanza rural, como los de Estudio de la Vida Rural, Conocimientos del Niños y Principios de la Educación, además se implementaba la Observación de la Escuela Rural de la entidad. Y finalmente en el último semestre, se deban cursos de Lengua Nacional, Aritmética y Geografía, Organización Social para el mejoramiento de las comunidades, Técnica de la Enseñanza, Economía Doméstica, Canto, Educación Física, Trabajos Agrícolas, Oficios e Industrias Rurales y se llevaban a cabo prácticas en las escuelas y comunidades de la zona.¹⁴⁶

Como se observa, la formación de los normalistas rurales en la década de los años veinte del siglo pasado, tuvo como base los cursos considerados más importantes, como los de Lengua Nacional, Aritmética y Geografía. Después las demás asignaturas que abarcaban desde el ámbito social hasta lo natural. Los cursos pedagógicos fueron parte importante aunque básicamente solo se impartían en los dos últimos semestres. Y sobre todo, sobre sale la adecuación de materias específicas encaminadas al desarrollo social de las comunidades rurales. En este nuevo plan de estudios se dio continuidad a un curso que pareciese no fuera tan fundamental en la formación de los maestros como el Canto. Sin embargo, este curso se impartía en todas la normales, por considerarla importante que los

¹⁴⁶ Santos Valdés, José, “La educación Rural en México”, en *Revista formativa y Cultural de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga*, Época 1, Año 3, Núm. 7, Tiripetío, Michoacán, 19 de junio de 1982, p. 12.

maestros por las circunstancias socioeconómicas se convertirán en factores de cultura, y sembradores de estética en la comunidades. Se les enseñan canciones vernáculas y clásicas, donde el tema de sus canciones era importante para desarrollar el sentimiento musical y rítmico en los futuros maestros rurales, para que en su momento supieran interpretar con sus alumnos la canción y socializarla con el pueblo.¹⁴⁷

Asimismo, la clase de Educación Física se incorporó como parte importante del desarrollo de los estudiantes y futuros maestros. Dicho curso se impartía para ambos sexos, sin embargo, no con el mismo contenido. En esta época se comenzaba a concebir, por ejemplo, que las maestras debían realizar deporte porque les permitía desarrollar un carácter varonil, indispensable para poder controlar a los niños. Por lo que durante su formación normal era común ver que las alumnas se interesaran por el deporte, ya que se creía que se “necesitan mujeres con cerebro y músculos desarrollados”.¹⁴⁸

Al mismo tiempo, comenzaba a tener importancia el curso de Economía Doméstica, que tenía como propósito enseñar a mejorar y tecnificar las actividades del hogar, que en general eran consideradas propias de la mujer, por lo que las alumnas jugaron un papel elemental en este curso. Mientras los hombres se enfocarían en mayor medida actividades de mejoría material del entorno como pintar, resanar, etc. Todas estas actividades se combinaban con las prácticas agrícolas y el trabajo en talleres, y el cambio de una actividad a otra era dado a conocer por un toque de campana.

La experiencia de la primera normal rural se hizo realidad y en 1924, egresaron las primeras maestras rurales reconocidas por el Estado y con una carrera profesional, dirigida exclusivamente a la enseñanza rural. Ellas fueron María del Carmen Leal, Amalia Pimentel, Julia Corona y Consuelo León, representando la cuarta parte de los primeros 16 egresados. Aunque su formación magisterial fue

¹⁴⁷ Kahan Salomón, “La Educación Musical en las Escuelas Normales”, en *El Ariel, Revista mensual. Ciencia, Cultura, Selecciones Literarias*, Órgano de las Escuelas Normales para Maestros. Morelia, t.1, 15 de mayo de 1926, p. 8.

¹⁴⁸ “El Deporte en la Mujer”, por la Normal de Maestras, en *El Ariel, Revista mensual. Ciencia, Cultura, Selecciones literarias*, Órgano de las Escuelas Normales para Maestros, Morelia, t.1, Núm. 2, 15 de mayo de 1926, p. 8.

resultado de la improvisación, contaron con las herramientas básicas que les permitieron desenvolverse en el aula y al interior de las comunidades a las que fueron enviadas. Estas maestras son el reflejo de esta nueva concepción de la mujer moderna del siglo XX, a la cual ya se le permitió un papel activo en la sociedad, desempeñando cargos dentro del orden moral e intelectual. Ahora tomaba clases de anatomía fisiología e higiene, leía novelas siendo esto un verdadero triunfo, para la época. Sin embargo, aún no había desaparecido la idea de que la mujer está destinada para saber conducir un hogar y no para establecer un ritmo con el papel activo de un hombre en la vida.¹⁴⁹

6. Entre el aula y la comunidad

Durante el periodo 1929-1930, el país experimentó los efectos de la recesión económica ocasionada por la crisis del Capitalismo, con la consecuente reducción de los presupuestos gubernamentales para la educación, siendo la destinada a la atención del ámbito campesino la más afectada, con la consecuente desprotección de las zonas rurales distantes y marginadas. Durante los primeros meses del sexenio 1934-1940 se hizo evidente la recuperación de la económica nacional, contexto en el que el gobierno del general Lázaro Cárdenas del Río instrumentó una reforma educativa, bajo la expectativa de impulsar la atención para los sectores sociales más vulnerables, sobre todo campesinos obreros y populares. La propuesta implicó reformas a la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y consistieron en su parte medular en que la educación que impartiría el Estado sería socialista. En ese tenor, se precisó la urgencia de crear escuelas técnicas que prepararan al proletariado para el trabajo eficaz y la dirección futura de la gran industria.¹⁵⁰

¹⁴⁹ Venegas, Salvador, “La Mujer y su educación”, *El Ariel, Revista mensual. Ciencia, Cultura, Selecciones literarias, Órgano de las Escuelas Normales para Maestros*, Morelia, t.1, Núm. 2. 15 de mayo de 1926, p. 4.

¹⁵⁰ Lerner, Victoria, *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La Escuela Socialista*, México, El Colegio de México, 1979, pp. 83-106; Jesús Sotelo Inclán, “La Educación Socialista”, en Fernando Solana, coordinador, *Historia de la educación pública en México*, (Colección SEP 80s, Núm. 18), México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981, pp. 234-326.

Sobre este particular Humberto Tejeda nos dice en su crónica de la *Escuela Rural Mexicana*, que el licenciado Ignacio García Téllez, titular de la SEP, declaró en diciembre de 1934 que “la educación esta encauzada preferentemente hacia las clases campesinas y obreras; vinculada con los problemas del medio y la necesidades y aspiraciones de las agrupaciones proletarias acordes con los progresos de la técnica, para la socialización de la riqueza, a fin de que las nuevas escuelas se conviertan en capacitadora de trabajadores manuales e intelectuales que con conciencia de clase, puedan convertirse en eficientes y honestos directores de sus propios fines”.¹⁵¹

Bajo este escenario, el 13 de diciembre de 1934 fueron aprobadas por el Congreso de la Unión las reformas que le darían soporte al proyecto; estableciéndose en el artículo tercero constitucional que “la educación que imparta el Estado será socialista¹⁵² y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatiría el fanatismo y los prejuicios, para lo cual organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto nacional y exacto del Universo y de la vida social”.¹⁵³

La teoría pedagógica de la nueva escuela aunque presentó peculiaridades muy propias, que se manifestaron en un radicalismo muy visible, tuvo también una influencia importante de la corriente activa de John Dewey, que ya desde la época del abogado Bassols al frente de la SEP, se había dejado sentir en la educación mexicana. Así mismo, los contenidos pedagógicos giraron en torno a los fines y objetivos del Estado. Es decir, de sus necesidades, que pretendía crear condiciones socioeconómicas para el desarrollo de un capitalismo nacionalista que permitiera en despegue de la economía especialmente agrícola e industrial, y mejorar con ello

¹⁵¹ García Téllez, Humberto, *Crónica de la Escuela Normal Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1963, p. 29.

¹⁵² Cabe aclarar que el socialismo del que se hablaba no era el mismo que el marxista-leninista, porque la organización interna de México y la de la Unión de República Soviéticas Socialistas, correspondían a dos modos de producción diferentes. Pero además, mientras que por su estructura allá sabían que era el Socialismo de Estado aquí existía una gran confusión sobre el concepto, y para la sociedad mexicana el socialismo fue sinónimo de cardenismo y viceversa. Por lo que el socialismo mexicano, por llamarle de un modo, no fue otra cosa que el impulso de los cambios sociales que se hicieron a través de las reformas, y muy en especial de los mecanismos corporativos de movimiento de masas organizativos y paternalistas que entonces se dieron de la forma más natural. Cf. Alejo Maldonado Gallardo, *La educación socialista en Michoacán*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1995, p. 135.

¹⁵³ Maldonado Gallardo, *La educación socialista en Michoacán*, p.135.

el nivel de vida de los mexicanos.¹⁵⁴ Fue este el contexto en el que se desarrollaron en el ámbito didáctico pedagógico la Escuela Normal Rural de Tacámbaro y su inmediata sucesora la Escuela Regional Campesina de Huetamo.¹⁵⁵

De tal manera que en 1936 la escuela oficialmente comienza una nueva etapa en la formación de maestros rurales. En este primer año se inscribieron 67 alumnos, 49 hombres y 18 mujeres. La mayoría de los alumnos fueron hombres que representaron alrededor del setenta por ciento, mientras que las mujeres que ingresaron fueron la minoría, alrededor del veinticinco por ciento del total de la matrícula estudiantil.¹⁵⁶ Esto se debió a que a pesar de que con la educación socialista se exaltó la importancia de la coeducación y el derecho de la mujer a recibir educación. Los reglamentos de 1935 para la selección de alumnos de las escuelas regionales campesinas indicaban que se debía aceptar a un máximo de 25% de mujeres, lo cual significa a que pesar de que ya para los años treinta hubo una mayor apertura a que la mujer incursionara en aspectos sociales, no se alcanza a tener una igualdad en comparación con los hombres.¹⁵⁷ En primera instancia el plan de estudios que se diseñó comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa: dos para estudios y prácticas agrícolas, y uno para materias profesionales.

¹⁵⁴ Maldonado Gallardo, *La educación socialista en Michoacán*, p. 42.

¹⁵⁵ Canchola Escobar y Ávila Avalos, “La Educación socialista en México y su repercusión en el normalismo rural”, en Maribel Arreola Rivas coordinadora, *Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, 90 años de historia*, p. 65.

¹⁵⁶ AGN, *Fondo Antiguo de la Secretaría de Educación Pública (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33324, exps. 27, 32 y 48, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, entre ellos un Informe de actividades de la Escuela tipo Transición de Huetamo, periodo 1939-1940.

¹⁵⁷ AGN, *Fondo Antiguo de la Secretaría de Educación (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 3015, exp. 16-1-2-97, “Reglamento para la selección e ingreso de alumnos a las escuelas regionales campesinas, centrales agrícolas y normales rurales, dependientes del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural”. Citado por Civera, Cerecedo, *La escuela como una opción de vida*, p. 160.

Cuadro uno. Distribución del alumnado por grado de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, Michoacán 1940

CURSO	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
Complementario	11	4	15
I Agrícola e Industrial	15	7	22
II Agrícola e Industrial	9	4	13
I Normal	5	9	14
TOTALES	40	24	64

Fuente: AGN, *Fondo Antigo de la Secretaría de Educación Pública (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33324, exp. 27, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, entre ellos un Informe de actividades de la Escuela Tipo Transición de Huetamo, del año 1940.

El cuadro anterior muestra ciertas peculiaridades tan significativas, en él se observa que en el curso el primer curso Agrícola Industrial, reunió al grueso del alumnado, siendo la mayoría de ellos hombres con un poco más del cincuenta por ciento. Con esto se demuestra que las actividades de ese perfil fueron principalmente dirigidas para el sector masculino. Mientras que para el curso de Normal el mayor porcentaje de fueron alumnas, casi el doble que los alumnos hombres. Esto tiene dos significados muy importantes. El primero de ellos que las escuelas regionales campesinas, al menos en el caso de la de Huetamo, no lograron un alcance importante en la formación de maestros rurales y que, además, con ello la mujer comenzaba a dar tintes de un empoderamiento de la carrera magisterial en comparación con los hombres.¹⁵⁸

Los maestros, directores y autoridades de la SEP se empeñaron en ampliar la matrícula de las regionales y en garantizar que los estudiantes fuesen campesinos de escasos recursos, de preferencia ejidatarios y, en algunos casos, que hablaran una lengua indígena. En la escuela de Huetamo se realizaron labores

¹⁵⁸ Se afirma que la de Huetamo no solo porque el material documental analizado es únicamente de esa escuela, sino porque la doctora Alicia Civera Cerecedo afirma que la falta de recursos, la salida de los ingenieros agrícolas de la planta docente y las propias inquietudes de los estudiantes, hicieron que la formación de técnicos agrícolas fuera desplazada para favorecer la formación de maestros normalistas rurales, en las Escuelas Regionales Campesinas. Civera, *La escuela como opción de vida*, p. 85.

de reclutamiento por parte de los maestros y trabajadores, con el apoyo de las autoridades municipales y comisionarios ejidales, a estos últimos se les convenció para que enviaran a sus propios hijos. Además, se les encomendaba a los alumnos que durante las vacaciones demostraran en todos los aspectos lo que había aprendido, se acercaran se coordinaran con sus compañeros de clase y trabajaran entusiastas en beneficio de su comunidad.¹⁵⁹

Para comprobar su procedencia socioeconómico, los estudiantes entregaban cartas de recomendación de presidentes municipales, maestros rurales, comisarios ejidales y/o sindicatos. Esta modalidad se siguió aplicando hasta la década de los setentas.¹⁶⁰ En los planteles de transición como el de Huetamo, se reclutó a estudiantes de todo tipo. Sin embargo, la mayor parte de ellos contaba con cuatro años o más de escolaridad. Pero esto trajo consigo una enorme heterogeneidad en cuanto a la edad y la formación previa de los alumnos, que posteriormente ocasionaría dificultades tanto para la enseñanza en clase como para la convivencia en los internados. Se buscó que la planta docente fuera lo más profesional posible y compatible con las asignaturas que se impartirían.

Para el caso de la Escuela Rural Campesina de Huetamo en determinado momento la composición de la planta docente de ésta fue la siguiente: Rebeca Rosas Cortes, maestra normalista quien impartía los cursos de Lengua Nacional desde el complementario hasta el curso de normal y Biología en el I Normal. Romualdo Navarro Cisneros de profesión enfermero, quien dictaba la clase de Anatomía, Fisiología e Higiene con el I de Normal. Rafael Ruiz Lara, director de la escuela, responsable de las clases de Psicología Educativa y Educación Rural, con el grado de normal. Adela Riverol de Priesner, ecónoma del plantel, la que ofrecía el curso de Economía Doméstica a las alumnas. Jesús Bracho Velázquez, ayudante de taller de Hojalatería y Herrería, y de Mecánica Agrícola. Agustín Viveros Vargas, Ayudante de Taller, impartía Canto y Música, en las tres promociones y canto en el

¹⁵⁹ AGN, *Fondo Antigo de la Secretaría de Educación Pública (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33324 exp. 27, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, entre ellos el “Plan de trabajo de la Dirección de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, Michoacán”, 17 de enero de 1940.

¹⁶⁰ Vaughan, *Política cultural en la Revolución Mexicana*, p. 193.

complementario además de Industrias Rurales. Leonor Elizalde García y José G. Escalante, integrantes de esta plantilla docente, sólo que no se especifica que asignaturas impartían. Por último, Ezequiel Mora Hidalgo, maestro de Misión Cultural quien impartía Ciencias Naturales, Agricultura y Ganadería así como Economía Rural.

Dentro de ese marco curricular se impartía el curso de Lengua Nacional como una de las más importantes, para el mejor aprovechamiento, esta asignatura se dividía en dos fases; una teórica y otra práctica mediante pláticas, en la primera se les enseñaba el sistema de caligrafía y ortografía. Además de ello se le creaba al alumno un hábito de lectura y redacción, sobre todo de temas que contribuyeran a crear una conciencia social en los alumnos, como “la influencia de la Escuela en la lucha social”, “El desarrollo del Agrarismo”, “la labor encomendada al magisterio”, entre otros temas de esa índole. En la parte práctica se fomentaba la lectura oral y en silencio, además de la elaboración de discursos, dramatizaciones, representaciones, recitaciones y otras, que se presentaban en actos socioculturales.¹⁶¹

La Aritmética y la Contabilidad se llevaban a la práctica haciendo las operaciones de la cooperativa de alimentación y agricultura e industrias. En el curso de ciencias naturales se les enseñaba hábitos de higiene y pláticas de propaganda. Por ejemplo, se celebraba el Día Internacional de la Higiene, haciendo campañas de vacunación y de aseo de los lugares públicos. Como parte de las actividades formativas de los alumnos se impartían clases de técnica e industrias agrícolas por parte del profesor Agustín Viveros Vargas, quien les enseñaba a cultivar ajonjolí, que en la región era el más importante, así como maíz, plátano, nanche, ciruela, frijol, cebolla, jitomate, la pitaya, mango, cacahuate y jícama, según la temporada. Para ello contaban con 15 hectáreas de temporal, dentro del ejido de Cutzio.¹⁶²

Las materias como ciencias sociales, dibujo, y educación física, no contaban con profesores especializados, sin embargo todos daban lo mejor de sus

¹⁶¹ Vaughan, *Política cultural en la Revolución Mexicana*, p. 193.

¹⁶² AGN, *Fondo Antigo de la Secretaría de Educación Pública (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33324, exps. 27,48 y 32, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, Informe de actividades de la Escuela Tipo Transición de Huetamo, periodo 1939-1940.

capacidades. Se realizaban visitas a las comunidades que conformaban la zona de acción con la finalidad de ayudar. Estas visitas constantemente a las comunidades, dio oportunidad de conocer sus problemas y buscar soluciones. Los talleres de carpintería y herrería así como los de hojalatería no contaban con el material suficiente, no obstante se buscaba la manera de enseñarles a los alumnos la técnica. En la clase de industrias se enseñaba hechura de tintas, pequeñas conservas, prácticas de jabonería, además de algunas industrias que se estudiaban de forma teórica por la falta de recursos como lechería, conservación de carnes, frutas y legumbres. Estas prácticas industriales se impartían a través de la rotación del alumnado destinando una hora y media de lunes a viernes para la realización de prácticas. Con estas asignaturas los alumnos desarrollaron capacidades que le permitieron realizar campañas de mejoramiento agrícola dentro de las comunidades rurales a las que fueran destinados.¹⁶³

En 1934 la SEP dispuso que la asignatura de Economía Doméstica fuera una materia importante en la educación pública básica y se consideraría como parte de las actividades diarias. Por ello se introduce la enseñanza doméstica a la escuela primaria, por causas apremiantes ocasionadas por la existencia de hogares mal organizados y por niveles ínfimos de la vida cotidiana, que impedían que las personas pudieran disponer de los útiles indispensables para el desarrollo de su trabajo doméstico. Por lo tanto, esta asignatura sería cursada dentro de las escuelas regionales campesinas con el objetivo de instruir y capacitar a los alumnos con ciertas herramientas teórico-prácticas para poder enseñarlas dentro del aula y también fuera de ella en las comunidades.¹⁶⁴

La propuesta marca claramente que habrá actividades destinadas para los hombres y otras para las mujeres, aunque la mayoría de los contenidos del programa iban dirigidos a éstas. Los hombres realizarían exclusivamente tareas que se consideraban propias de su sexo, como resanar, pintar, reparar muebles, etc. Esto fue resultado de la Educación Socialista en el ámbito de la formación

¹⁶³ AGN, *Fondo Antigo de la SEP*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33324, exps. 27,48 y 32, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, Informe de actividades de la Escuela Tipo Transición de Huetamo, periodo 1939-1940.

¹⁶⁴ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de 1936*, p. 68.

doméstica, donde lo importante era aplicar de manera eficaz los conocimientos científicos para ahorrar tiempo y esfuerzo, en la realización colectiva de tareas tendientes a mejorar la salud y embellecer el ambiente.¹⁶⁵ La materia de Economía Doméstica fue fundamental para la Escuela de Huetamo, ya que en ella no solo se capacitaba a los alumnos sino también contribuía con las labores de tipo domésticas para el funcionamiento de la escuela. Por ejemplo, las alumnas ayudaban a mantener limpia la institución, además de lavar la ropa de sus compañeros varones y colaborar en la realización de los alimentos.¹⁶⁶

Todas estas actividades se desarrollaban a lo largo del día, estableciendo horarios hasta para la comida. Los alumnos se levantaban a las seis de mañana, el desayuno se servía a las ocho de mañana; la comida a las 13 horas, y la cena a las siete de la noche, a partir de las nueve y media se destinaba ese tiempo para estudiar. Disfrutaban dos horas para relajarse después de la comida y media hora después del desayuno y la cena. Además, en sus tiempos libres los alumnos realizan actividades de esparcimiento hacia actividades sanas en su propio beneficio.¹⁶⁷

Para un mejor funcionamiento la escuela se organizó través de pequeñas agrupaciones que realizaban y regulaban ciertas actividades, en ellas colaboraban alumnos, trabajadores y maestros, entre ellas estaba el Consejo Técnico y Administrativo; el Comité de Honor y Justicia, que regulaba la conducta; la Cooperativa Única teniendo como base la producción agrícola; y la Cooperativa de Alimentación que se abastecía en alguna casa comercial de los artículos de consumo indispensables para el sostenimiento de los alumnos.¹⁶⁸ La clase de Educación Física tomó cierta importancia en la década de los treinta, ya que se buscaba dar una formación integral en todos los aspectos, se decía que había que

¹⁶⁵ *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, de 1936, p. 69.

¹⁶⁶ AGN, *Fondo Antiguo de la SEP*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 333244, exp. 46 documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, Informe de labores del 29 de julio de 1940.

¹⁶⁷ AGN, *Fondo Antiguo de la SEP*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 333244, exp. 46, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, Informe de labores del 29 de julio de 1940.

¹⁶⁸ AGN, *Fondo Antiguo de la SEP*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33315, exp. 48, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, Informe de labores del 31 de diciembre de 1936.

tener cerebro y cuerpo sano para poder llevar la educación a todos los rincones del país y así contribuir con el desarrollo nacional. En ella se daba la organización de grupos deportivos, prácticas de volibol, básquetbol y fútbol. Se realizaban eventos deportivos y atléticos en combinación con organizaciones locales de esos ámbitos.¹⁶⁹

Los alumnos dedicaban al deporte una buena parte de su tiempo. Las mujeres básicamente practicaban volibol y basquetbol, que se consideraba en aquel momento como deportes de vanguardia. Pero a diferencia de los hombres, ellas no usaban ropa deportiva como tal, practicaban con vestidos o faldas, conservando las “conductas morales”, aunque sí usaban calzado deportivo. Estas actividades adquirieron popularidad dentro de la escuela y se realizaban en los terrenos de la institución que eran adecuados como canchas. Se contaba con material para el buen desempeño de la práctica como son redes y pelotas. Cuando había un partido se reunían muchos espectadores tanto compañeros estudiantes como de la sociedad en general.¹⁷⁰

¹⁶⁹ AGN, *Fondo Antiquo de la SEP*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, Sección Michoacán, caja 33315, exp. 48, documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, entre ellos el Informe de labores del 31 de diciembre de 1936.

¹⁷⁰ AGN, *Fondo Antiquo de la SEP*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33315, exp. 48, Documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, entre ellos el Informe general de los trabajos desarrollados en la Escuela Normal Campesina Tipo Transición de Huetamo del 31 de diciembre de 1936.

Imagen uno. Alumnas de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, Michoacán 1936



Fuente: AGN, *Fondo Antigo de la SEP*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33315, exp. 48, Documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, entre ellos el Informe general de los trabajos desarrollados en la Escuela Normal Campesina Tipo Transición de Huetamo, Michoacán, 1936.

Cuando había un encuentro deportivo especial, era común que los jugadores usaran un uniforme que les permitía identificarse entre ellos. Si se observa en las dos fotografías, se advierte que los hombres usaban uniforme constituido de ropa deportiva adecuada para dicha actividad física; mientras que las mujeres que practican la misma actividad, aunque empleaban uniforme éste estaba compuesto por un vestido de largas dimensiones únicamente dejando en descubierto poco más de los tobillo, y los brazos, ya que esta parte del cuerpo era fundamental para el buen desempeño de la práctica deportiva.

Imagen uno. Alumnos de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, Michoacán 1936



Fuente: AGN, *Fondo Antigo de la SEP*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, caja 33315, exp. 48, Documentos relacionados con diversos asuntos administrativos, entre ellos el Informe general de los trabajos desarrollados en la Escuela Normal Campesina Tipo Transición de Huetamo, Michoacán, 1936.

En un aspecto tan simple como es el vestuario deportivo se puede apreciar que a pesar de estar en práctica la llamada “coeducación”, existían diferencias de género en el desarrollo de las actividades escolares, tanto académicas como de esparcimiento. En ese sentido la mujer mexicana ha venido desempeñando un papel fundamental en el desarrollo educativo del país. Desde tiempos inmemoriales, el magisterio se convirtió para ellas en una actividad que le permitió ingresar a la vida pública fungiendo un papel importante dentro de la sociedad como formadora de los ciudadanos. De ahí que muchas de ellas se ingresaran a las instituciones para ser educadas y educar. Ante las necesidades agraviantes del analfabetismo que apremiaban a México, las mujeres se convirtieron en un elemento importante para contrarrestarlo principalmente a partir del llamado de José Vasconcelos que tenía la tarea de poner en marcha los principios revolucionarios.

En un ejercicio de recapitulación general podemos decir que los proyectos que el Estado impulsó para lograr llevar la educación a todos los rincones del país, por ser la educación un derecho de sus habitantes, se abrió la Escuela Normal Rural de Tacámbaro en Michoacán, que no solo significó un logro de la política posrevolucionaria sino también una fuente de oportunidades para los jóvenes del medio rural, incluyendo a hombres y mujeres, que veían el magisterio como un

proyecto de vida un medio para el ascenso social y como un medio de subsistencia por su modalidad de internado y los apoyos económicos que otorgaba el gobierno. Debido a las características de la institución fue posible la formación de las primeras maestras rurales, que no desaprovecharon la oportunidad para lograr un espacio dentro del hasta entonces glorioso magisterio varonil mexicano, siempre con la convicción de mejorar y llevar a buen término su misión como portadoras del saber y el progreso de las comunidades.

Sin embargo, a pesar de ser una institución mixta que impartía un sistema coeducativo de enseñanza, hubo diferencias en la formación de los nuevos maestros dependiendo de su género. Mientras a los hombres se les capacitaba con la mayor cantidad de conocimientos, las mujeres seguían encasilladas en su rol tradicional de género y no se les ofrecieron las mismas oportunidades, empezando desde la limitación de la matrícula en los años treinta que no debía pasar del 25% del total del alumnado, hasta la asignación de actividades de menor relevancia. Pese a las limitaciones y a las circunstancias la mujer logró ingresar y permanecer dentro del sistema educativo y logró hacer del magisterio un proyecto de vida. De tal manera que sin importar las reformas que sufrió la escuela y los cambios curriculares que ofreció, resultado de las políticas educativas nacionales emitida por los gobiernos, la escuela siguió fiel a su principio, formar maestros que contribuyeran al desarrollo educativo de las comunidades y del país en general.

Capítulo II

EDUCACIÓN Y MODERNIDAD EN MÉXICO

1. México de la “Unidad Nacional” a la modernidad

Al finalizar la administración presidencial del general Lázaro Cárdenas del Río, la consolidación del Estado mexicano posrevolucionario había logrado un avance significativo. No obstante, pasar de la etapa de caciques y caudillos a un nuevo orden institucional inevitablemente requería la reestructuración del poder político del Estado, así como redimensionar la economía del país, convirtiéndose esto último en el objetivo principal.¹⁷¹

Con esta enmienda llegó al poder el 1 de diciembre de 1940, el general poblano Manuel Ávila Camacho quien encontró una sociedad mexicana dividida y convulsionada luego de la serie de reformas radicales que su inmediato predecesor había desarrollado. De cardenismo se registraban aun con fuerza las secuelas de la Reforma Agraria, del pujante movimiento sindical movimiento proletario y la expropiación petrolera del mes de marzo de 1938, consideraba como el aspecto más emblemático del nacionalismo mexicano gestado en ese entonces.¹⁷²

Por tal razón, el gobierno del general Ávila Camacho estimaba que el expresidente Cárdenas del Río, había cumplido con los proyectos entorno de la reforma política y social de la Revolución, y ahora el reto era impulsar el crecimiento económico para consolidar el progreso y la equidad social. De tal modo que se empezaron a gestar los factores y las condiciones que requería el proceso de industrialización del país: la estabilidad política, la diversificación de la estructura productiva y el crecimiento económico, el paso de una economía agraria a una de tipo industrial y, sobre todo, el control de los trabajadores a fin de facilitar la

¹⁷¹ Medina, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952*, México, El Colegio de México, 1978, pp. 23-25; Robert K. Furtak, *El Partido de la Revolución y la estabilidad política en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978, pp. 41-44.

¹⁷² Garrido, Luis Javier, *El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo estado en México*, México, Siglo XXI, 1982, pp.52-54; Luis Medina, “Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional”, en *La vida política en México (1970-1973)*, (Centro de Estudios Internacionales X), México, El Colegio de México, 1974, pp. 5-32.

conformación de una clase empresarial nativa y la consecuente acumulación de capital.¹⁷³

Para ello fue necesario poner freno a varias de las reformas sociales que materializó en su momento el general Cárdenas, sobre todo en los ámbitos del campo y la educación. El presidente Ávila Camacho empleó un acento especial en el lema discursivo que lo llevó a la presidencia, el de la Unidad Nacional, que se convirtió en la bandera ideológica del régimen, para fortalecer las alianzas y ampliar consensos necesarios en la construcción de un nuevo proyecto de nación.¹⁷⁴ Por lo tanto, justificaba la convergencia de intereses en un mundo determinado por el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y la planeación económica, contexto en el que el Estado se convirtió en el principal regulador, al emplear estrategias económicas de perfil proteccionista.¹⁷⁵

De manera astuta, el presidente Ávila Camacho tomó la premisa de su predecesor Lázaro Cárdenas del Río en el sentido de luchar por la justicia social y el mejoramiento gradual de las condiciones de vida de las masas populares. Pero evitando cualquier política pública y acción gubernamental que pusiera en juego la paz y estabilidad social. Por lo tanto, lo primero que hizo fue pactar con todos los sectores sociales, pero principalmente con los que se estimaba tenían más influencia, como el empresarial y el movimiento obrero organizado que incluyó a los activistas del Partido Comunista Mexicano (PCM). Además, tuvo ocasión de debilitar al beligerante movimiento político-social de derecha representado en ram medida

¹⁷³ Taracena, Alfonso, *La vida en México bajo Ávila Camacho*, México, Editorial Jus, 1976, pp. 54-60; Carmen Nava Nava, *Ideología del Partido de la Revolución Mexicana*, Jiquilpan, Centro de Estudios de la Revolución Mexicana “Lázaro Cárdenas”, 1984, pp. 277-298.

¹⁷⁴ La Unidad Nacional fue un discurso político que se convirtió en el eje rector del proyecto nacional posrevolucionario. Surgió como una estrategia de la campaña electoral de Manuel Ávila Camacho y se convirtió en la bandera ideológica del gobierno mexicano a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. El discurso fue factor coadyuvante para alcanzar la percepción generalizada de nacionalidad, bajo una convicción progresiva e igualitaria. Se inspiró en la tendencia decidida a conseguir la más sólida reafirmación de la integración de la sociedad mexicana para acabar con las tensiones que en ella imperaban y lograr la anhelada estabilidad en todos los órdenes de la vida pública y fortalecer el nuevo modelo de desarrollo económico y político. Cf. Luis Medina, “Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional”, en *La vida política en México (1970-1973)*, p. 34-45.

¹⁷⁵ *Ávila Camacho y su ideología, ¡La Revolución en marcha! Gira electoral*, México, s.e., 1939, pp. 34-45; Medina, *Del cardenismo al avilacamachismo*, pp.65-70.

por la Unión Nacional Sinarquista (UNS) que había emergido en el ocaso del régimen cardenista.¹⁷⁶

De tal manera que la administración avilacamachista justificaba su acción bajo el discurso de que, “la lucha de clases existe y debe existir; pero debemos librarla en el seno de la ley, con la resolución de encontrar el camino de la colaboración, sino queremos retroceder a la pobreza permanente y volver a los ciclos de la violencia y la tiranía. Por lo que es necesario eliminar toda confrontación que impida llegar a la anhelada Unidad Nacional.”¹⁷⁷

La situación internacional cada día fue más amenazadora y el manejo gubernamental de ésta fue un factor vital para neutralizar los antagonismos políticos y sociales. Por un lado, ante las circunstancias de la Segunda Guerra Mundial, México realizó una declaratoria de guerra a las potencias del Eje en mayo de 1942, lo que implicó un consenso casi unánime de todos los sectores de la sociedad, algo seguramente impensable en el momento más radical de la etapa cardenista. Con este hecho, la llamada Unidad Nacional tomó su mayor impulso no solo en el discurso sino en las propias acciones políticas del país. De ahí en adelante, nacionalismo, democracia y justicia social serían los conceptos que permearían el discurso oficial.¹⁷⁸

Punto clave para el gobierno avilacamachista fue la relación con la Iglesia, al grado de ser el militar poblano el primer mandatario mexicano del régimen pos revolucionario que aceptó ser católico, con el precedente de un Estado que se había enfrentado a la Iglesia en el conflicto armado de 1926-1929. A partir de entonces, el clero recuperó terreno aunque dentro de una relación de subordinación a un Estado, fuertemente centralizado, que había logrado afianzar el apoyo del grueso de las

¹⁷⁶ Campbell, Hugh G., *La derecha radical en México, 1929-1949*, traducción de Pilar Martínez Negrete, (Colección Sepsetentas Núm. 276), México, Secretaría de Educación Pública, 1976, pp. 147-204; Antonio Bermúdez y Octavio Vejar Vázquez, *No dejarás crecer la hierba... (El gobierno avilacamachista)*, México, Costa Amic, 1969, pp. 55-83.

¹⁷⁷ Taracena, *La vida en México bajo Ávila Camacho*, p. 56.

¹⁷⁸ Torres Ramírez, Blanca, *México en la segunda guerra mundial*, México, El Colegio de México, 1979, p. 61; Salvador Novo, *La vida en México en el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho*, nota preliminar de José Emilio Pacheco, México, Empresas Editoriales 1965, pp. 223-229.

organizaciones obreras y ampliando y fortaleciendo sus nexos con las fuerzas políticas de derecha.¹⁷⁹

Además, para la administración del presidente Ávila Camacho era fundamental modificar la política obrera y reducir el poder de los trabajadores organizados. Por lo tanto, colocar a Fidel Velázquez al frente de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), fue la estrategia para establecer la nueva relación entre trabajadores sindicalizados y gobierno. De esa manera, el 11 de junio de 1942, y mediante el Pacto de Unidad Sindical firmado por el presidente Ávila Camacho, los trabajadores organizados de la CTM, la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM), el Sindicato Mexicano de Electricistas (SME) y otras uniones sindicales de mineros, metalúrgicos y textiles, se conformó el denominado Consejo Nacional Obrero, antecedente de lo que después sería el Congreso del Trabajo, donde se unificaron esfuerzos para manejar la producción y controlar los derechos de los trabajadores. En claro contraste con las políticas laborales del cardenismo, este Consejo significó una tregua en la lucha contra el capital en aras de la Unidad Nacional.¹⁸⁰

Una estrategia política más del gobierno del general Ávila Camacho para alcanzar sus propósitos, fue reformar al principal motor del régimen: el partido de Estado, desapareciendo al sector militar del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), aglutinando dentro de él a las capas medias (empleados públicos, profesionales, trabajadores libres, algunos empresarios y otros núcleos sociales) que apoyaban la política de Unidad Nacional. Al finalizar la administración avilacamachista el partido oficial era enteramente distinto y abrió el paso para el nacimiento, el 18 de enero de 1946, del actual Partido Revolucionario Institucional (PRI), que institucionalizó las estructuras para un nuevo proyecto político. A través

¹⁷⁹ Blancarte, Roberto, *Historia de la Iglesia Católica en México, 1929-1982*, México, El Colegio Mexiquense, Fondo de Cultura Económica, 1992, pp. 72-85; José Francisco Mejía Flores, *Políticas y exilio: México y España 1940-1946*, tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2012, p. 55.

¹⁸⁰ Loyo Aurora y Jorge Basurto, *La clase obrera en la historia de México. Del avilacamachismo al alemanismo (1940-1952)*, México, Siglo XXI Editores, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981, pp. 35-86; Enrique Krauze, *Manuel Ávila Camacho II, La Unidad Nacional*, México Siglo XX, Colección El Poder, Editorial Clío, Libros y Vídeos, S. A. de C. V., México, 1998, VHS.

de esta medida, fue posible la postulación de un candidato civil a la presidencia de la República.¹⁸¹

A raíz de este proceso el abogado Miguel Alemán Valdés ascendió a la presidencia en diciembre de 1946, siendo el primer presidente de corte civil apoyado por el recién integrado PRI. Con esta administración federal se iniciaba un nuevo proyecto encaminado a sustituir las importaciones y fomentar el crecimiento agrícola para exportar productos y satisfacer las demandas de la población, así como las importaciones de bienes intermedios y de capital que requería la industrialización. Adicionalmente, el proyecto de desarrollo alemanista requería obras de riego, electricidad, carreteras, vías férreas y escuelas para preparar a los trabajadores; en una palabra, la efectiva modernización del país.¹⁸²

El presidente Alemán manifestando una nueva forma de entender y hacer política, elaboró el *Plan Sexenal 1946-1952*, expresando las reglas muy claras de su juego político, haciendo a un lado la gran mayoría de los postulados y los principios de la Revolución Mexicana plasmados en la Constitución de 1917. Se planteaba que había que erradicar toda tenencia izquierdista y no simplemente modificar los términos, si se quería profundizaría en la innovación del país. En este periodo se entendía que modernizar a México era encaminarlo hacia el desarrollo industrial y el crecimiento de la producción agrícola, a través de la introducción de nuevos mecanismos y de nueva infraestructura para explotar eficazmente los recursos naturales, además de mejorar y ampliar en toda la geografía nacional las vías de comunicación.¹⁸³

Dentro del esquema del desarrollo capitalista auspiciado por el régimen alemanista, la industrialización se convirtió en la clave para lograr el añorado progreso gracias a la creciente demanda interna y externa. En virtud de que al

¹⁸¹ Salmerón Sanguinés, Pedro, “El partido de la unidad nacional (1938-1945)”, en Miguel González Compeán y Leonardo Lomelí, coordinadores, *El Partido de la Revolución. Institución y conflicto (1928-1999)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, pp. 150-199; Barry Carr, *La izquierda mexicana a través del siglo XX*, México, ERA, 1996, p. 62.

¹⁸² Medin, Tzvi, *El sexenio alemanista. Ideología y praxis política de Miguel Alemán*, (Colección Problemas de México), México, Ediciones Era, 1990, pp. 104-122; Medina, *Del cardenismo al avilacamachismo*, p. 63.

¹⁸³ Romero Polanco, Emilio, *Un Siglo de Agricultura en México*, (Textos Breves de Economía), México, Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa, 2002, p. 104; Medin, *El sexenio alemanista*, pp. 104-122.

mismo tiempo en que se fomentaba el desarrollo industrial del país, se modernizaba la agricultura que permitía satisfacer holgadamente la demanda interna de alimentos e incluso generar excedentes exportables, que permitían captar las divisas que la industrialización sustitutiva requería.¹⁸⁴

En torno de la política de fomento industrial y de apoyos al campo en el sexenio 1946-1952, se concretaron diversos éxitos y avances. No obstante, las exportaciones agrícolas crecían menos que las importaciones de bienes intermedios y de capital, que condujeron al desequilibrio externo y a la devaluación del peso en dos ocasiones durante el periodo en cuestión: 1948 con Miguel Alemán Valdés y 1954 durante la gestión del abogado Adolfo Ruiz Cortines.¹⁸⁵

Mientras tanto, los obreros, los diversos sectores de la burocracia, la masa de estudiantes de educación superior y los jóvenes profesionales, se empezaban a mostrar cada vez más descontentos ante la falta de oportunidades generada por un modelo de desarrollo que lideraba la burguesía industrial con el apoyo irrestricto del Estado. Esto propició que a partir 1956 la economía mexicana se orientara más hacia el mercado interno ya que se asista a una profundización de la industrialización por sustitución de importaciones vía el incremento del proteccionismo comercial, dando paso al llamado “Desarrollo Estabilizador”, cuyo objeto era aumentar la producción y evitar la inflación, deteniendo el alza acelerada de los salarios y precios.¹⁸⁶

Además, se promovió un fuerte apoyo por parte del gobierno federal a las diversas empresas industriales. Sin embargo, el aumento de la inversión

¹⁸⁴ Solís, Leopoldo, *La Realidad Económica Mexicana: Retrovisión y Perspectivas*, decimoctava edición, México, Siglo XXI Editores, 1990, pp. 319-322; Jacqueline Peschard, Cristina Puga y Ricardo Tirado, “De Ávila Camacho a Miguel Alemán”, en *Evolución del Estado Mexicano. III. Consolidación, 1940-1983*, quinta edición, México, Ediciones El Caballito, S.A., 1998, pp. 22-29.

¹⁸⁵ Solís, *La Realidad Económica Mexicana: Retrovisión y Perspectivas*, p. 321; Jacqueline Peschard, Cristina Puga y Ricardo Tirado, “De Ávila Camacho a Miguel Alemán”, en *Evolución del Estado Mexicano. III. Consolidación*, pp. 22-29.

¹⁸⁶ Raynolds, Clarck, *La economía mexicana: su estructura y crecimiento en el siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973, pp. 55-59; Germán Pérez Fernández del Castillo, “La llegada de Adolfo Ruiz Cortines al poder”, en *Evolución del Estado Mexicano. III. Consolidación, 1940-1983*, quinta edición, México, Ediciones El Caballito, S.A., 1998, pp. 59-89.

gubernamental dirigido al sector de la transformación se hizo a costa de reducir los gastos públicos habitualmente destinados al sector agropecuario.¹⁸⁷

Esta medida afectó considerablemente la realización de grandes obras de infraestructura de irrigación y complementaria, lo que antaño le habían dado un fuerte impulso al sector rural en general y a la agricultura en particular. Este sin duda fue el comienzo de un proceso de decadencia para el sector agropecuario de México. No se omite complementar con el hecho de que las reformas sociales en el campo no se detuvieron, toda vez que el reparto agrario continuó aunque a un ritmo más lento, al implementarse reformas constitucionales que ampararon a la pequeña propiedad rural, base del posterior fenómeno del neolatifundismo.¹⁸⁸

Por lo tanto, la modernización económica cambió el panorama de desarrollo económico en el país, ya que hubo una concentración distinta de la riqueza en diversas regiones. Se configuraron nuevos polos de desarrollo industrial favorecidos por las grandes inversiones gubernamentales, lo que acentuó la división entre el ámbito rural y urbano. Por lo tanto, la sociedad mexicana no era la sociedad agraria con una base industrial como el presidente Cárdenas lo había planteado, sino una urbana, centrada en la gran industria y apoyada en la agricultura a la que se incorporaba una clase media cuya expansión obedecía al aumento de empleados y funcionarios de empresas privadas, de burócratas, profesionistas independientes, maestros y pequeños empresarios. Pero el sector social campesino dedicado al campo, no obtuvo de manera directa los grandes beneficios del desarrollo alemanista.¹⁸⁹

Como se observa, el proyecto nacional de dicho periodo tuvo como componentes centrales el desarrollo económico, bajo la intervención y protección estatal, y la inclusión de los sectores populares como soportes para la obtención de

¹⁸⁷ En efecto, si entre 1941 y 1956 el sector agropecuario en su conjunto había crecido a una tasa promedio interanual del 5.5 por ciento, durante 1956-1970 avanzó a una tasa mucho menor: 3.5 por ciento en promedio anual. Solamente una rama del sector, la ganadería, creció más en 1956-1970 (4.4 por ciento) que durante 1941-1956 (3.3 por ciento); de tal modo que la inversión pública se desplazó del sector agrícola al industrial. Héctor Guillén Romo, *Orígenes de la crisis en México, 1940-1982*, (Colección Problemas de México), México, Ediciones Era, 1988, pp. 34-38.

¹⁸⁸ Guillén, *Orígenes de la crisis en México, 1940- 1982*, pp. 38-39, Mireya Toto, *El amparo de la pequeña propiedad agraria*, México, Editorial Grijalbo, 1986, pp. 87-110.

¹⁸⁹ Raynolds, *La economía mexicana: su estructura y crecimiento en el siglo XX*, pp. 55-59; Medin, *El sexenio alemanista*, pp. 104-122.

los mismos en un modelo autodenominado nacionalista, que estableció el proteccionismo económico como su instrumento típico.¹⁹⁰

Este panorama nacional no distaba mucho del que se apreciaba en Michoacán, debido que la política económica y social que se definía desde el centro del país, repercutía en la vida administrativa de las localidades. Por lo tanto, la tónica de los gobiernos estatales, fue en mucho el reflejo del sexenio presidencial. De tal manera, que en la mayor de ocasiones la gestión de los gobernadores estatales de esta época, dependió de las condiciones concretas de su entidad, pero también de sus relaciones y de su capacidad para obtener y captar recursos, de las prioridades que establezca en sus programas de acción económica y política el gobierno federal.¹⁹¹

De acuerdo con lo anterior, la gestión del general Félix Ireta como gobernador de Michoacán, en el periodo de 1940 a 1944, estuvo impregnada de la política de guerra, que caracterizó a esos años de conflagración mundial. Su proyecto económico y social respondió cabalmente a las disposiciones federales, por lo tanto no fue de extrañó que su política hacia el campo fuera tan precaria como la del propio régimen avilacamachista.¹⁹² En esta tónica, sus sucesores José María Mendoza Pardo y el general Dámaso Cárdenas del Río, desarrollaron una administración de conciliación entre las corrientes político-sociales en torno al cardenismo, tan arraigado en el estado, pero que ante las circunstancias nacionales, fueron perdiendo su influencia en la política del país. Como resultado de esta postura de conciliación y fidelidad hacia el gobierno federal, Michoacán pudo ejercer una inversión pública sin precedentes.¹⁹³

De tal manera, que en este periodo hubo un despliegue de modernizaciones en la entidad. Por lo que respecta a las obras públicas, destacaron las acciones en

¹⁹⁰ Zepeda Patterson, Jorge, “La política y los gobiernos michoacanos 1940-1980”, en Enrique Florescano, coordinador, *Historia General de Michoacán*. Vol. IV. *El siglo XX*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1989, pp. 183-186.

¹⁹¹ Zepeda, “La política y los gobiernos michoacanos 1940-1980”, en Enrique Florescano, coordinador, *Historia General de Michoacán*, p.188.

¹⁹² Oikión Solano, Verónica, *Michoacán en la vía de la unidad nacional, 1940-1944*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1995, pp. 101-178.

¹⁹³ Zepeda Patterson, Jorge, “Michoacán antes y durante la crisis o sobre los michoacanos que no se fueron de braceros”, en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, Vol. VIII, Núm. 31, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1987, pp. 7-9.

torno a la creación y ampliación de la infraestructura en caminos y las obras de irrigación. Se construyó el sistema de hidráulico que hizo de la cuenca de Tepalcatepec un emporio agrícola con más de 100 mil hectáreas de riego. Además, hubo inversión en educación, y bienestar social, así como en el establecimiento y fomento de la industrial y turística. Pero sobre todo, se trató de favorecer el desarrollo regional mediante la base tecnológica necesaria para el crecimiento agrícola sostenido, en función de las ventajas comparativas de cada región, además de la introducción de inversiones extranjeras y de la llegada de empresas transnacionales.¹⁹⁴

A raíz de este proceso de desarrollo industrial comenzó a configurarse en el estado la mecanización, como un componente importante en el uso de la tecnología y como un factor determinante de la disminución del aprovechamiento de la fuerza de trabajo en la actividad agrícola. Conjuntamente el sistema caminero comenzó a transformarse, claro ejemplo de ello fue la construcción de la carretera México-Morelia-Guadalajara, que se convirtió en el eje de los caminos, que unió al poniente con el oriente, dejando comunicada además buena parte de la región del norte. Así mismo, ante las características propias de la entidad al contar con gran riqueza natural y con las condiciones idóneas para la explotación agrícola, el gobierno y las empresas transnacionales emprendieron un proyecto que consistió en modernizar las técnicas productivas a través de la producción de semillas mejoradas, el empleo de fertilizantes y de maquinaria agrícola.¹⁹⁵

De tal suerte que hubo una dinamización de la actividad productiva e industrial, sobre todo en Morelia, Uruapan, Apatzingán, Zamora, Ciudad Hidalgo y Zacapu, donde se establecieron varias fábricas de la industria de la transformación, como fue el caso de un magno complejo productor de fibras sintéticas propiedad del

¹⁹⁴ Hernández Díaz, Jaime, "Factores de modernización de la economía michoacana", en Enrique Florescano, coordinador, *Historia General de Michoacán*. Vol. IV. *El siglo XX*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1989, pp. 255-259.

¹⁹⁵ Verduzco, Gustavo, "Crecimiento urbano y desarrollo regional: el caso de Zamora, Michoacán", en *Revista Interamericana de Planificación*, Órgano de la sociedad Interamericana de Planificación, Vol. XVIII, Núm. 71, Facultad de Economía, Universidad Nacional Autónoma de México, septiembre de 1984, p. 32; Juan Manuel Duran y Sergio Reséndiz Torres, "Las Transformaciones de la economía tradicional 1940-1980", en Enrique Florescano, coordinador, *Historia General de Michoacán*. Vol. IV, *El siglo XX*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1989, pp. 211-249.

consorcio *Celanese Mexicana*, ubicado en Zacapu. En ese tenor, Michoacán siguió teniendo su mayor desarrollo económico a través de la agroindustria con la producción de materias primas, legumbres y frutas. Por lo tanto, aunque hubo una penetración fuerte de estas políticas de desarrollo industrial generadas a nivel nacional, que bien se reflejaron en las actividades productivas y comerciales, las acciones de industrialización se redujeron a unos pocos municipios de perfil urbano.¹⁹⁶

Es de destacar que a partir de ese proceso industrializador, en Michoacán se empezaron a modificar las relaciones que hasta entonces habían privado, en las distintas regiones respecto a las formas tradicionales de la organización social, ya que las exigencias de una agricultura encaminada al mercado y a la industria, fueron imponiendo métodos en la utilización y reproducción del sistema económico, a través de un complejo de vinculaciones agroindustriales ligadas a la expansión de los mercados urbanos nacionales e internacionales.¹⁹⁷ Por lo tanto, la movilidad hacia estos centros de mayor producción fue una constante, que dio como resultado entre otras aristas, una ocupación agrícola más irregular que estuvo supeditada a los procesos de producción, pero lo que en ciertas temporadas se necesitó de un mayor número de trabajadores y en otros se dio simplemente una disminución del empleo. De tal forma que muchos trabajadores se trasladaban a otras zonas productivas, propiciando así una constante migración interna dentro del propio estado.

Aunado a ello, el desplazamiento de trabajadores agrícolas a los Estados Unidos, gracias al Programa Bracero efectuado de 1942 a 1964, transformó radicalmente el patrón migratorio que dejó de ser familiar, de larga estancia y dudosa situación legal, para convertirse en un proceso legal, de origen rural y orientado hacia el trabajo agrícola, exclusivamente para hombres. Se trataba de campesinos de las zonas agrícolas rurales más importantes de México. Estos

¹⁹⁶ Nummert, Gail, "Zacapu: industrialización, urbanización y crecimiento", en Carlos Herrejón, coordinador, *Estudios Michoacanos I*, Colegio de Michoacán, Zamora, 1986, p. 95.

¹⁹⁷ Bassols Batalla, Ángel, "México regiones económicas y regiones agrícolas", en *Problemas del desarrollo*, México, Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1972, pp. 32-35.

braceros convirtieron a la agricultura estadounidense en la más rentable y avanzada de todo el planeta. Fueron años de duro trabajo así como de angustia y muchos sufrimientos. Durante la vigencia del Programa Bracero, casi cinco millones de mexicanos acudieron a laborar en los campos agrícolas de los Estados Unidos, por lo que la producción del campo mexicano disminuyó y alteró el ambiente social y económico del país.¹⁹⁸

Por otro lado, a la par de este modesto desarrollo económico, los movimientos sociales estuvieron presentes a lo largo de este periodo, principalmente los conflictos estudiantiles en la Universidad Michoacana, que si bien aparentemente son por problemas de índole educativa, en el trasfondo son fuertes manifestaciones en contra de las decisiones políticas estatales. Las primeras protestas surgieron en torno a la imposición del rector Victoriano Anguiano Equihua (1940-1943) por parte del general Félix Ireta, desatando una serie de protestas en 1943 que culminaron de manera violenta y con el uso de la fuerza del Estado. Este hecho puso en evidencia la capacidad de los grupos locales para cuestionar e impugnar las designaciones externas contrarias a los intereses políticos predominantes en la región.¹⁹⁹

Un conflicto más que enfrentó la entidad aunque también se dio a nivel nacional fue la organización del Movimiento de Liberación Nacional (MLN), impulsado también por destacados dirigentes cardenista. Pese que no llegó a construir un organismo netamente de masas, el MLN despertó interés en algunas zonas de la entidad, particularmente en Jiquilpan y Morelia.²⁰⁰

Aunque el MLN no alcanzó mucha fuerza política, sí logró poner una postura importante en contra de la política económica gubernamental que se estaba desarrollando en el país, que permitía la incursión a todas luces del imperialismo estadounidense. A pesar de que sus promoventes y activistas afirmaban que no luchaban por la implantación de comunismo, sí se oponían a esa cuestión, además

¹⁹⁸ Durand, Jorge, “El programa bracero (1942-1964). Un balance crítico”, *Migración y Desarrollo*, Núm. 9, México, Red Internacional de Migración y Desarrollo Zacatecas, segundo semestre de 2007, pp. 27-43.

¹⁹⁹ Oikión Solano, *Michoacán en la vía de la unidad nacional*, p. 122.

²⁰⁰ Oikión, *Los hombres del poder en Michoacán, 1924-1962*, Zamora, México, El Colegio de Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2004, p. 474.

de subrayar su rechazo a que el clero continuara con privilegios, pero sobre todo denotar la presunta actitud pasiva de la política nacional ante las reformas sociales en marcha, como el freno impuesto al reparto de tierras por la vía ejidal.²⁰¹

No obstante estas circunstancias, la estabilidad de la política de los gobiernos michoacanos de la época se conservó sin grandes grietas y rupturas, justo porque el escenario regional hubo un consenso mayoritario con respecto al proyecto social y económico del estado nacional, y porque hubo capacidad para concertar alianzas con distintas fuerzas locales y regionales. La excepción lo constituyó la administración del abogado José María Mendoza Pardo, la que concluyó de manera abrupta en agosto de 1949, un año antes de lo estipulado en el marco constitucional, debido a su acelerado desgaste y que tuvo como epílogo el conflicto universitario de ese año.²⁰²

Dentro de ese marco nacional y estatal, el sistema político mexicano y buena parte de las políticas de gobierno siguieron siendo las mismas bajo el esquema de la Unidad Nacional, aunque en muchas ocasiones los estilos de gobernar fueran distintos. Pero hubo un hilo conductor basado en la necesidad de asegurar la estabilidad política y económica del régimen. Por ello vemos como los gobiernos federales de Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán Valdés, Adolfo Ruiz Cortines y Adolfo López Mateos, siguieron en la misma tónica bajo un discurso de Unidad Nacional, para lograr la concordia de todos los sectores, tanto políticos, como obreros y sociales, lo que permitió una etapa de estabilidad social y dar paso a la modernización.²⁰³

Con base en este escenario, se puede comprender cómo a partir de la década de los años cuarenta del siglo pasado se suscita en México una reestructuración de la política nacional. El general Ávila Camacho como presidente de la República y posteriormente sus sucesores, pusieron gran interés en la actividad industrial, ya que ésta abría oportunidades para la inversión de capitales.

²⁰¹ Oikión, *Michoacán en la vía de la unidad nacional*, p. 132.

²⁰² Zepeda, "La política y los gobiernos michoacanos 1940-1980", en Enrique Florescano, coordinador general, *Historia General de Michoacán*, Vol. IV, pp. 183-196.

²⁰³ Greaves, Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México, 2008, pp. 54-58.

Este proceso trajo consigo la migración del campo a la ciudad, ya que era en ella en donde se ofrecían mejores fuentes de trabajo y salarios atractivos. Por lo tanto, la industrialización del país influyó de manera decisiva en la política educativa, que tuvo gran interés en la creación de institutos tecnológicos y planteles de otros tipos cuya finalidad fue la de formar cuadros para la nueva industria mexicana.

2. El proyecto educativo de la “Unidad Nacional”

Con el ascenso del general Manuel Ávila Camacho a la presidencia de la República, se implantó un nuevo proyecto político-social que pregonaba la unidad nacional como fundamento político y marcó las directrices para una transformación en todos los ámbitos profunda. A partir de entonces, la educación y el papel que desempeñó el Estado en la construcción de los nuevos idearios educativos sufrieron cambios significativos. El nuevo modelo de desarrollo significó un cambio de orientación y rumbo e hizo necesaria la implantación de una ideología educativa que estuviera acorde con dicho proyecto industrializador. En este sentido, la educación fue concebida como el medio de conciliación de las diferentes clases sociales y su tarea principal fue contribuir al fortalecimiento de la Unidad Nacional.²⁰⁴

Se hizo especial énfasis en la concordia y la armonía social por encima de la lucha de clases, por lo que ahora el propósito de la educación debía estar orientado a formar buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones, así como respetuosos del estado de derecho y leales al país. Se impulsó la idea de que lo fundamental era identificarse con la nación, ser mexicano era un valor superior a ser obrero, campesino o empresario, según fuera el caso.²⁰⁵

En esta tesitura, el Estado mexicano hizo a un lado el proyecto agrícola que no había logrado desarrollar al país, por lo que la educación de la comunidad rural dejó de ser prioritaria. Se impuso el "ideal industrial", como la principal expectativa de la salvación de México. De tal manera que la educación rural se convirtió en

²⁰⁴ Secretaría de Educación Pública, *La obra educativa del sexenio de 1940-1946*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1946, pp. 14-20.

²⁰⁵ Véjar Vázquez, Octavio, *Hacia una escuela de unidad nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, 1940, p. 34.

asunto secundario para la política estatal y la educación urbana ocupó la palestra en las prioridades del gobierno federal.²⁰⁶

Además, la Segunda Guerra Mundial fortaleció la doctrina de la unidad nacional. Ésta, junto con la industrialización, fueron las metas del sexenio que iniciaba y para lograrlas era necesario buscar una política de equilibrio que permitiera establecer un nuevo modelo de desarrollo capitalista, capaz de asegurar el crecimiento económico del país y al mismo tiempo de poner las bases que sostendrían las alternativas económico-sociales de los siguientes gobiernos. En concordancia con todos estos factores, y según las corrientes pedagógicas pujantes de la época, se estableció la Escuela de la Unidad Nacional que caracterizó a los periodos presidenciales de Manuel Ávila Camacho (1940-46) y Miguel Alemán Valdés (1946-52). Durante ese periodo cuatro personas ocuparon la titularidad de la SEP: Luis Sánchez Pontón, Octavio Véjar Vázquez, Jaime Torres Bodet, y Manuel Gual Vidal.²⁰⁷

Éstas y algunas otras circunstancias de carácter económico, político, social y cultural del propio sistema educativo, prepararon el terreno para llevar a cabo una serie de modificaciones al modelo pedagógico impulsado en la década anterior basado en la educación socialista, e implementar la llamada “escuela del amor.”²⁰⁸ Este cambio, es comprensible si se considera que la educación es un fenómeno que se encuentra en constante movimiento y transformación, pues, como apunta Bonfil, “la educación no tiene una esencia atemporal, universal *a priori*, ni un sentido derivado de la razón trascendental o comunicativa, sino que es producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades, por lo que su normativización siempre es temporal, incompleta y distorsionada. Esta visión también permite reconocer que la educación, como concepto, se define por la manera en que aparece enunciada en cada caso, cómo es usada en cada contexto

²⁰⁶ Lazarín, Federico, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Núm. 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., enero-junio 1996, pp. 166-180.

²⁰⁷ Ruiz, Ramón Eduardo, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, *passim*.

²⁰⁸ Véjar, *Hacia una escuela de unidad nacional*, p. 33.

enunciativo, y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante.”²⁰⁹

Por lo tanto, la nueva reglamentación de la época volvió a establecer la educación unisexual. Aunque la educación todavía era socialista, la reglamentación cambiaba su finalidad de un instrumento transformador de la sociedad a una herramienta propiciadora de la unidad de los mexicanos. A través de todo esto, se pretendía que la escuela fuera el medio para borrar las desigualdades existentes mediante la enseñanza amorosa, construyendo la homogeneización espiritual que uniera a los mexicanos en una nación fuerte.²¹⁰

Para ello fue necesario se requirió la presencia cada vez más firme del aparato gubernamental en el ámbito educativo. Por lo tanto, la rectoría del Estado en la educación se convirtió en un factor decisivo para la consolidación de una educación nacional unitaria, que afirmara los principios de la modernización y creara un auténtico espíritu nacionalista y revolucionario.²¹¹

El presidente Ávila Camacho vio en la educación la base más firme para materializar la tan pregonada Unidad Nacional. Se decía que la educación socialista había generado odios y rencores entre los mexicanos, por lo que ahora era tarea prioritaria impulsar ese “amor a la patria”, así como eliminar la concepción de la “lucha de clases” que impulsó la educación cardenista, por lo que se fomentó el ya citado un nuevo modelo educativo mexicano: la “escuela del amor”. Este tipo de escuela se propuso disminuir la carga ideológica en los planes de estudio, combatir la burocracia y el sindicalismo radical, unir al magisterio e incrementar la participación de la educación privada, a través de la reglamentación al artículo tercero constitucional.²¹²

De este modo, con el objeto de contribuir a la unidad de los mexicanos, era necesario que se redactaran los nuevos lineamientos y postulados que había de seguir el sistema educativo mexicano. Lo cierto es que la educación socialista no

²⁰⁹ Bonfil Batalla, Guillermo, *México profundo; una civilización negada*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976, p. 6.

²¹⁰ Véjar, *Hacia una escuela de unidad nacional*, México, p. 34.

²¹¹ Loyo, Aurora, *La unidad nacional*, México, Martín Casillas Editores, 1983, p. 57.

²¹² Graves, *Del Radicalismo a la unidad nacional*, p. 54.

podía descartarse de la noche a la mañana ni por decreto presidencial, pero sí se logró reorientar el sentido del término socialista, a través de la *Ley Orgánica de Educación* de 1942, reglamentaria del artículo tercero, en la que se interpretó el término socialista, como el socialismo que ha forjado la Revolución Mexicana, como el mayor valor de lo social respecto de lo meramente individual. Además, se formularon los nuevos programas para todas las escuelas primarias de la República, lo mismo en las urbanas que en las rurales, ya que era "urgente establecer vasos comunicantes entre lo rural y lo urbano en la educación". En gran parte esta nueva disposición legal, fue la base para el desarrollo del sistema educativo mexicano hasta la década de los años setenta del siglo pasado.²¹³

Dicha reforma se presentó como algo "socialmente deseable", es decir, algo a lo que muy pocos actores políticos se opondrían, pero la evidencia mostraba que el gobierno central se había fortalecido bajo una política moderada, mientras que la postura izquierdista poco a poco se diluía, condición que favoreció al gobierno para lograr la modificación.²¹⁴ A partir de entonces la escuela mexicana se concibió como democrática, científica y de trabajo, que no tenía doctrinas ni tendencias que no sean las que constituyen la raíz misma de nuestra nacionalidad.²¹⁵ Por lo tanto, la educación que se impartiera en todas las regiones del país fue la misma, como parte del esquema democrático. Para ello se realizaría la igualdad de planes y programas de estudio y de métodos de enseñanza. Se hablaba de una nueva escuela, la cual estaba ligada a la idea de nacionalidad.²¹⁶

Ante todas estas políticas educativas, se encuentra un trasfondo o justificante filosófico, en el cual se cimienta la *escuela de la unidad nacional* que además de buscar concretar la pretendida unidad, pretendía la formación intelectual integral de

²¹³ Después de cinco años de experiencia en la introducción de la educación socialista, la primera ley orgánica que reglamentó la reforma de 1934, fue aprobada por el Congreso de la Unión a fines de diciembre de 1939. Con esta ley se intentó limitar los alcances de la educación socialista como neutralizar el sentido abiertamente antirreligioso y orientarlo a la democracia, nacionalismo, distribución de la tierra, reconocimiento del valor educativo del trabajo productivo, uso de la lengua materna en la educación indígena, divulgación de la ciencia, fraternidad universal y cooperación internacional. Cf. Alejandro Ortiz Cirilo, *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1994*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016, pp. 60-70.

²¹⁴ Campbell, *La derecha radical en México*, p. 80.

²¹⁵ *Memorias de la Secretaría de Educación Pública 1941- 1942*, México Secretaría de Educación Pública, agosto de 1941, p. 11.

²¹⁶ *Memorias de la Secretaría de Educación Pública 1941- 1942*, p. 11.

los trabajadores. Es por esto que durante este periodo fue notoria la influencia que ejerció la *pedagogía social* de la que fue autor Paul Natorp; y de la *pedagogía activa* de Jorge Kerschensteiner, ambas teorías educativas introducidas en el país por Francisco Larroyo,²¹⁷ y las que además fueron contemporáneas de la “escuela Dewey” a la que ya nos hemos referido en el capítulo precedente.²¹⁸

Cabe abundar al respecto que en el contexto de la posguerra en México, en el ámbito estrictamente educativo se debatía alrededor de cuatro distintos modelos de escuelas o de pedagogía, cada una de las cuales perseguían un fin específico y respondían a una estructura económica y social determinada. Tales escuelas fueron: la *pragmatista*, representada por John Dewey; la *reformadora* auspiciada por Alfred North Whitehead; la *científica-realista* diseñada por Edouard Claparede y Jean Piaget; la de *reconstruccionista social* de la que fueron teóricos Carlos Marx, Vladimir Lenin y Makarenki, habiendo sido desarrollada por Paul Natorp y George Kerschensteiner. Lo que identificó a este amplio espectro pedagógico fue el progresivo control del Estado sobre el sector educativo en todos sus niveles. Bajo este escenario la educación pública recibió con particular intensidad la influencia de las teorías pedagógicas estadounidenses y alemanas, sobre todo las representadas por Dewey, Natorp y Kerschensteiner.²¹⁹

Aunque si se hace un ejercicio retrospectivo se advertirá cómo desde los tiempos de la administración del general Plutarco Elías Calles, la educación estuvo orientada a crear una nueva sociedad mexicana, identificada con las instituciones

²¹⁷ Francisco Larroyo (1908-1981) fue quizá el más prominente pedagogo de la segunda mitad del siglo xx. Fue profesor normalista y filósofo. Viajó a Alemania, donde adoptó las tesis del neokantismo de la escuela de Marburgo-Baden. Fue director del Instituto Nacional de Pedagogía (1943); y en el lapso 1947-1949, fungió como director de Enseñanza Normal de la SEP. En 1948 fue nombrado presidente de la Comisión Nacional de Libros de Texto. Fundó el Colegio de Pedagogía (1955) de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1958 fue nombrado director de esta institución, cargo en el que permaneció hasta 1966. Su obra escrita es prolija: publicó textos pedagógicos y didácticos y obras propiamente filosóficas. Entre las primeras encontramos manuales para la enseñanza normal, historias de la educación y la pedagogía y ensayos sobre temas educativos. A manera de ejemplo, citaremos *Teoría y práctica de la escuela de bachilleres* (1942), *Historia general de la pedagogía* (1944), *Historia comparada de la educación en México* (1947), *La ciencia de la educación* (1949), *Vida y profesión del pedagogo* (1958), y *Pedagogía de la enseñanza superior* (1959). Cfr. Gilberto Guevara Niebla, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 255.

²¹⁸ Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Editorial Porrúa, 1986, passim.

²¹⁹ Guevara Niebla, Gilberto, *Democracia y educación*. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática, México, Instituto Federal Electoral, 1998, pp. 62-66.

que emanaron de la fase constructiva de la Revolución, además de hacer hincapié en el amor a los ideales y principios revolucionarios. El objetivo que se perseguía con esto era la creación de un México fuerte y unido. Por otro lado, y a pesar de los esfuerzos de José Vasconcelos por una educación humanista e integral, la educación empezó a verse como un instrumento por medio del cual se consolidara y legitimara el nuevo sistema político, y que además fuera la base que sostuviera los programas económicos.²²⁰

Por lo que el ideal de *educar para producir* se convirtió en la bandera e himno de la educación pública en México. Aunque por razones de estabilidad política, esta *pedagogía de la producción* no se desarrolló plenamente sino hasta los años cuarenta y cincuenta, después que la Segunda Guerra Mundial generó un nuevo orden político y económico en el mundo entero.²²¹

Como se observa, el sistema educativo mexicano poseyó una configuración implícita pero definitoria que le dio su identidad en esta época y que dejó huella en la conciencia de la escuela mexicana, matizada con el predominio de los valores urbanos, la preocupación por el trabajo y la productividad, además de su énfasis en la formación científica. Pero sobre todo, por su filosofía educativa, basada en los principios de democracia como forma de vida y justicia social retomadas de los ya citados planteamientos pedagógicos estadounidenses y alemanas de Dewey, Natorp y Kerschensteiner.²²²

La teoría de Dewey proponía una escuela en donde el aprendizaje se fuera dando según los requerimientos del mismo educando, de forma libre y práctica. *La escuela Dewey* tomó como punto de partida las actividades comunes con las que estaba inmediatamente comprometido el niño. El fin de la educación consistía en ayudar al educando a resolver los problemas suscitados por el contacto con sus ambientes físico y social. Debido a que dichos contactos se desarrollan, principalmente, en la casa y en la comunidad, Dewey puso énfasis en que la escuela

²²⁰ Ruiz, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo*, passim.

²²¹ Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, passim.

²²² Rojas Moreno, Ileana, "Presencia de los clásicos" en *Revista Perfiles Educativos*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006, p. 74.

funcionara como una prolongación simplificada y ordenada de dichas situaciones sociales.²²³

Para poder cumplir estas premisas, la *escuela Dewey* concebía el programa como un instrumento que ayudaría al educando a realizar todos los proyectos que éste se formulara. Además, el programa se fundaba en las necesidades del niño, como el alimento, el vestido, la casa. Es decir, la preeminencia del programa no se fundamentaba en la lectura y escritura, o en las matemáticas y demás áreas de la ciencia, considerando a estos conocimientos y habilidades como meros instrumentos. La meta de la *escuela de Dewey* era no cometer el error de desvincular el saber del hacer, proponiendo una escuela en donde la vida cotidiana del niño marcara el ritmo del aprendizaje así como los conocimientos que se requerían.²²⁴

Por su parte, Kerschensteiner creador de la *pedagogía activa* y la *escuela del trabajo*, sostenía que la teoría brotaba naturalmente de la práctica, y que ambas se encontraban entrelazadas fuertemente. Dentro de esta corriente pedagógica, la labor del maestro fue concebida como una misión sagrada, como la de los sacerdotes. Se hizo hincapié en el gozo que debía implicar la enseñanza.²²⁵

Para que la educación ejerciera una verdadera influencia se introdujo en ella el trabajo manual. Su originalidad consistía en haber utilizado los intereses prácticos de la juventud como punto de partida de la educación y haber procurado establecer un lazo estrecho entre la enseñanza teórica y los ejercicios prácticos. El significado de la *escuela activa* se diferencia de la *escuela del trabajo*, en que la primera se basaba en la espontaneidad del niño, mientras que la segunda daba hincapié en la enseñanza de conocimientos que sirvieran para un futuro trabajo.²²⁶

Con base en la percepción de que cada niño planteaba propuestas diferentes, la individualidad fue de gran peso dentro de la *escuela activa*. La educación consistía en dar al ser humano una *forma de vida* conforme a su

²²³ Pérez, Teresa de Jesús, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, passim.

²²⁴ Moreno, "Presencia de los clásicos", p. 74.

²²⁵ Uzuriaga, Lorenzo, "*Historia de La educación y de la Pedagogía*", México, Editorial LOSADA S.A, vigésima tercera edición, 1997, passim.

²²⁶ Moreno, "Presencia de los clásicos", p. 74.

estructura intelectual personal y basada en los valores espirituales. La acción pedagógica requería un intermediario que introdujera al niño en ese mundo de los valores (valores en el ejercicio de las funciones vegetativas y animales) o de los bienes culturales (todo producto de la cultura como los hombres y las cosas). Comprendía tres factores principales: el *objeto pedagógico* (el niño); los *medios* (bienes culturales); y el *sujeto* (el educador).²²⁷

Finalmente en combinación de las anteriores llegó a México la influencia de la teoría pedagógica de Paul Natorp, quien aseveraba que la educación tenía como función esencial ayudar al educando a asimilar el mundo objetivo de los valores que constituían la cultura de su tiempo. Las tesis de la filosofía de la cultura natorpianas permearon con cierta profundidad la política educativa desarrollada por el gobierno del presidente Miguel Alemán Valdés.²²⁸

El propio Natorp fue el creador del concepto de la *escuela unificada*. Esta doctrina se fundaba en la idea del progreso que presuntamente sustentaba el desarrollo de la cultura. La cultura, objetivación de valores, se desenvolvía en forma dialéctica a través de tres momentos: primero, la especificación, que equivalía a la constante diferenciación y diversificación de los conocimientos. En segundo término la homogeneización, en la que se fundaba la unificación y que radicaba en una unidad sistemática de toda la cultura, basada en principios generalizados que le darían unidad y la transforman en una totalidad. Y por último, el tránsito o cambio, materializado el continuo devenir y desenvolverse de la cultura.²²⁹

La *escuela unificada* se fundaba en la totalidad de la cultura, en la conexión objetiva de los valores, unidos y dependientes entre sí, que se ubicaban en la sociedad humana. Esta pedagogía fue denominada como *social*, porque suponía considerar el ambiente social que nutría a la cultura. En la pedagogía social la educación se concebía meramente como una función formativa de la cultura. Educar significaba ayudar al alumno a asimilar el mundo objetivo de valores que era la cultura de su tiempo.²³⁰

²²⁷ Uzuriaga, “Historia de La educación y de la Pedagogía”, passim.

²²⁸ Guevara, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, pp. 270-278.

²²⁹ Uzuriaga, “Historia de La educación y de la Pedagogía”, passim.

²³⁰ Moreno, “Presencia de los clásicos”, 74.

Estas propuestas pedagógicas tomaron un mayor énfasis durante la actuación de Manuel Gual Vidal al frente de la SEP. Este funcionario orientó los criterios de su política educativa basándose en los principios de la "pedagogía social" y "la escuela unificada" de Paul Natrop, así como la "escuela activa" que vinculaba la educación con los procesos de producción de Jorge Kerschensteiner.²³¹ Por lo que para llevar a cabo su proyecto contó con el apoyo del filósofo y pedagogo mexicano Francisco Larroyo, quien fue autor de obras que orientaron y formaron muchas generaciones de maestros y pedagogos, además de fungir como presidente de la Comisión de Libros de Texto, durante 1948. El propio Larroyo el primer titular de la Dirección General de Enseñanza Normal, creada el año anterior.²³²

Aunque cabe destacar que en este periodo de transición de la educación socialista a la llamada escuela de la Unidad Nacional, hubo cinco titulares de la SEP, los cuales le dieron un sello particular a sus respectivas políticas y acciones educativas, influenciados tanto por el contexto nacional como por el internacional. Todos ellos realizaron actividades enfocadas en mejorar el sistema educativo mexicano y sobre todo en llevar la educación a un mejor término de acuerdo a sus criterios. Bajo este marco, Luis Sánchez Pontón tomó posesión de su cargo el primero de diciembre de 1940, duró solamente nueve meses en el cargo, por considerarlo promotor de la educación socialista. Su designación como responsable de la SEP se debió a la presión de los grupos y organismos de la izquierda más radical, que seguían apoyando el proyecto de la educación socialista. Junto con

²³¹ En 1946 el presidente Miguel Alemán nombró Secretario de Educación Pública a Manuel Gual Vidal, originario de Campeche de 43 años, abogado de la Escuela de Jurisprudencia de la Universidad Nacional de México. Fue el primer secretario que cumplió los 6 años al frente de la SEP. Durante su administración se creó el Departamento de Enseñanza Normal, se dio seguimiento a la campaña de alfabetización y se impulsó el proyecto piloto conocido como Santiago Ixcuintla, realizado en Nayarit, que proponía elevar las condiciones económica e higiénicas, preparar a los alumnos con las ideas pacíficas de la UNESCO, aplicar los métodos de la enseñanza activa, fomentar las artes y la cultura y formar maestros. Por su parte José Ángel Ceniceros Andonegui quien estuvo al frente de la SEP de 1952 a 1958 prosiguió con la campaña contra el analfabetismo. En 1957 creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación, para planificar la educación pública del país. Se incrementó los recursos económicos a instituciones de educación superior. Sin embargo "No hubo grandes avances educativos." Cf. José Antonio Carranza Palacios, *100 años de enseñanza en México 1900-2000*, México, Colección Reflexión y análisis, Editorial Noriega, 2003, pp. 41-42

²³² Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, 1986, passim.

Alberto Bremauntuz y Ernesto Arreguín formó en su momento parte del Comité en Pro de la Educación Socialista.²³³

Durante la gestión de Sánchez Pontón en la SEP, la política educativa giró en torno a tres principios fundamentales: incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; crear el tipo de hombre, trabajador y técnico, que exigía el desarrollo económico; y elevar la cultura general en el campo de la ciencia y del arte.²³⁴ S

u firme propósito de sostener los principios de la educación socialista, además de su inclinación hacia elementos radicales que tenían alguna influencia dentro de la SEP, no estaba acorde con la política de rectificación que venía imponiendo el régimen, lo cual provocó que el presidente Ávila Camacho decidiera relevarlo de su cargo en septiembre de 1941. A esto hay que agregar la ineficiencia que evidenció para conciliar y solucionar las luchas internas de los maestros.²³⁵

En su lugar se designó al abogado Octavo Véjar Vázquez con el que se comenzó la transición a la escuela de la Unidad Nacional y quien sin miramiento y tacto político arremetió contra la educación socialista y las escuelas rurales. El nuevo titular de la SEP tomó posesión el 12 de septiembre de 1941. Su política educativa se enfocó en atemperar ideológicamente los planes de estudio, combatir a los elementos radicales y comunistas en el ambiente de la educación, buscar la unificación del magisterio, e incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa privada en la enseñanza.²³⁶

Su logro más significativo fue la reglamentación del artículo tercero ese mismo año (Segunda Ley Orgánica del Artículo Tercero Socialista), con la cual se pretendió generar apertura para la iniciativa privada en el rubro educativo y la definición clara de la ideología que habría de regir a la educación pública en México. Cabe mencionar que dicha Ley seguía considerando que “la educación que imparta el Estado en cualquiera de sus grados y tipos, sujetándose a las normas de la

²³³ Ruiz del Castillo, Amparo, *Crisis, educación y poder en México*, México, Plaza y Valdés Editores, 1992, p. 41.

²³⁴ Graves, *Del Radicalismo a la unidad nacional*, p. 54.

²³⁵ Graves, *Del Radicalismo a la unidad nacional*, pp.54-57.

²³⁶ Loyo, *La unidad nacional*, p. 50.

Constitución, será socialista”, entendiendo por “socialista” únicamente lo que tenga un carácter colectivo por encima de lo meramente individual.²³⁷

El secretario Véjar Vázquez cambió los ideales de la educación socialista por otros “democráticos y patrióticos”. Le dio a la Escuela de la Unidad Nacional el membrete de Escuela del Amor. Sostenía que la democracia y el sectarismo eran incompatibles, por eso “una escuela ajena a toda influencia extraña, una escuela de amor que fomentara la unidad, formase la nacionalidad y rechazara cualquier ideología”, sería la idónea para inyectar la paz y el equilibrio que el país necesitaba para su desarrollo y progreso.²³⁸

Su filiación con el sector militar del gobierno avilacamachista, y su interés por “moralizar” la SEP, lo llevó a iniciar una campaña de persecución en contra de los sectores radicales del magisterio. Pasando por alto el Estatuto Jurídico, cesó maestros argumentando que no tenían títulos profesionales, aunque sí un currículo de varios años de servicio, que se inició con los orígenes de la Escuela Rural. Estos acontecimientos le provocaron serios conflictos con las principales agrupaciones que se disputaron la hegemonía del magisterio, tales como el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), apoyado por la CTM; el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), agrupación en que se apoyó Véjar Vázquez cuando llegó a la SEP; la Federación Revolucionaria de Maestros Mexicanos (FRMM), respaldada por la Confederación Nacional de Campesinos (CNC); el Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Enseñanza (SMMTE), creado a instancias del propio Véjar Vázquez; y el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE), de filiación comunista.²³⁹

A pesar de todo esto durante la actuación de este personaje al frente de la SEP hubo avances sustanciales, pues entre otras cosas se transformó el Instituto de Preparación del Magisterio de Segunda Enseñanza en la Escuela Normal Superior, en la ciudad de México. En este tenor, se creó las escuelas prácticas de agricultura; se ampliaron las funciones de la Dirección General de Enseñanza

²³⁷ Loyo, *La unidad nacional*, pp.40-47.

²³⁸ Véjar, *Hacia una escuela de unidad nacional*, p. 33.

²³⁹ Véjar, *Hacia una escuela de unidad nacional*, p. 33.

Primaria en los Estados y Territorios; se expidieron nuevos programas, con vigencia para todas las escuelas primarias de la República; se instituyó la Dirección General de Profesiones; se estableció el Observatorio Astrofísico de Tonanzintla, Puebla; se creó el Seminario de Cultura Mexicana; se fundó el Colegio Nacional; se estableció la Comisión Impulsora y Coordinación de la Investigación Científica; se instituyó el Premio Nacional de Literatura; y se fundó la Escuela Normal de Especialización, en 1943, entre lo más relevante.²⁴⁰

Posteriormente, debido a la presunta falta de capacidad de Véjar Vázquez para conciliar las relaciones con el magisterio sindicalizado, fue removido del cargo siendo relevado al frente de la SEP por el prestigiado intelectual Jaime Torres Bodet, el que con sensibilidad y astucia consolidó el proyecto de la Escuela de la Unidad Nacional, mejorando considerablemente los logros en la cuestión de la alfabetización, razón por la que más tarde sería nuevamente llamado a ocupar el cargo.²⁴¹ Una de sus logros más importantes de ese entonces lo constituyó la unificación del magisterio, qué tantos conflictos suscitó a los secretarios precedentes. De acuerdo con el llamado presidencial se realizó el Congreso de Unificación Magisterial, inaugurado el 24 de diciembre de 1943, en el Palacio de Bellas Artes. El evento fue presidido por Luis Álvarez Barret y al terminar el día 30 de ese mes y año, surgió formalmente el SNTE, siendo su primer secretario general el profesor Luis Sánchez Orozco. Y poco más tarde, el 15 de marzo de 1944, un decreto presidencial reconoció a eses gremio como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional.²⁴²

Una vez unificado el magisterio nacional lo que faltaba era dotarlo de una buena preparación. Para ello, por Ley del 30 de diciembre de 1944, se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), inaugurado el 19 de marzo de 1945, con el propósito de brindar capacitación a maestros en servicio que ejercían sin estudios profesionales sistemáticos. Este organismo preparó e impartió

²⁴⁰ Graves, *Del Radicalismo a la unidad nacional*, p. 54

²⁴¹ Llinás Álvarez, Edgar, *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979, p. 96.

²⁴² Loyo, *La unidad nacional*, p. 60.

cursos por correspondencia, al mismo tiempo que complementaba dichos estudios, con cursos intensivos dentro de los meses de vacaciones.²⁴³

Por otra parte, uno de los problemas serios de que padecía la educación pública en México lo constituían los programas educativos. El régimen necesitaba una escuela que legitimara sus objetivos políticos y económicos, y esto se tendría que ver traducido en una educación que reflejara el ansia de la tan anhelada Unidad Nacional. Para ello, el secretario Torres Bodet creó la Comisión Revisora y Coordinadora de los Planes Educativos y Textos Escolares. En la instalación de la Comisión, el 3 de febrero de 1944, además de trazar los lineamientos de los planes, contenidos y métodos, dicho funcionario precisó que “la primera norma que las naciones señalarán a la educación será la de ser de ella una doctrina constante de paz, la segunda norma será una educación para la democracia y la tercera será una educación que habría de ser una preparación para la justicia”.²⁴⁴

Estos principios habrían de regir a la educación pública en México durante los siguientes sexenios. En forma simultánea, el licenciado Torres Bodet inició una Campaña Nacional que se propuso terminar con la problemática educativa. Según el censo de 1940, “el país contaba con 47.88% de analfabetos absolutos, y ante las circunstancias suscitadas por el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, el Ejecutivo Federal expidió una Ley de Emergencia para iniciar la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, el 21 de agosto de 1944.”²⁴⁵ De acuerdo a esta disposición, todos los mexicanos residentes en el territorio nacional, sin distinción de sexo u ocupación, mayores de 18 años y menores de 60 años que supieran leer y escribir y no estuvieran incapacitados, tenían la obligación de enseñar a leer y a escribir cuando menos a otro habitante de la República, entre los 6 y los 40 años, que no supiera hacerlo.

Pero sabiendo que el analfabetismo funcional acosaba a los mexicanos, la SEP creó la Biblioteca Enciclopédica Popular. A través de la publicación y difusión

²⁴³ Llinás Álvarez, Edgar, *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, passim.

²⁴⁴ Latapi Pablo, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, Núm.3, México, Centro de Estudios Educativos A, C., pp. 13-44.

²⁴⁵ Graves, *Del Radicalismo a la unidad nacional*, p. 65.

de las grandes obras de la literatura universal en ediciones económicas, se pretendía que los mexicanos se acercaran a los clásicos de las diferentes ramas de la ciencia. El objetivo final era hacer que la mayoría del pueblo mexicano tuviera acceso a la “cultura”.²⁴⁶

El propio Torres Bodet inició la época de las grandes edificaciones de infraestructura educativa. A partir de éste momento, y sobre todo en el periodo del presidente Miguel Alemán, se dio mucho énfasis tanto en la construcción de nuevos edificios escolares como en la reparación de los ya existentes. Para esto el gobierno creó por ley del 23 de marzo de 1944, un Comité Administrador que habría de encargarse de elaborar el Programa de Construcción de Escuelas en todo el país.²⁴⁷

Es importante mencionar que la formación humanista del secretario de educación, ya que Jaime Torres Bodet era literato, influyó mucho en su labor cualitativa dentro de la SEP. Prueba de ello lo fue la realización del Primer Congreso de Educación Normal que se llevó a cabo en la ciudad de Saltillo, Coahuila, a partir del 23 de abril de 1944. Entre las conclusiones del evento se destacaron los propósitos de que “la Escuela Normal Rural será socialista, coeducativa, integral, de carácter específico y regional, y agropecuario. La Escuela Normal Rural desarrollará una acción social a favor de las masas campesinas. La Educación Normal Urbana Primaria pugnará por lograr la unidad nacional, afirmar la democracia junto con los ideales de cooperación, solidaridad, justicia y amor por la humanidad”.²⁴⁸

Además, desde 1945 se emprendió el proceso de reforma al Artículo Tercero constitucional, que habría de terminar definitivamente con la escuela socialista de la época del presidente Lázaro Cárdenas, con base en la política de la Unidad Nacional y las orientaciones de una educación integral para la paz, la democracia y la justicia, la lucha contra la ignorancia y a favor del nacionalismo y la solidaridad. Para justificar toda la problemática que envolvía esa reforma, el SNTE organizó y

²⁴⁶ Ruiz del Castillo, *Crisis, educación y poder en México*, p. 104.

²⁴⁷ Ruiz, *México 1920-1958. El reto de la pobreza y del analfabetismo*, p.77.

²⁴⁸ Latapí, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, pp. 13-44.

llevo a cabo las denominadas Conferencias Económica, Pedagógica y Política, del 23 de noviembre al 3 de diciembre de ese año.²⁴⁹

Una vez culminada la labor de Jaime Torres Bodet, en 1946, le siguió al frente de la SEP Manuel Gual Vidal durante todo el sexenio del presidente Miguel Alemán Valdés, en el lapso 1946-1952, y quien tuvo como eje rector de su desempeño orientar la educación hacia la actividad productiva del país. Para él, era necesario vincular el sistema educativo con las tareas nacionales de producción económica.

A este respecto, el secretario Gual Vidal agregó como principios regulativos de la Escuela Rural, la tesis central de la pedagogía social, el vínculo de la escuela con la comunidad de cultura a que pertenece, la personalidad libre del alumno y el principio de la escuela activa y del trabajo. Tuvo como objetivos inmediatos convertir a los alumnos en factores activos de la producción económica, impartir una cultura general, además de tender a las actividades prácticas en adiestramientos manuales, actividad deportiva y artística con fines de diversión y entretenimiento.²⁵⁰ Con base en lo anterior y para realizar una mejor cobertura educativa, el secretario Gual Vidal propuso el sistema de escuelas paralelas: clases normales, clases de aceleración, clases auxiliares y clases para los niños bien dotados, que tenía como objetivo principal el proporcionar mejor atención a los educandos según sus habilidades y capacidades de aprendizaje.²⁵¹

Como ya se ha referido, la industrialización marcó el ritmo y el tono de la educación en México, destacando la enseñanza técnica como meta principal del régimen alemanista. Ésta debería desarrollarse ampliamente, para sostener el proceso de modernización integral que se pretendía. Para ello se fundó el Departamento de Capacitación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con el objeto de formar obreros calificados, además de inaugurarse varios institutos tecnológicos regionales en el interior del país. Asimismo, se dieron los pasos necesarios para constituir el Patronato encargado de la Ciudad Politécnica en el Distrito Federal.²⁵²

²⁴⁹ Pescador Osuna, José Ángel, *Modernidad educativa y desafíos tecnológicos. Ensayos sobre la modernidad nacional*, México, Editorial Diana, 1989, p. 52.

²⁵⁰ Pescador, *Modernidad educativa y desafíos tecnológicos*, p. 96.

²⁵¹ Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, passim.

²⁵² Pescador, *Modernidad educativa y desafíos tecnológicos*, p. 96.

El secretario Manuel Gual Vidal emprendió la Campaña Nacional de Construcción de Escuelas, de la que al finalizar el sexenio alemanista se habían construido 4,159 escuelas nuevas y se habían reparado 2,383, con una inversión global de 272 millones de pesos. Además, se crearon tres nuevas instituciones de suma importancia, como lo fueron el Instituto Nacional Indigenista (INI) cuyo principal objetivo fue armonizar y conjuntar la acción de las diversas agencias gubernamentales para el mejoramiento económico, social, educativo y cultural de los indígenas. Además, el Instituto Nacional de la Juventud que se erigió con el propósito de estudiar los problemas juveniles, buscar medidas para resolverlos y dar orientación la adecuada orientación a ese estrato socio-generacional; y en tercer lugar surgió el Instituto Nacional de Bellas Artes.²⁵³

A pesar de los logros antes mencionados, en el sexenio alemanista la alfabetización decayó de manera palpable, toda vez que no se dio la debida atención a la cuestión indigenista; al tiempo que la enseñanza agrícola y la escuela rural, tampoco recibieron la ayuda necesaria para su pleno funcionamiento.²⁵⁴

Posteriormente, el licenciado Adolfo Ruiz Cortines ocupó la presidencia de la República en el sexenio 1952 a 1958 y tuvo como colaborador al frente de la SEP a José Ángel Ceniceros Andonegui, quien fue maestro normalista. Durante esta administración se prosiguió con la campaña contra el analfabetismo. Sin embargo, al poco tiempo se reconocía que dicha actividad había disminuido ya que el entusiasmo decayó, de tal suerte que todavía “en 1955 existía un 42% de analfabetos entre la población mexicana”.²⁵⁵ Es por esto que se hacía un llamado a todos los ciudadanos para que aunaran sus esfuerzos a los del gobierno federal.

En diciembre de 1958, el abogado mexiquense Adolfo López Mateos asumió el poder Ejecutivo federal. Para entonces, el sistema político mexicano se encontraba sólidamente establecido. El país había logrado un notable crecimiento económico que se reflejaba en un importante desarrollo industrial, pero, junto a este

²⁵³ Lazarín, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, p. 17.

²⁵⁴ Galván de Terrazas, Luz Elena, “El discurso de la política educativa: 1930-1958”, en *Revista la Tarea*, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Guadalajara, México, Marzo de 1997, Núm. 9, pp. 49-50.

²⁵⁵ Lazarín, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, p. 17; Pérez, “La llegada de Adolfo Ruiz Cortines al poder”, en *Evolución del Estado Mexicano. III. Consolidación*, pp. 87-89.

progreso el panorama educativo era desalentador. La explosión demográfica había adquirido proporciones sorprendentes y el presupuesto del Estado, no obstante su considerable incremento, no permitía dar los servicios que la población requería a la velocidad que ésta se multiplicaba.²⁵⁶ Por lo tanto, el nuevo proyecto educativo buscó adecuarse a las necesidades del desarrollo económico del país que demandaba un número creciente de técnicos y obreros calificados. Por ello, ampliar las oportunidades de educación y mejorar la calidad de la enseñanza se convirtieron en los pilares del nuevo proyecto educativo. El licenciado Jaime Torres Bodet, quien poco tiempo atrás había dejado la dirección de la UNESCO, fue llamado nuevamente para ocupar la cartera de Educación en el gabinete de López Mateos.²⁵⁷

Los logros más significativos del sexenio de este mandatario fueron, en primer lugar establecer un plan de educación para once años, en los que se pensaba abatir el problema educativo del país; y en segundo la creación del Programa de Libros de Texto Gratuito *El Plan de Once Años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (1959-1970)*, fue aprobado el 1 de diciembre de 1959, y los trabajos se iniciaron de inmediato. Este último fue propuesto después de que se realizó un estudio sobre la situación que guardaba la educación de la población, los resultados obtenidos fueron alarmantes.²⁵⁸

Se pensó que un plan de estas características permitiría abatir el problema, sobre todo si se contaba con la ayuda de los libros de texto gratuito repartidos en todas las escuelas del país, no importaba que fuesen oficiales y/o particulares, con ellos se garantizaba que la mayor parte de los niños en edad escolar del país contarán con un instrumento de ayuda a los cursos. Y no es aventurado afirmar que, dadas las condiciones del país, estos libros de texto hayan sido material de lectura para adultos en muchas comunidades, tanto urbanas como rurales.²⁵⁹

²⁵⁶ Guadarrama, Rocío, “Los inicios de la estabilización”, en *Evolución del Estado Mexicano. III. Consolidación, 1940-1983*, México, Ediciones El Caballito, S.A., 1998, pp. 91-108.

²⁵⁷ Latapí, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, Núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos A, C., pp. 13-44.

²⁵⁸ Greaves, Cecilia, “Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, Núm.12, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, mayo de 2001, p. 5.

²⁵⁹ Greaves, “Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación”, p. 5.

Este plan nacional para mejorar la educación primaria y sus principales tuvo como metas: “Incorporar al sistema de enseñanza primaria a los niños en edad escolar de 6 a 14 años que no la recibían. Establecer plazas suficientes de profesores de primaria para inscribir anualmente a todos los niños de 6 años. Lograr que en 1970 terminara su educación primaria, el 38% de los que la iniciaron en 1965.”²⁶⁰

Además, hubo una inversión considerable en la apertura de nuevas instituciones en todos los niveles, de tal manera que se fueron incrementando paulatinamente, las restringidas alternativas a nivel superior con la creación de nuevas universidades e institutos de educación superior.²⁶¹

Cabe advertir que este progreso no representó, desgraciadamente, igualdad de oportunidades para todos los sectores sociales. El *Plan de Once Años* continuó su marcha, aunque no con el mismo vigor, bajo la administración del presidente Gustavo Díaz Ordaz. Con este esfuerzo, a mediados de los años setenta del siglo pasado, México había logrado una notable expansión del sistema educativo nacional para integrarse, con paso firme, a un mundo en constante proceso de modernización.²⁶²

Como se observa, a partir de la década de los cuarenta la educación empezó a ser vista como un aparato de control por parte del Estado, ya que la escuela sería la base sobre la cual se construiría el sistema político y económico. Además, se puede notar que la atención giró en torno a un binomio, Unidad Nacional y crecimiento económico, por lo que los cambios en la política educativa estuvieron permeados de los contextos nacionales, internacionales y de las corrientes pedagógicas de la época, configurando así un nuevo proyecto educativo llamado Escuela de la Unidad Nacional, destinada a homogeneizar al mexicano, a sumirlo en un mundo de valores nuevos y propios, a llevarlo hacia el encuentro de él como mexicano, a amar a su país y todo lo que en él había. Solamente la unidad nacional daría la estabilidad necesaria para iniciar un programa económico que hiciera crecer a la nación. Ese programa económico fue la industrialización.

²⁶⁰ Pérez Bravo, Silvia Raquel, “Plan de los once años”, en *Multidisciplina*, revista electrónica de la Facultad de Filosofía de Estudios Superiores Acatlán, núm. 2, febrero-abril, 1992, passim.

²⁶¹ Pérez, “Plan de los once años”, passim.

²⁶² Greaves, “Política educativa y libros de texto gratuitos”, p.6.

3. Las políticas educativas en torno a la Educación Normal

Desde sus inicios en la etapa vasconcelista, cuando el discurso oficial enalteció el normalismo rural, la formación de maestros estuvo supeditada a las políticas de los gobiernos federales en turno. A partir de entonces, se puso en marcha un proyecto de educación urbana y rural diferenciado. Por una parte, los maestros formados en las normales urbanas del país entre las cuales predominaba una educación científicista, basada en el conocimiento de disciplinas relacionadas con la práctica profesional. Por otro lado, se ubicaba el maestro formado en las normales rurales, cuya labor trascendía las paredes de la escuela y consistía primordialmente en el desarrollo comunitario.²⁶³

Para el año de 1941 el proyecto nacional educativo cambió y se puso énfasis en la educación como medio para unificar al país, con el ánimo de consolidar la convivencia nacional. En fin, ya no para estimular la lucha de clase sino para favorecer la unidad efectiva de los mexicanos. A partir de entonces, la política educativa impulsada desde el Estado necesitaba la formación de un nuevo maestro, que fortaleciera las líneas esenciales del nuevo proyecto educativo. Se hacía necesario desmitificar la imagen del maestro líder social, del maestro activista comunitario; para esto se inició una campaña de descalificación del docente rural argumentando su carencia de formación específica y su excesiva práctica política.²⁶⁴

El nuevo ideal del maestro se contraponía con las prácticas de la mayoría de los docentes en activo. Si anteriormente se les pedía menos teoría educativa, menos conocimientos científicos y más actividad social, en esta nueva etapa se les

²⁶³ Navarrete Cazales, Zaira, "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX", en *Revista histórica de educación latinoamericana*, vol. 17, Núm. 25, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, julio- diciembre de 2015, pp. 17-34.

²⁶⁴ Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 115.

exige lo contrario, se volvió prioritaria su labor en el aula, en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.²⁶⁵

Por lo tanto, con la promulgación de *la Ley Orgánica Reglamentaria de Educación Pública* de 1942, se comenzaron a propiciar los cambios necesarios para la formación del nuevo tipo de maestro rural que se deseaba. Se estableció que se le brindarían los conocimientos teóricos y prácticos, de cultura integral y de pedagogía que los capaciten para realizar eficazmente la obra educativa, inculcando en él un elevado ideal profesional y un concepto claro de la responsabilidad social que contrajeron en el ejercicio de la enseñanza.

Para lo cual la educación normal rural, se ajustó a los lineamientos siguientes:

a).- Sólo se impartirá a alumnos que hayan cursado la educación primaria y satisfagan los demás requisitos que señalen los reglamentos, dándose preferencia a los originarios del campo y procedentes de las escuelas primarias rurales; b) La duración de los estudios no será menor de cuatro años, divididos en ciclos de dos años; c) Los planes, programas de estudios y métodos de enseñanza serán, hasta el cuarto año, iguales a los de las escuelas normales urbanas, orientándolos hacia las actividades del campo y a los oficios e industrias directamente relacionados con los productores rurales. Además, d) Se procurará ampliarla hasta seis años; en las escuelas en que no exista el tercer ciclo, se establecerá un curso complementario para dar a los alumnos la preparación debida; e) De acuerdo con el medio que la circunde, toda escuela normal rural estará dotada de campos de cultivo, de animales y de los talleres necesarios, a fin de que los alumnos realicen prácticas agropecuarias e industriales campesinas; f) Los gobiernos de los estados deberán cooperar para el sostenimiento de las escuelas normales rurales dependientes de la Federación, que funcionen en sus respectivos territorios.²⁶⁶

Dicha ley además creó reglas de funcionamiento, para toda la enseñanza normal en la República Mexicana y se identificó al Estado como el responsable de

²⁶⁵ Ibarrola, María y Silva Gilberto, “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVI, núm. 2, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1996, p. 13.

²⁶⁶ “Ley orgánica de la educación pública reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones x y xxv; y 123, fracción XII. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, publicada en *el Diario Oficial de la Federación* el día 23 de enero de 1942.

todo lo concerniente a este tipo de instituciones. Esta medida tan solo sería el comienzo y reflejarían las nuevas tendencias de las políticas educativas sobre la educación rural, a la cual concibieron como de menor calidad en comparación con las de tipo urbano.²⁶⁷

Los debates referentes al tipo de formación que deberían impartir las escuelas normales rurales estuvieron siempre en boca de los pedagogos, líderes sindicales, así como en las autoridades de la SEP. Estas se discutieron en el ya mencionado Primer Congreso Nacional de Educación Normal, celebrado en Saltillo, Coahuila, en 23 de abril de 1944. En las exposiciones de conceptos que se debatieron en ese evento, destacó el hecho de que los maestros rurales que ahí se encontraban defendían la idea del maestro como líder social y la enseñanza de tipo práctico, con el fomento de técnicas agrícolas e industriales. Mientras que los profesores que laboraban en medios urbanos proponían el establecimiento de programas educativos, que promovieran la Unidad Nacional así como la profesionalización de la carrera magisterial. Ambas posturas eran resultado de ambientes diversos, con necesidades y prioridades distintas, en directa relación con el proceso de industrialización y modernización del país.²⁶⁸

A pesar que desde 1942 se empezó con el proceso de la unificación de los planes de estudio por parte de la SEP, al parecer, estos cambios curriculares internos no alcanzaron a expresarse en las prácticas educativas. Tal vez por las constantes movilizaciones magisteriales de esa época, pero sobre todo porque las modificaciones en ese ámbito no fueron suficientes para la transformación de las prácticas profesionales, si no van junto con el mejoramiento de las condiciones laborales de los maestros. No obstante, si representó un detrimento sobre la formación ideológica y abrió el camino hacia una formación más específica. Estas medidas se redondearon con la unificación de los planes de estudio de las normales

²⁶⁷ Arnaut, *Historia de una profesión*, p. 36.

²⁶⁸ Álvarez García, Isaías, “La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 2014, p. 150.

rurales y urbanas en 1945. Los estudios de educación normal se homogeneizaron en todo el país y para todos los tipos de normales.²⁶⁹

Los cambios que introdujo el plan de estudios de 1945 fueron pocos, moderados y de carácter marcadamente académico, toda vez que no enfrentó los problemas del verbalismo y enciclopedismo de la enseñanza. Tampoco resolvió la relativa ambigüedad de objetivos de que adolecía la educación normal. Sin embargo, con él se reforzó la campaña de Unidad Nacional y se justificó como una alternativa para elevar e igualar la preparación de los maestros rurales y urbanos. De lo más trascendente fue que a través de la reducción de materias con ciertos contenidos socialistas, se mitigó la radicalización de aquellos maestros que, por su precaria situación económica, apoyaban el movimiento de educación socialista que a los ojos de los políticos, desde fines de la década de los treinta, parecía impracticable.²⁷⁰

Además, el plan de estudios amplió las oportunidades a los maestros rurales de trasladarse a mejores plazas cerca de las ciudades y de incursionar en las universidades en las áreas de pedagogía y humanidades. Esto debido a que entre 1945 y 1960, las materias de cultura general y otras actividades curriculares, fueron las mismas que en el nivel de bachillerato o preparatoria. Tales circunstancias orillaron a que poco a poco la educación normal rural empezara a ser gradualmente absorbida por la educación normal urbana, con el detrimento consiguiente de la calidad y relevancia de la educación impartida al sector rural.²⁷¹

En general, se eliminaron materias como Práctica Agrícola y Zootécnica e Historia de la Civilización. Se suprimieron ciertos contenidos con tendencias socialistas, se introdujeron cambios en los contenidos en los cursos de Historia Universal I y II, Etimologías, Dibujo y Artes Plásticas así como Teatro y Declamación.²⁷²

²⁶⁹ Figueroa Millán, Lilia M., “La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, núm. 1, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 2000, pp. 128-129.

²⁷⁰ Arnaut, *Historia de una profesión*, p. 36.

²⁷¹ Ibarrola, “Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México”, pp. 13-69.

²⁷² Figueroa, “La formación de docentes en las escuelas normales”, pp. 128-129.

Sin embargo, estas medidas desataron una serie de cuestionamientos de maestros de reconocido prestigio, quienes criticaban la ambigüedad de sus objetivos, la dispersión y falta de comunicación entre los estudiantes normalistas y la carencia de flexibilidad y distribución proporcional del tiempo, así como la desconexión entre los temas destinados a promover la adaptación al cambio y los orientados a estimular actitudes favorables al desarrollo de la personalidad. Además, la estructura global del nuevo plan de estudios tenía una orientación marcadamente urbana, al grado de que la adaptación a las condiciones rurales quedó demasiado implícita en el área de los temas opcionales. La presencia del maestro rural fue menos fuerte que en ocasiones anteriores.²⁷³

Asimismo, como ya se había comentado anteriormente, además de los debates emanados de los Congresos de Educación Normal sobre el tipo de maestro que debería formarse en las escuelas normales, se comenzó a discutir la necesidad de la profesionalización de la carrera magisterial. Figuró entre los precursores de esta idea el maestro Rafael Ramírez, quien argumentó que los docentes necesitaban ser más cultos, pues de no serlo su especialidad nunca podrían alcanzar el legítimo rango de una profesión, sino que seguirían siendo como hasta entonces un mero oficio u ocupación.²⁷⁴

La nueva política de la Unidad Nacional penetró fuertemente en el sistema educativo, lo que implicó una ruptura con los consensos y las tradiciones de la escuela mexicana hasta entonces predominantes. En los hechos lo que el gobierno trató de lograr fue la disociación entre el quehacer académico de los docentes y su práctica política, la separación de la escuela con la comunidad destinando al profesor sólo el primer ámbito como el sitio de su acción; así como la negación de la conciencia de clase mediante la ideología de la neutralidad, la preeminencia de lo individual por sobre lo colectivo.²⁷⁵

²⁷³ Álvarez “La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México”, p. 153.

²⁷⁴ Secretaría de Educación Pública, *La profesionalización de la educación normal en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1984, pp. 11-12.

²⁷⁵ Arteaga Castillo, Belinda, *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, pp.110-111.

En lo que respecta al sistema político la campaña de la Unidad Nacional apuntó hacia la integración de una sociedad profundamente heterogénea. El proyecto de desarrollo económico no podía dar cabida a divergencias sociales e ideológicas, sino que debían someterse al bien supremo de la nación, por lo que se buscó alcanzar un equilibrio entre la ciencia, moralidad, y la economía. De ahí que a partir de entonces, el sistema de educación pública tomó un papel decisivo y se apuntaló un programa compacto y coherente, que permitió establecer la educación al servicio de la Unidad Nacional y establecer nexos de comunicación entre el plano rural y el aspecto urbano de la educación.²⁷⁶

Al comenzar el decenio de los años cincuenta del siglo pasado el México rural se había transformado. El crecimiento urbano-industrial alcanzó su fase expansiva redefiniendo todas las esferas de la vida social. En el terreno educativo es de notarse la configuración de un proyecto que asignaba a la educación un sentido netamente instrumental, que legitimaba la expansión en tanto que inversión económica y la formación individual en tanto que recurso potencial para la industria.²⁷⁷

Con ello surgió la demanda masiva por la escolaridad, que fue una de las preocupaciones del Estado y en la cual enfocaron las acciones emprendidas en materia educativa. Además, se tuvo la necesidad de abrir más escuelas para formar a los docentes que el sistema de educación básica requería. El gobierno del presidente López Mateos se manifestaba por ampliar el servicio educativo, considerando prioritaria la educación normal y la capacitación para la productividad industrial.²⁷⁸

Por lo tanto, ya se estaba planteando un nuevo perfil de maestro en la Junta Nacional de Educación Normal, celebrada del 4 al 14 de octubre de 1954, en la que se estipulaba que la creación de un nuevo tipo de maestro constituía un problema de primera importancia para el gobierno nacional y debía ser resultado lógico de la

²⁷⁶ Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional*, p. 89.

²⁷⁷ Rodríguez, Pedro Gerardo, "Expansión y crisis de la educación primaria en México (una visión histórica)", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XVI, núm. 3-4, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1986, pp. 157-176.

²⁷⁸ Latapí, Pablo, "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos 1952-1975", en *Revista de Comercio Exterior*, vol. 25, México, Banco de Comercio Exterior, México, 1975, p. 14.

transformación de la escuela mexicana. Por lo que el maestro emanado de esta realidad debería de contar con una ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución y la Constitución, y en el afán histórico del pueblo por conquistar la libertad y la justicia social.²⁷⁹

Contar con una formación profesional que respondieran a las necesidades culturales del país, y en cuyo equipo de conocimiento y de técnica se integró y se desarrolló armoniosamente la capacidad para enseñar, para crear las virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para aumentar la fuerza productora, la iniciativa y el espíritu de progreso condiciones que son todas indispensables para alcanzar niveles superiores del individuo y la comunidad. Aunado a ello, debía tener conciencia de trabajador que se derive de la naturaleza de su función social y de las condiciones económicas y profesionales.²⁸⁰

Se planteó también que la educación pública en México debía ser popular, es decir, centrando su interés en llegar a los sectores sociales más atrasadas y a los núcleos de población más apartados, luchando por todos los medios a su alcance para elevar el nivel de vida principalmente de esos grupos sociales, sobre todo en los aspectos económicos, cívico y cultural. No obstante, la formación de profesores rurales, quienes estaban orientados a impartir la educación a los sectores más vulnerables de las regiones más apartadas, estaba en un proceso de transformación que poco a poco se desvinculaba de sus orígenes rurales y populares, en el afán de la SEP de profesionalizar la actividad docente.²⁸¹

Estos lineamientos que se establecieron en torno a la educación normal retomaron elementos de las propuestas pedagógicas de la escuela activa y la escuela unificada, que proponían formar a personas con sentido democrático, capaces de desarrollar un espíritu crítico y de cooperación. Con ello se buscaba fortalecer el aprendizaje comprensivo, crítico y multidisciplinar a partir de las necesidades e intereses del alumno. Por lo que la función del maestro estaría

²⁷⁹ *Memorias de la Secretaría de Educación Pública 1954-1955*, México, Secretaría de Educación Pública, 1956, pp. 158-159.

²⁸⁰ *Memorias de la Secretaría de Educación Pública 1954-1955*, México, Secretaría de Educación Pública, 1956, pp. 158-159.

²⁸¹ *Memorias de la Secretaría de Educación Pública 1954-1955*, pp. 158-159.

enfocada en proporcionar el medio que estimulara el interés por el avance en el aprendizaje de los alumnos.²⁸²

Así mismo, la ida del progreso enfocada al desarrollo de la cultura estuvo siempre presente en la política educativa mexicana de las décadas de los cuarenta y cincuenta. Y de acuerdo a la corriente pedagógica de la escuela unificada, la cultura se desenvolvía en forma dialéctica a través de tres momentos: la especificación, la homogeneización y el tránsito o cambio, el continuo devenir y desenvolverse de la cultura. Por lo que los programas y planes de estudio tendieron a establecer estos momentos, en primera instancia, se homogenizaron para los casos de las escuelas normales urbanas y rurales justificándose en que a través de ello se obtendría una unidad sistemática de toda la cultura.²⁸³

Cabe destacar que a partir de marzo de 1947, la responsabilidad en la formación de los profesores estuvo en manos de Francisco Larroyo, quien fue nombrado Director General de Enseñanza Normal. Una vez ocupando su cargo, independizó el Departamento de Educadoras de Párvulos y lo convirtió en la actual Escuela Nacional de Educadoras. Es importante hacer notar que su labor como académico y responsable de la educación normal, estuvo sellada por las ideas filosóficas que importó de Alemania, después de realizar un viaje de estudios donde conoció la filosofía neokantiana de Marburgo, entonces representada por Paul Natorp, creador de la corriente de la pedagogía social. De regreso a México, Larroyo difundió ampliamente la filosofía crítica de Marburgo y escribió varios libros orientados por dicha escuela.²⁸⁴

En el caso específico de la ENRVQ los cambios en los planes de estudio a raíz de las medidas anteriormente descritas, fue evidente. Mientras en la década de los treinta funcionaba como Escuela Normal Regional Campesina en la localidad de Huetamo, su plan de estudios se componía de cuatro años, uno complementario, dos de Agricultura e Industrias y finalmente un año de formación para la actividad docente. A comienzos de la década de los cuarenta la SEP decidió desintegrar las escuelas regionales campesinas para formar, por separado, las escuelas prácticas

²⁸² Guevara, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, p. 260.

²⁸³ Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, passim.

²⁸⁴ Guevara, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, p. 255.

de agricultura, para varones; y las escuelas normales rurales para hombres y mujeres, con ello se limitaron las actividades que estos planteles realizaban hacia las escuelas de nivel básico de las comunidades campesinas cercanas. Se recortaron las tierras que trabajaban y quedó prácticamente a la mitad el número de planteles.²⁸⁵

Ante esta disposición, la Escuela Regional Campesina de Huetamo se instituyó como Escuela Normal y comenzó a funcionar con un plan de estudios de cuatro años, como antaño, pero ahora tres serían de educación secundaria, y uno de formación profesional, como lo establecía la nueva reglamentación, equiparando los programas de formación secundaria con los de las escuelas normales urbanas. No obstante, como una alternativa para aquellos alumnos que no cumplieran con el requisito de contar con la primaria terminada, la institución ofertaba un curso complementario para que pudieran integrarse posteriormente a la formación propiamente normal.²⁸⁶

El curso complementario estaba constituido por las siguientes asignaturas: Lengua Nacional, Aritmética y Geometría, Geografía, Historia, Educación Cívica, Música y Canto, Dibujo, Trabajo Manuales, Educación Física y Militar, Práctica Agropecuarias, y Economía Doméstica.²⁸⁷ Es decir, los conocimientos que se impartían para los años complementarios eran materias consideradas indispensables y obligatorias por ser éstas la base de toda formación académica. Este curso seguía marcando una diferencia con las normales urbanas, ya que estas últimas no lo ofrecían debido a que un requisito indispensable para ingresar a ellas era contar con la primaria terminada.²⁸⁸

Sin embargo, la Escuela Normal Rural de Huetamo no podía tomar al pie de la letra esta regla, debido a que los niveles de escolaridad en las zonas rurales del

²⁸⁵AGN, *Fondo Antigo de la de la Secretaria de Educación Pública (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, documentos globales sobre diversos asuntos administrativos, Caja 33324, Informes de labores de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, años 1936-1937, 1939-1940 y 1942.

²⁸⁶ AGN, *Fondo Antigo de la de la Secretaria de Educación Pública (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, documentos varios sobre diversos asuntos administrativos, Caja 33324, Informes de labores de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, años 1936-1937, 1939-1940 y 1942.

²⁸⁷ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural de La Encarnación del año 1947.

²⁸⁸ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural de La Encarnación del año 1947.

estado de Michoacán alcanzaban apenas el tercer año de primaria, y en algunas zonas la mayoría de la población era analfabeta. Por lo que a pesar de que las reglas marcaban como requisito tener concluida la educación básica, también tenía como disposición que los alumnos a ingresar fueran de origen rural. De tal manera que efectuar con ambas disposiciones hacía aún más complicado el reclutamiento de alumnos que cumplieran ambos requisitos, de ahí la necesidad y justificación de contar con cursos complementarios.²⁸⁹

Aunque ya desde 1942 se había aprobado un nuevo plan de estudios que era común para todas las escuelas normales, en la práctica no había programas y se seguía discutiendo qué debía hacerse con las normales rurales. Por lo que Jaime Torres Bodet, titular de la SEP, planteó la necesidad de aumentar los planteles de formación de maestros, pero, sobre todo, de examinar sus planes de estudio y sus condiciones de trabajo, por lo que prestó una importancia especial a la “renovación total” de las normales rurales, que eran las que peores condiciones tenían.²⁹⁰

El secretario de educación Jaime Torres Bodet comprendió que el problema de la ineficacia docente recaía primordialmente en los maestros, pero no desconocía sus carencias materiales e intelectuales. Creía que los docentes rurales podían demostrar su capacidad humana, aunque carecieran de verdaderas capacidades técnicas. De entre los 18 mil profesores que prestaban servicios a la Federación, nueve mil tenían solamente certificado de estudios primarios; tres mil había hecho estudios secundarios parciales (de uno o dos grados); tres mil habían egresado de las escuelas normales rurales, y solamente dos mil habían sido formados en escuelas normales de plan completo.²⁹¹

Por ello, las autoridades educativas en su afán de profesionalizar la docencia en México recurrieron a varias estrategias, por lo que a partir de 1945 y en el transcurso de los siguientes tres lustros, las escuelas normales rurales adoptaron el nuevo plan y los programas de estudios de seis años: tres correspondientes a la

²⁸⁹ AGN, *Fondo Antigo de la de la Secretaria de Educación Pública (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, documentos varios sobre diversos asuntos administrativos, Informes de labores de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, años 1936-1937, 1939-1940 y 1942.

²⁹⁰ Latapí, “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”, p. 45.

²⁹¹ Torres, *Años contra el tiempo*, p. 328.

secundaria y tres a los estudios profesionales, al igual que en las escuelas normales para varones y para señoritas. En comparación con los planes anteriores que se habían usado en las normales rurales, se buscaba una formación más completa tanto científica como culturalmente, y se restaba peso a las actividades prácticas y, desde luego, a la enseñanza agropecuaria.²⁹²

En consecuencia, en la Escuela Normal Rural de La Encarnación (me refiero a la misma escuela, solo que adquiere este nombre porque en 1946 se trasladó a esa localidad en el municipio de Zitácuaro, Michoacán), el plan de estudios se amplió a seis años tres de secundaria y tres de formación profesional, tal y como lo dispusieron las autoridades. En el primer año de secundaria se impartieron los cursos de Matemáticas, Biología, Geografía (Física Universal), Historia Universal, Literatura y Lengua Castellana, Lengua Extranjera (Inglés), Educación Cívica, Educación Musical, Dibujo (imitación), Oficios Rurales, Economía Doméstica, Industrias Rurales, Educación Física y Militar, Agricultura y Ganadería. Para segundo año se le dio continuidad a la mayoría de los cursos en mención, pues únicamente se agregó el de Historia de México, y se cambiaron los contenidos de Geografía Humana y de Dibujo Constructivo. Y en el tercer año del nivel de secundaria se continuaron los cursos, por lo que únicamente se integró Química.²⁹³

En lo que se refiere a la formación profesional el primer año se impartieron los cursos de Ciencia de la Educación, Técnica de la Enseñanza, Psicología, Problemas Económicos de México, Nociones de Mineralogía y Geología, Etimología, Español, Lógica, Literatura Universal, Escritura, Educación musical, Dibujo y Artes plásticas, Educación Física y Militar, Talleres y Economía Doméstica.²⁹⁴ Para el segundo año profesional se impartió Historia de la Educación, Paidología, en sustitución de Psicología, Técnica de la enseñanza, Higiene Escolar, Sociología, Cosmografía, Ética, Educación Musical, Dibujo y Artes Plásticas, Educación Física y Militar, Talleres y Economía Doméstica. Finalmente, los cursos de Psicotécnica Pedagógica, Organización y Administración Escolar, Historia del Arte y Nociones Estéticas, Dibujo y Artes plásticas, Arte y Teatro, Talleres y

²⁹² AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

²⁹³ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

²⁹⁴ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

Economía Doméstica, Educación Física y Opción (Educación de Adultos, Psicología de Niños Atípicos, Estadística Educativa, y técnicas para enseñar dibujo y músicas), además de Ciencia de la Educación, Historia de la Educación en México, y Técnica de la Enseñanza.²⁹⁵

Como se observa en este plan y sus programas educativos, por un lado se tendió hacia a una formación científica, es decir, una serie de materias encaminadas a que los estudiantes normalistas adquirieron conocimientos sobre varias disciplinas. Por otro lado, se pretendió una formación profesional relacionada con los saberes pedagógicos, didácticos y de organización escolar. De tal forma que se empezó a hacer énfasis en el *cómo enseñar*, ofreciendo mayores conocimientos pedagógicos, a diferencia de la década anterior. Este plan de estudios de educación normal ya contiene de manera más explícita los aportes de la obra de Francisco Larroyo quien planteó que la pedagogía exigía un conocimiento, lo suficientemente amplio de las ciencias que estudian cada uno de estos factores que intervenían en el proceso pedagógico.²⁹⁶

En este sentido, el primer término de la acción pedagógica suponía el conocimiento de las leyes del desarrollo corporal de los niños y de los jóvenes; la naturaleza y funciones del organismo humano, por lo que era indispensable enseñar anatomía y fisiología de las se obtuvieron los datos acerca del cuerpo, órganos y funciones de la vida biológica del niño y adolescente. De la misma manera, se necesitó enseñar higiene considerando que eran las normas científicamente fundadas para la conservación de la salud y el incremento de las fuerzas. Asimismo, fue obligatorio que el pedagogo no desconociera el importante problema de la herencia, de tan notoria significación para la recta comprensión de la ciencia de la formación humana.²⁹⁷

Y qué decir de psicología, pues su estudio como ciencia auxiliar de la teoría pedagógica fue de suma importancia ya que le proporcionó al pedagogo el conocimiento de los mecanismos psíquicos: la forma y leyes de las tendencias, de los hábitos y, en general, de los procesos intelectuales y volitivos, ya que el hombre

²⁹⁵ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

²⁹⁶ Larroyo Francisco, *La ciencia de la educación*, México Editorial Porrúa, 1981, pp. 45-55.

²⁹⁷ Larroyo, *La ciencia de la educación*, pp. 45-55.

se halla enclavado en el medio físico por su cuerpo, y en el medio social por su psique, de ahí que a lo largo de los cambios en los programas y planes de estudio de educación normal en México, la psicología estuvo presente como una herramienta del educador para comprender mejor a su educandos a lo largo de su proceso educativo.²⁹⁸

Además de las anteriores, el nuevo currículo estableció el curso paidología ciencia integral del niño que lo estudia en todas sus manifestaciones (biológicas, psíquicas y sociales), considerando que el hombre, antes de ser adulto, es niño y adolescente. Junto a la biología y a la psicología (de la infancia, de la adolescencia, etc.), las ciencias sociales constituyeron otro grupo de imprescindibles disciplinas auxiliares de la pedagogía implantada en México enfocada a la formación de maestros. Por lo que la sociología, o sea la teoría de las formas sociales, la historia y la economía política estuvieron presentes en los programas de estudio suministrando valiosos datos a la ciencia de la educación. Los sistemas educativos no son creaciones artificiales y arbitrarias. Su importancia radicó en mostrar que cada sistema se ha ido formando lentamente en el curso de la evolución de la sociedad, en la cual, la educación aseguró la supervivencia de ésta, y se halló influida por la política y la economía, el derecho y las costumbres, el arte y la religión.²⁹⁹

Así mismo, se introdujeron algunos métodos filosóficos como la lógica, la filosofía moral o ética, por su parte que investiga los nobles fines de la conducta humana, la Estética, la esencia del arte y la naturaleza y diversas formas de la belleza, la filosofía de la historia, la idea de progreso y la antropología, que en su conjunto constituyeron una relación inseparable con la teoría pedagógica de la época. En general, este nuevo enfoque que adquirió el currículo en torno a la formación de maestros en México estuvo influenciado por la llamada pedagogía social, la cual buscaba en la educación un medio de solución a los problemas de la

²⁹⁸ Larroyo, *La ciencia de la educación*, pp. 45-55.

²⁹⁹ Larroyo, *La ciencia de la educación*, pp. 45-55.

sociedad. Por lo tanto, es un saber práctico que emana de misma comunidad quien ayuda al individuo a su desarrollo y formación.³⁰⁰

No obstante, los cambios que introdujo el plan de estudio poco cambiaron las viejas prácticas, y en muchas de las instituciones el verbalismo y el dictado continuó imperando en forma endémica. Mucho tenía que ver porque la responsabilidad de definir los contenidos de las materias recaía en los maestros, quienes no contaban con libros de apoyo en las bibliotecas de los planteles ni con experiencia en las nuevas materias. Además de que la SEP tampoco ofrecía un modelo para la formación o la actualización. Esto era más crítico en las escuelas donde había escasez de profesores.³⁰¹

Además, la estructura global del nuevo plan de estudios tenía una orientación marcadamente urbana, al grado de que la adaptación a las condiciones rurales quedó demasiado supeditada al área de los temas opcionales y en los tres primeros años de formación secundaria aunque de manera incipiente. En este tenor, la unificación de los planes de estudio no fue acompañada de suficientes medidas compensatorias para colocar a las normales rurales en el mismo nivel que las escuelas urbanas y la unificación de los planes de estudio, no fueron de la mano de una equivalencia en el escalafón para maestros rurales y urbanos. Por ello la presencia del docente rural fue menos fuerte que en ocasiones anteriores.³⁰²

Esta situación se contraponía con los ideales y objetivos que se habían planteado sobre la educación rural en el Primer Congreso Nacional de Educación Rural, reunido bajo los auspicios de la SEP en la Ciudad de México en agosto de 1948, en donde se discutió que la educación rural mexicana tendría como finalidad esencial en esta etapa de su desenvolvimiento, la de contribuir a la conquista de la independencia económica del país, cooperando en la lucha por la modernización e industrialización de la agricultura y consiguientemente al aumento de la producción. No obstante, en la aplicación de los programas de estudio las actividades

³⁰⁰ Pérez Serrano, Gloria, “Origen y evolución de la Pedagogía Social, en *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, Sociedad iberoamericana de Pedagogía Social, núm. 9, Sevilla, España, p. 205.

³⁰¹ Civera, *La escuela como una opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*, p. 96.

³⁰² García, Ana Lidia, *El maestro rural: una memoria colectiva*, México, Libros del Rincón-Secretaría de Educación Pública, 1991, p. 40.

agropecuarias y talleres de industrias rurales, fueron reducidos en horas, pero sobre todo por la falta de material y herramientas, en muchos casos no se impartían.³⁰³

Así mismo, con la modificación a los planes de estudio se comenzó a afirmar que la Educación Normal, debía entenderse como educación de carácter profesional y distinta en cuanto a propósitos y métodos de la educación secundaria. Por ello la preparación específicamente profesional de los maestros rurales se adquirió en tres años y comprendería todas aquellas materias y actividades capaces de contribuir a la mejor ejecución de las tareas que los alumnos tendrían encomendadas, a su salida de la escuela.³⁰⁴

Para 1954, se creó a instancias de la SEP la Junta Nacional de Educación Normal, para la revisión general del sistema y realizar un diagnóstico minucioso de los perfiles del personal docente, la revisión de los planes y programas para su reformulación, entre los asuntos más relevantes. Se comenzó nuevamente a discutir sobre las características de la educación que impartieron las escuelas normales, destacando que la educación secundaria debería estar separada de la educación profesional, por considerar la educación secundaria de menor grado académico y por ello deberían de funcionar de manera independiente.³⁰⁵

Al seguir las recomendaciones de los resultados de este diagnóstico, la administración del secretario Torres Bodet echó a andar un ambicioso proyecto de expansión de los servicios educativos por medio del *Plan de Once Años* (1959-1970). En lo que respecta a la formación de profesores se impulsó una concepción nueva del plan de estudios, como un programa integrado de actividades y experiencias educativas orientadas al logro de metas específicas, un incremento significativo en la proporción del tiempo dedicado a las materias profesionales.³⁰⁶

De esta manera nuevamente los cambios en los programas y contenidos educativos, estuvieron presentes en la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga. En este periodo se impartió un plan de estudios de seis años, tres dedicados a la

³⁰³ Filho, Lorenzo, *Educación comparada*, vol. II, México, Instituto de Capacitación del Magisterio, Secretaría de Educación Pública, 1963. pp. 380- 401.

³⁰⁴ Filho, *Educación comparada*, pp. 380- 401.

³⁰⁵ Secretaría de Educación Pública, *Síntesis de las ponencias y conclusiones de la Junta Nacional de Educación Normal (1954)*, Secretaría de Educación Pública, México, 1954, pp. 30-53.

³⁰⁶ Latapí, "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos 1952-1975", p. 15.

formación secundaria y tres a la formación profesional, en esto no cambió nada respecto al anterior. No obstante, los cursos impartidos para la formación profesional sí se modificaron, por lo que en el primer año se impartieron las siguientes asignaturas: Población Economía, Sociedad y Cultura de México, Lógica, Optativa, Antropología Cultural y Sociedad, Psicología General, Ética, Talleres, Laboratorios o Economía, Actividad Artística, Educación Física.³⁰⁷

En el segundo año se impartían las asignaturas de Didáctica General, Psicología de la Educación, Optativa, Ciencia de la Educación, Educación para la Salud, Educación Fundamental, Técnica de la Instrucción y Práctica de la Enseñanza, Taller, Laboratorio y Economía Doméstica, Taller de Actividades Artísticas, Educación Física. En último año se ofrecían los cursos de Historia General de la Educación, Conocimiento de la Educación y Técnica, Psicotécnica Pedagógica, Historia de la Educación en México, Estadística, Sociología de la Educación, Didáctica, Taller de Actividades Artísticas, Educación Física, Taller de Actividades Agropecuarias y Taller de Economía Doméstica.³⁰⁸

En este nuevo currículo, además de abarcar el estudio de las ciencias auxiliares de la pedagogía, como la Psicología, la Sociología, Antropología, Lógica, se dio importancia a la Didáctica, la cual tuvo como planteamiento nuclear la estructuración de la enseñanza y el aprendizaje, representando hasta ese momento el constructo teórico de mayor inclusividad en el campo del conocimiento educativo. Así, la Didáctica adquirió presencia al ser presentada como la metodología que estudia los medios y procedimientos de enseñanza más adecuados en los cuales deben capacitarse los maestros para cumplir mejor con las tareas de la enseñanza.³⁰⁹ Por lo que a finales de la década de los años cincuenta del siglo pasado, las normales y otras instituciones, como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, orientaron la formación y actualización de los docentes bajo estos

³⁰⁷ AHENRVQ, Expedientes escolares de las alumnas de la Escuela Normal “Vasco de Quiroga” de la generación 1960-1965.

³⁰⁸ AHENRVQ, Expedientes escolares de las alumnas de la Escuela Normal “Vasco de Quiroga” de la generación 1960-1965.

³⁰⁹ Larroyo, Francisco, *Didáctica general*, México, Porrúa, 1958, pp. 12-120.

principios de didáctica, estudiados principalmente en dos de los textos de Larroyo: *La ciencia de la educación* (1949) y *Didáctica general* (1958).³¹⁰

Además de la influencia de Francisco Larroyo en torno a la educación normal, cabe señalar que el desarrollo disciplinario de la pedagogía a mediados de los años cincuenta y parte de los sesenta, estuvo basado principalmente en los textos de otros tres académicos productores del saber pedagógico de ese período: los profesores extranjeros Santiago Hernández Ruiz, Domingo Tirado Benedí, Antonio Ballesteros y Usano (1897-1974) y el mexicano José Manuel Villalpando Nava.³¹¹³¹²

De estos profesores también se retomaron ideas entorno a la didáctica, bajo las denominaciones de metodología de la enseñanza y técnica de la enseñanza, convirtiéndola así en una de las líneas de la formación del magisterio de educación básica y media. Se trataba de planteamientos representativos de lo que se conoce como la didáctica tradicional o clásica, bajo una visión idealista de la pedagogía heredera del pensamiento de Comenio, Ratke, Pestalozzi y Herbart.³¹³

Cabe señalar además que con estas modificaciones curriculares, en la ENRVQ también se estableció que además de cursar toda la carga de materias, una vez concluidos los cursos, las señoritas deberían de entregar un informe de las acciones desarrolladas en su primer año como profesionales. Dicho documento estaría conformado por tres aspectos importantes, el primero de ellos se le llamaba técnico, en el cual se describían las técnicas y didácticas que se aplicaron en torno a las actividades académicas y sociales. La siguiente parte del informe hablaba del aspecto administrativo, en él se enunciaba las medidas que se emplearon para tener un mejor control de la escuela, desde la asistencia, las altas y las bajas, así como el establecimientos de comités administrativos, como el de higiene, por ejemplo. Por

³¹⁰ Pérez, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, passim.

³¹¹ Autor contemporáneo, nació en Aguascalientes en 1926. Discípulo de Francisco Larroyo. Ha orientado su reflexión de forma especial hacia las relaciones entre la filosofía y la pedagogía. Maestro distinguido de la Escuela Nacional de Maestros, de la Escuela Normal Superior y de la Facultad de Filosofía y Letras de la unam, tiene una obra abundante que comprende, entre otros títulos: *Didáctica de la filosofía* (1959), *Manual de didáctica* (1970), *Filosofía de la educación* (1962), *Didáctica general* (1959), *Pedagogía comparada* (1961), *Manual de investigación pedagógica* (2005). En su *Filosofía de la educación* ofrece una visión desde una perspectiva cuyos ejes articuladores son la cultura y el hombre; divide el ensayo en tres apartados: la reflexión filosófica acerca de la educación, la axiología pedagógica y la antropología pedagógica. Guevara, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, p. 383.

³¹² Guevara, *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, p. 266.

³¹³ Pérez, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, passim.

último, en el aspecto material, se señalan cuáles eran sus contribuciones para el mejoramiento material de la escuela donde laboran.³¹⁴

Por lo tanto, la formulación del Plan de los Once años tenía entre sus objetivos formar ciudadanos respetables, amantes de la democracia y que tuvieran valores morales y estéticos. Al tiempo que se planteó que había que poner al maestro en el centro de un programa de educación, apoyarlo económicamente, incentivar su decoro profesional y estimularlo a la superación intelectual tuvo efectos tangibles, no sólo en la política educativa y el prestigio del secretario que lo hace, sino también en la educación misma.³¹⁵

En ese marco, se concibió al maestro como el agente principal de la educación, ya que éste fue el eje en que descansó la actividad práctica de todo el aparato escolar. El plan de estudios, los libros de texto, los materiales didácticos y cualquier otro auxiliar para la enseñanza, fueron insustanciales sin la participación del maestro. Fue el mediador de todo el proceso, y como señaló Vasconcelos, desempeñó una función de dirigente, aunque la burocracia y ciertos autores, lo quisieron concebir como mero ejecutor. Es importante también mencionar que en este período se hizo mayor énfasis en la formación de maestros (construyendo, por ejemplo, la Escuela Normal para Maestros y la Escuela Normal Superior), en las carreras técnicas de educación superior y en la creación de institutos o departamentos de educación o investigación.³¹⁶

Es importante recalcar que en estricto sentido las reformas en los planes de estudio emitidas por la SEP a partir de la década de los años cuarenta, no fueron acatadas en su cabalidad por la ENRVQ, en primera instancia por la falta de estrategias para la aplicación y por la resistencia natural al cambio. Pero sí se puede constatar que dicha institución escolar, a su manera, representó una fuente

³¹⁴AHENRVQ, Informe general de labores que rinde la profesora Margarita Vilchis Hernández, de las actividades realizadas en el “Segundo. Grupo. “A”, 1er. Ciclo, en la Escuela Federal “Francisco I. Madero” ubicada en el poblado de Santa María Cueva, municipio de Zumpango, estado de México, año escolar 1961, exp. 152.

³¹⁵Caballero, Arquímedes y Salvador Medrano, “El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964” en Fernando Solana coordinador, *Historia de la educación pública en México*, (Colección Sep-ochentas Núm. 18), México, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 367-370.

³¹⁶Loyo, Engracia, “El maestro rural en la historia de la educación mexicana”, en Secretaría de Educación Pública, *Los maestros y la cultura nacional*, Vol. 2, Secretaría de Educación Pública, México, 1987, p. 58.

transmisora de conocimientos, valores y hábitos a través de actividades diseñadas para tal fin, que respondió al proyecto modernizador del Estado. No obstante, al margen de todas estas modificaciones en los planes y programas de estudio en las Escuelas Normales Rurales, el curso de Economía Doméstica siguió estando presente dentro de la formación profesional de las maestras rurales, debido a que tanto promotores como detractores de estas transformaciones coincidieron en proteger el núcleo básico de la educación de la mujer, constituido en el siglo XIX en sus expresiones de ama de casa, madre y esposa.³¹⁷

Por tanto, las normalistas continuaron tomando el curso que se impartió en los seis años de preparación que comprendían la carrera, en dicha materia se realizaban actividades tales como la confección de ropa, conservas de frutas, limpieza de las instalaciones del plantel, entre otras más, todas ellas bajo la supervisión de la ecónoma, quien instruía con técnicas novedosas a las señoritas y las guiaba en el buen comportamiento. Más allá de las funciones pedagógicas a las que contribuía la asignatura, su presencia dentro del currículum contribuía en afianzar el rol de la mujer dentro de la sociedad, ya que si bien a través del ejercicio del magisterio las señoritas se insertarían en el campo laboral, su papel social más importante sería dentro del hogar. En este sentido, la Economía Doméstica se había convertido en el denominador común de la educación de la mujer en todas sus variantes.³¹⁸

Por lo tanto el perfil, o mejor dicho el “tipo de maestra” que se pretendió construir como arquetipo estuvo estrechamente vinculado con un determinado proyecto político, social y pedagógico que a su vez fue enmarcado dentro de un contexto más amplio de las políticas públicas del país. El modelo del maestro urbano se volvió hegemónico a medida que el modelo de desarrollo económico, social y cultural implementado, a partir de los años cuarenta y hasta los setenta, tuvo como propósito transformar un país agrícola en un país industrializado. Se dejó de lado la idea del maestro como líder de las comunidades y se le encauzó tan solo a la

³¹⁷ Cortina, Regina, “La educación de la mujer en Latinoamérica. La profesión de la enseñanza en México”, en *Estudios Sociológicos*, vol. XIII, núm. 39, México, 1995, pp. 590-596.

³¹⁸ Cortina, “La educación de la mujer en Latinoamérica. La profesión de la enseñanza en México”, en *Estudios Sociológicos*, p. 597.

enseñanza. Así, a partir de los años cincuenta, el maestro se convirtió en un funcionario pedagógico, en un burócrata, ya no era un líder popular. Con base en esta nueva ideología, se le empezó a formar en las escuelas normales de la época. Sus funciones quedaron reducidas solamente al ámbito escolar.

4. La Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”, de internado mixto a unisexual

La revisión sobre los proyectos educativos realizada en la primera parte de este capítulo, permite señalar que el estudio de las escuelas normales se debe situar en el marco de las relaciones que influyen en su configuración e incluso en su funcionamiento interno. La dinámica institucional de las escuelas normales obedeció a procesos sociales más complejos, a saber: características del mercado de trabajo, políticas económicas nacionales e internacionales, etc. Es decir, las relaciones a su interior estuvieron mediadas por las decisiones de política educativa que son tomadas en otras esferas del poder público. Bajo estas circunstancias el proceso de modernización de la carrera docente en México, derivó en cambios no solo en los planes y programas de estudio, sino también en la reconfiguración del tipo y orientación de las propias escuelas normales rurales.

Es claro que las escuelas normales al instalarse en zonas rurales alejadas de los centros urbanos más importantes del país, donde había muy pocas instituciones de educación postprimaria, se convirtieron en un importante campo de nuevas vías educativas, culturales, laborales, económicas y políticas. Ello implicaba nuevas oportunidades de vida para muchos jóvenes campesinos y, en forma peculiar, para algunos indígenas, huérfanos, hijos de viudas y mujeres, pero sobre todo para las mujeres. Estas nuevas opciones no sólo tuvieron influencia sobre los jóvenes estudiantes sino que, incluso, modificaron los derroteros de la historia de sus familias generación tras generación. Pero dicha experiencia fue diferente para hombres y mujeres, ya que para estas últimas su formación estuvo supeditada a estrictas normas de conducta moral.³¹⁹

³¹⁹ Civera, Alicia, “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, p. 271.

Desde sus orígenes las escuelas normales rurales se constituyeron bajo un modelo de educación mixta, en la cual concurrían a estudiar hombres y mujeres juntos, esto debido a la imposibilidad del Estado de sostener planteles educativos independientes para cada sexo, debido a los problemas económicos que enfrentaba el país.

Esta disposición no siempre fue muy bien aceptada por parte de los padres de familia ni por algunos de los profesores. En gran medida debido a que, la construcción de forma categórica de un imaginario social colectivo de lo *femenino* en esa época, le asignaba a las tareas y roles de las mujeres diversas formas de ataduras *naturales*, tanto religiosas como intelectuales. Se pensaba que la mujer no necesitaba de una instrucción especializada para desempeñar debidamente su papel maternal. Por lo que el confinamiento, el virtuosismo y las infaltables pureza de cuerpo y de espíritu, se convirtieron en los derroteros del imaginario colectivo.³²⁰

En ese tenor, la Escuela Normal Rural de Tacámbaro Michoacán, antecedente remoto de la ENRVQ, comenzó a funcionar como una escuela mixta en la que se inscribieron tanto jovencitos como señoritas. Al ser la primera institución de su tipo se encontró con grandes problemas tanto económicos como de planeación educativa, pero sobre todo se enfrentó a una férrea oposición de parte del clero que veía en dicha institución un peligro para sus intereses. Esto se reflejó en una campaña de desprestigio encabezada por el obispo de la diócesis de Tacámbaro, Leopoldo Lara y Torres, quien pregonaba los rumores de que en esa escuela se desvestía a las muchachas, situación que atentaba contra todo esquema moral y desvirtuaba a las mujeres.³²¹

En estos rumores, desde luego, estaban involucrados otros conflictos políticos, ideológicos e incluso económicos, los que no sólo eran resultado de una actitud de rechazo o reserva hacia la educación mixta. Pues sobre todo eran el resultado de la oposición a la escuela laica, que desde la promulgación del artículo tercero de la Constitución General de 1917, se venía promoviendo por parte del

³²⁰ Serrano, "Género y educación en México", pp. 59-79.

³²¹ Villela, *La Primera Normal Rural*, pp. 26-27.

nuevo Estado mexicano, a razón de mermar la influencia de la Iglesia en el sistema educativo nacional.³²²

Así como hubo una campaña de desprestigio contra la escuela mixta promovida por el clero, algunos directores y maestros de las escuelas normales rurales se resistieron a aceptarlo y promovieron las nuevas ideas pedagógicas de la coeducación para que hombres y mujeres convivieran y realizaran las mismas actividades. No obstante, simpatizaran o no con la nueva propuesta, en la realidad la coeducación estaba en práctica, por lo que había que impartir una vigilancia y protección especial de las mujeres, quienes eran mal vistas por vivir en los internados mixtos.³²³

A principios de los años treinta del siglo pasado las escuelas normales rurales, fueron transformadas en escuelas regionales campesinas organizadas igualmente en internados mixtos. En este nuevo proyecto educativo impulsado por el gobierno federal del general Lázaro Cárdenas del Río, se le dio una mayor importancia a la coeducación, por lo que en dichas escuelas se insistió en que las mujeres realizaran las mismas actividades que sus compañeros, a pesar de que dentro de los planteles los mismos directores y estudiantes manifestaran algunas reservas al respecto.³²⁴

En el caso de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, otro antecedente de la ENRVQ, la representación femenina estuvo presente, muy a pesar de que las autoridades tenían dudas sobre la posibilidad de que las mujeres realizaran el mismo tipo de actividades que los hombres. Para el año de 1941 de los 61 alumnos con los que contaba ese plantel, 36 eran hombres y 25 mujeres. Estas últimas además de cumplir con la carga de materias que estipulaba el plan de estudios, dedicaban parte de su día a las actividades que disponía la ecónoma, tales como la elaboración de prendas de vestir para la escuela, el lavado y planchado de la ropa,

³²² Villela, *La Primera Normal Rural*, pp. 26-27.

³²³ Arreola Rivas, "*La creación del normalismo rural en México*", en Maribel Arreola Rivas, coordinadora, *Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga" 90 años de historia*, p. 23.

³²⁴ La coeducación era la educación mixta defendida por la escuela socialista que la consideraba un medio para conseguir la cooperación del hombre y la mujer en tareas idénticas de trabajo y cultura, el respeto mutuo y la misma oportunidad para intervenir en el proceso productivo. Cf. Civera, "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)", p. 29.

selección y elaboración de alimentos y la limpieza de las instalaciones de la propia escuela.³²⁵

No obstante, a pesar de que se buscaba proporcionar una educación más igualitaria y se promovía un mayor control por parte de la mujer en la esfera privada, así como su participación, aunque más acotada, en la esfera pública, lo cual se daba también fuera del internado, las actividades se dividían según el género. Sin embargo, a finales de esa década creció la preocupación por la convivencia entre los estudiantes, ya que las escuelas normales eran más grandes que antes y no contaban con el personal suficiente para garantizar la vigilancia sobre los alumnos quienes, además, tenían ya una mayor participación en el gobierno interno y, sobre todo, en el mantenimiento de la disciplina de cada plantel.³²⁶

Como medida para regular esta situación, algunos maestros comenzaron a solicitar que esos planteles tomaran la modalidad de unisexuales, desatando así una disputa entre los que apoyaron la coeducación y los que buscaban regularla. En el fondo de este debate también había una fuerte pugna política entre los maestros defensores de la educación socialista y aquellos que, vinculados con la CNC y organizados en el FRMM, se unieron a principios de los años cuarenta al entonces titular de la SEP, Octavio Véjar Vázquez, y buscaban modificar el contenido del artículo tercero constitucional para que la educación pública dejara de ser socialista.³²⁷

Ante una sociedad aún temerosa de la coeducación y con preceptos religiosos tan arraigados, la idea de escuelas unisexuales comenzó a tener una mayor aceptación. Fue evidente cuando el porcentaje de las estudiantes creció en forma significativa al dejar de ser mixtos los planteles. “En 1936 era de 23%; en 1941, del 26.41%; para 1944, con la salida de muchos de los varones a las prácticas

³²⁵ AGN, *Fondo Antigo de la Secretaría de Educación Pública (SEP)*, Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, documentos varios sobre diversos asuntos administrativos, caja 33324, exp. 27, Informe de labores semestral de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, año de 1936.

³²⁶ Civera, “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, p. 280.

³²⁷ Civera, *La escuela como una opción de vida*, pp. 327-333.

agrícolas, subió ya a 38.28%; y en 1946 llegó a 45.07% del total del estudiantado de ese ámbito.”³²⁸

Además, la transformación de las regionales campesinas en escuelas normales rurales también favoreció a las féminas, ya que se ampliaba la matrícula destinada para ellas, porque en las regionales campesinas los lugares para las mujeres debía ser menor al de los hombres.

El cambio de modalidad a internados unisexuales comenzó a tener ecos profundos dentro de la SEP, a medida de que se manifestaban casos de irregularidades disciplinarias dentro de las escuelas derivada de la convivencia entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en la Escuela de Huetamo, en 1941, la Sociedad de Alumnas se quejó ante un inspector especial de que presuntamente el director acosaba a las muchachas. La falta de respuesta a sus denuncias, decían, había ocasionado que ya varias alumnas dejaran sus estudios y que otras pidieran su traslado. Por lo que con el objeto de evitar la repetición de estos incidentes, el profesor Luis Monroy, Jefe del Departamento Pedagógico de la SEP, propuso al secretario de Educación, concentrar en aquellas escuelas carentes de tierras de cultivo a las señoritas alumnas y reunir en aquéllas que las tenían a los varones de éstas; en otras palabras se proponía la existencia *de las Escuelas Normales Unisexuales*.³²⁹

El subsecretario de Educación Pública, Roberto T. Bonilla, fue quien giró la orden para que las escuelas fuesen unisexuales y, al parecer, Monroy estaba de acuerdo, por lo que a partir de 1943 las escuelas normales rurales fueron transformadas en internados unisexuales. En lo que respecta a la Escuela Normal Rural de Huetamo, ésta quedó establecida como internado de señoritas, mientras

³²⁸ Arnaut Salgado, Alberto, *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión, Núm. 17, México, Secretaría de Educación Pública, 2004, p. 63.

³²⁹ AGN, *Fondo Antigo de la Secretaria de Educación Pública (SEP)*, Subsecretaría, caja. 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema de educación normal sea unisexual, 1942-1944; Memorandum de Luis H. Monroy, jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, dirigido al secretario de Educación Pública, México, D.F., 9 de septiembre de 1942.

que los hombres se trasladaron a la recién fundada Escuela Práctica de Agricultura de “La Huerta”, en el municipio de Morelia, Michoacán.³³⁰

Los estudiantes de las normales rurales protestaron débilmente por la separación de los hombres y las mujeres, con el apoyo de organizaciones campesinas, magisteriales y de comerciantes y trabajadores, los que escribieron al presidente de la República, algunos solicitando, otros exigiendo, que las normales rurales, siguieran siendo mixtas y defendiendo la coeducación, esto con amparo aún en el artículo tercero de la Constitución. No obstante, la decisión estaba tomada y no cambió, hasta hoy en día tenemos, las escuelas normales rurales funcionando bajo esta modalidad de internados unisexuales.³³¹

Al separar los hombres y las mujeres, las actividades que antes realizaban los estudiantes del otro género, no fueron cubiertas por los mismos alumnos sino por personal contratado, pero la falta de éste y de maestros ocasionó una caída importante en las actividades generales de las escuelas, además de las estipuladas por las autoridades.³³²

El establecimiento de la Escuela Normal Rural de Huetamo como internado de señoritas fue bien aceptado por la sociedad michoacana, se podría decir que en gran medida favoreció a las mujeres del medio rural de esta entidad por lo que, en el periodo de 1945 a 1946, se inscribieron 96 señoritas, aumentando casi al doble en matrícula que en periodos anteriores. A partir de este momento la escuela, tendría su mayor esplendor como internado de señoritas y se consolidaría en 1949, a trasladarse a las inmediaciones del poblado de Tiripetío, municipio de Morelia donde obtuvo sus mejores años. Después de todo, esta media cambiaría el tipo de formación que recibirían las futuras maestras, se fortalecerían los criterios de moralidad y se fomentaría en ellas una disciplina que las marcaría en su vida laboral y personal.³³³

³³⁰AGN, *Fondo Antiguo de la Secretaría de Educación Pública (SEP)*, Subsecretaría, caja. 9, exp. 1, Proyecto para que el sistema de educación normal sea unisexual, 1942-1944, Oficio del subsecretario dirigido al jefe del departamento, México, D.F., 9 de septiembre de 1942.

³³¹Civera, *La escuela como una opción de vida*, pp. 327-333.

³³²Civera, *La escuela como una opción de vida*, pp. 327-333.

³³³Civera, “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, p. 280.

De tal manera que la separación de los hombres y las mujeres en planteles unisexuales, tuvo distintas consecuencias en la vida de las escuelas y en la formación de los estudiantes como futuros maestros rurales, pero es importante resaltar nuevamente que este cambio, si bien coartó la posibilidad de construir relaciones de género distintas a las tradicionales, también favoreció que un mayor número de mujeres de origen rural pudieran estudiar y obtener una profesión.³³⁴

³³⁴ Civera, “La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)”, p. 280.

Capítulo III

LA FORMACIÓN DE MAESTRAS RURALES EN LA ENRVQ

1. La mujer michoacana y su entorno

En la quinta década del siglo XX el país adquirió una dinámica de crecimiento económico acelerado frente a la coyuntura generada por la Segunda Guerra Mundial. Esto propició un proceso de industrialización, un importante desarrollo de la agricultura y el acelerado incremento de la población. En este contexto, México entró en un proceso de conversión de su población de predominantemente rural en un alto porcentaje urbanizada.

Este proceso se vio reflejado en una nueva etapa de crecimiento de la población michoacana, fenómeno particularmente visible durante la década de los años sesenta.³³⁵ “De tal manera que de 1940 a 1950, el incremento fue de alrededor del 40%, pasando de 1,182,003 individuos a 1,422,717 de habitantes. Para el año de 1960 fueron censados 1,851,876 personas, las que una década después, en 1970, ascendieron a 2,324,226 habitantes de Michoacán de Ocampo.”³³⁶

El incremento de la población de la entidad se observa tanto para la población rural como en la urbana. Este pronunciado incremento poblacional trajo como consecuencia una serie de cambios en la dinámica de la urbanización y de la configuración del territorio regional, provenientes de los cambios de la dinámica socio-económica del país en general y de forma particular en el estado.³³⁷

Esta inédita conversión del espacio rural a urbano, se matizó con ideas de cambio y progreso relacionado con la idea de modernidad. Un claro ejemplo fue el contenido de la nota de la prensa local “Morelia se Moderniza y Hermosea con

³³⁵ Medina, *La Unidad Nacional*, p. 62.

³³⁶ Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Información (INEGI), *Estadísticas históricas de México*, tomo I, México, INEGI, 2009, pp. 100, 115.

³³⁷ Ramírez Romero, Esperanza, *Morelia en el espacio y en el tiempo*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1985, p. 65.

varias obras de urbanización, pavimentación, drenaje, bases de concreto, banquetas, alcantarillados e instalaciones de los nuevos y modernos sistemas de alumbrado público.”³³⁸

Como resultado de este proceso, tan solo en la capital de estado “la mancha urbana había pasado en el transcurso de tres décadas de 725 hectáreas en 1950 a 1,002 en 1960 y para 1970 a 1,377 hectáreas, lo que implicó importantes transformaciones en la tenencia de la tierra y el paisaje circundante. Hubo que expropiar terrenos por causa de utilidad pública y zonas habitaciones colindantes prácticamente se fundieron al núcleo primordial.”³³⁹

Cabe señalar que a partir de la década de los cincuenta la ciudad de Morelia empezó a experimentar un crecimiento inesperado, producto de la expansión urbana sobre tierras de tipo agrícola ejidales. Por lo que con una población en constante crecimiento se requería de instalaciones acordes a las nuevas dimensiones de la ciudad, por lo que se demandó la apertura de mercados, unidades deportivas, oficinas públicas, clínicas, la reubicación del ferrocarril y el aeropuerto, entre otras cosas. Esta serie de cambios en la ciudad eran vistos como un paso al progreso en vías de la modernidad.³⁴⁰

A estas circunstancias, se añadió el fenómeno de la migración que se vivió con intensidad durante este periodo, sobre todo del espacio rural al urbano, tanto voluntarias como forzosas, causadas por la urgencia de mejorar el nivel de vida, adaptando modas y actitudes, estilos de consumo, que responden a las ideas del mundo moderno a través de nuevas relaciones entre la industria, la cultura, la educación y la vida cotidiana, que afecta directamente los comportamientos familiares.³⁴¹

En tanto que no hay ninguna comunidad, sociedad o país, que no tenga migrantes o que no sufriera de los efectos directos o indirectos de la migración y

³³⁸ Ramírez, *Morelia en el espacio y en el tiempo*, p. 66. *La Voz de Michoacán*, año VI, Núm. 359, Morelia, 19 de junio de 1953, p. 1.

³³⁹ INEGI, *Estadísticas históricas de México*, tomo I, México, INEGI, 2009, pp. 100, 115.

³⁴⁰ “Michoacán avanza hacia el progreso, Aerovías-Reformas S. A.”, *La Voz de Michoacán*, año II, núm. 81, Morelia, 7 de enero de 1950, p. 1.

³⁴¹ Monsiváis, Carlos, *Aires de familia, cultura y sociedad en América Latina*, Barcelona, Anagrama, 2000, p. 163.

aunque las razones de la movilidad humana son indudables, en su mayoría se trató de movimientos laborales. Esto se debió a que los mayores niveles de ingreso se concentraron en la ciudad, porque ahí es donde el trabajo asalariado estuvo más arraigado y mejor remunerado que en las localidades suburbanas y rurales.³⁴²

La migración acelerada por la crisis que experimentó el ámbito rural repercutió en mujeres y hombres que se enfrentaron a nuevas carencias, obligaciones y ocupaciones provenientes del espacio urbano que al situarlos ante el aparato productivo, mediante la división social del trabajo. Bajo este escenario el rol femenino se destacó más por su característica de servicio asistencial, pasaron de ser madres de familia o hijas a trabajadoras asalariadas sobretodo empleadas domésticas con toda la carga que implica el cuidado del otro.³⁴³

Por lo que no fue casualidad que en zonas urbanas a las mujeres provenientes del campo se les ubicara en el ámbito laboral como trabajadoras del hogar o servidoras de comercios y servicios, ya que al ser responsable de los quehaceres domésticos fueron calificadas en este rubro. Con ello se le designó la categoría de reproductora, ejecutora de tareas subvaloradas, mal remuneradas, no calificadas e inestables.³⁴⁴

Como ya se citó anteriormente, la dinámica en la economía, influyó de manera directa en la vida privada de la sociedad michoacana. Asimismo, las expectativas personales y roles de la familia se reflejaron en la vida pública. Tradicionalmente se había considerado que el ámbito doméstico estaría reservado para la mujer y el ámbito laboral social para el hombre.³⁴⁵

Este modelo cultural asignó a la mujer la crianza, cuidado y educación de los niños, además de las tareas domésticas. La institucionalización de estas dos actividades básicas dio como resultado la persistencia de la base estructural de la subordinación femenina. Bajo este precepto cultural, en Michoacán la labor docente de las mujeres fue de gran trascendencia. Porque siguió considerándose como una

³⁴² Monsiváis, *Aires de familia, cultura y sociedad en América Latina*, pp. 162-164.

³⁴³ Vargas Machuca, Elizabeth, *Identidad femenina: cuestionando y construyendo estereotipos*, Perú, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 1991, pp. 35-36.

³⁴⁴ Vargas, *Identidad femenina: cuestionando y construyendo estereotipos*, pp. 35-36.

³⁴⁵ Vargas, *Identidad femenina: cuestionando y construyendo estereotipos*, pp. 35-36

extensión de las actividades propias de la mujer, lo que garantizaba un óptimo desempeño de la profesión.³⁴⁶

Durante generaciones, el ideal laboral de las mujeres había consistido en permanecer en sus casas ocupándose de la familia, trabajar fuera de casa era un signo de un condición particularmente pobre o despreciable. Sin embargo, durante la década de 1940 a 1960, el crecimiento de la población en las áreas urbanas del estado principalmente en la capital de Morelia, hacía cada vez más necesaria la incorporación de las mujeres a otros ámbitos laborales que habían sido destinados para los hombres.³⁴⁷

Este proceso de inclusión representó diversas dificultades y se realizó en medio de contradicciones. Sí bien el crecimiento de la población y el desarrollo económico demandaba mano de obra femenina, al mismo tiempo, el desarrollo de la sociedad demandaba su permanencia en el hogar del que derivan las funciones del rol femenino, asociado también con la función reproductiva. Las mujeres constituían el pilar fundamental de la familia, como esposa tenía la responsabilidad de acatar la exigencias de su marido, como madre tenía la misión de educar a sus hijos, y como profesionista se le permitió trabajar en el espacio público asociarse ente sí fuera de la casa, siempre y cuando no se descuidara el hogar y la familia, pues al no haberse superado la división sexual del trabajo, el quehacer domestico siguió siendo su responsabilidad.³⁴⁸

Por lo que el rol femenino en el espacio público y privado se fundamentó principalmente en la fuerza de la costumbre y la tradición. “En consecuencia, la mujer construyó su desarrollo profesional y personal, siempre dentro del modelo culturalmente establecido y dominante.”³⁴⁹ Cabe señalar además de manera puntual, que en esta época, las mujeres que ingresaron al campo laboral no fueron la mayoría, por una serie de razones, de entre las cuales destaca que la preparación

³⁴⁶ Salinas García, Carmen Edith, *Las estudiantes de la Universidad Michoacana 1917-1939. La integración de la mujer al proyecto académico universitario*, México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005, p. 39.

³⁴⁷ Ramírez, *Morelia en el espacio y en el tiempo*, p. 66.

³⁴⁸ Gadol, Joan, “La relación social entre los sexos”, en Carmen Ramos (compiladora), *Género e Historia: La historiografía de la mujer*, México, Instituto Mora/ Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, p. 140.

³⁴⁹ Gadol, “La relación social entre los sexos”, p. 142.

formal, es decir la educación que se había impartido a la mujeres michoacanas, continuaba privilegiando los campos de interés de científico permeado por esquemas básicos de diferencia sexual.³⁵⁰

Esos fueron los motivos por los cuales las profesiones, oficios y ocupaciones, continuaron guiando el deber ser tanto para las mujeres como para los hombres. Según los censos del periodo 1940-1960, hubo un incremento de “la población femenina económicamente activa la que pasó de 14,301 a 77,934 mujeres insertadas en el ámbito laboral.”³⁵¹ Sin embargo, esta situación no representó un cambio notorio en comparación con los hombres. Las mujeres continuaron desempeñándose como maestras, enfermeras, secretarias, comerciantes y personal doméstico.

Es en este contexto es donde comienzan a conjugarse la esfera económica, social y cultural, sobre todo durante la década de los cincuenta, se va configurando a nivel nacional, el ideal de mujer moderna como aquella que trabaja tanto en casa como fuera de ella, dinámica, culta e inquieta, y aunque se prepara para tener una profesión, el matrimonio continuaría siendo su prioridad.³⁵²

Cabe mencionar que dentro de este mismo periodo otros fenómenos y procesos sociales comenzaron a influir en la vida pública y privada de las mujeres de la época, como lo fue el acceso al sufragio o voto femenino, que en México se obtuvo en 1953, lo que coincidió con otros procesos como el surgimiento de la clase media, el acceso a la educación superior de buena parte de ésta y la creciente necesidad de mano de obra femenina para la infraestructura económica del país en proceso de diversificación, entre otros aspectos.³⁵³

En cuanto al voto femenino, en México desde la década de los años treinta comenzó a haber un interés aunque no generalizado pero sí significativo, por insertar a la mujer a las actividad política. Por lo que en 1937 el presidente Lázaro Cárdenas envió a la Cámara de Senadores la iniciativa para reformar el artículo 34

³⁵⁰ Salinas García, *Las estudiantes de la Universidad Michoacana 1917-1939*, p. 39.

³⁵¹ INEGI, *Sexto, Séptimo y VIII Censo de población y vivienda de 1940, 1950 y 1960*, en www.inegi.org.mx, consultado el 22 de noviembre de 2017.

³⁵² Gadol, “*La relación social entre los sexos*”, p. 142.

³⁵³ Arispe, Lourdes, *La mujer en el desarrollo de México y de América Latina*, México, Centro Regional de Investigaciones, 2005, p. 85.

constitucional, como primer paso para que las mujeres obtuvieran la ciudadanía. En 1938 la reforma se aprobó y ese mismo año lo fue en la mayoría de los estados. Diez años después, en 1947 el presidente Miguel Alemán Valdés estableció a través de la modificación del artículo 115 constitucional, que en las elecciones municipales participarían las mujeres en igualdad de condiciones que los varones, con el derecho a votar y ser elegidas.³⁵⁴

Finalmente, gracias a las acciones de organizadas de mujeres y al compromiso del presidente Adolfo Ruiz Cortines, el 17 de octubre de 1953 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el nuevo texto del artículo 34 constitucional, y en las elecciones del 3 de julio de 1955, las mujeres mayores de edad estuvieron en posibilidad de acudir por primera vez a las urnas a emitir su voto. A partir de ese momento no existió impedimento legal para su protagonismo político pero sí obstáculos en la forma de participación.³⁵⁵

Pese a la importancia que tenía ese primer ejercicio de libertad de decisión, la verdadera democratización de la ciudadanía tardó mucho más en gestarse, sobre todo porque la tradición imperaba sobre la razón. Se considera que fue hasta los años setenta del siglo pasado, cuando en realidad las mujeres empezaron a ejercer de manera masiva y sistemática sus derechos político-electorales, ya que en el mundo se daba una revolución ideológica y política como consecuencia de la filosofía de la liberación.³⁵⁶

No obstante, aunque en una primera instancia el voto femenino no se ejerció de manera efectiva y mucho menos hubo una postulación electoral fuerte por parte de las mujeres, por diversos factores entre ellos la falta de conciencia y la represión tanto familiar como social, el simple hecho de que existiera ya una consideración oficial para la participación femenina dentro de los procesos

³⁵⁴ Instituto Electoral del Estado de Tamaulipas, "La participación de la mujer en la vida electoral de México", <http://www.ieetam.org.mx>, consultado el 20 de noviembre de 2017.

³⁵⁵ Instituto Electoral del Estado de Tamaulipas, "La participación de la mujer en la vida electoral de México", <http://www.ieetam.org.mx>, consultado el 20 de noviembre de 2017.

³⁵⁶ Alonso, Jorge, "El derecho de la mujer al voto", en *Revista de Estudios de Género. La ventana*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México núm. 19, 2004, pp. 152-158.

electorales fue un avance significativo porque abrió un espacio, aunque muy reducido y complicado, para alcanzar una representatividad en puestos públicos.³⁵⁷

A pesar de todos estos procesos las costumbres y las tradiciones siguieron siendo muy arraigadas en el grueso de la sociedad mexicana. Por su parte, las mujeres michoacanas continuaron participando en el ámbito social mediante la extensión de su rol femenino, y que a pesar de las incidencias en los cambios culturales como consecuencia del desarrollo económico, las oportunidades siguieron siendo muy limitadas. De tal manera que la carrera magisterial se mantuvo sin mayores modificaciones como una alternativa profesional y desarrollo para las mujeres, así lo demostró la presencia de la ENRVQ la que durante las décadas de los años cincuenta y setenta, se convirtió en un referente de la educación femenina en el estado, sobre todo para las mujeres del medio rural.

2. Las alumnas y su contexto socioeconómico

En Michoacán de Ocampo, como en el resto del país, el proceso de incorporación de la mujer a la educación profesional representó una serie de dificultades ocasionadas por las contradicciones que existieron dentro de la familia y la religión, sobre todo en la población del medio rural, por lo que su situación jurídica, económica, política, cultural, estuvo restringida por las limitaciones que le impuso una sociedad inmersa en un modelo lleno de tradiciones y costumbres.³⁵⁸

Hacia mediados del siglo XX la mayoría de las mujeres de la entidad se encontraban relegadas al trabajo en el hogar y a la realización de las tareas no remuneradas o bien muy precariamente pagadas. Por ese entonces, sólo algunas jóvenes lograban trascender ese espacio para incursionar al ámbito educativo superior. Pero el ambiente sociocultural ocasionó que de manera creciente muchas

³⁵⁷ Girón Alicia, María Luisa González Marín y Ana Victoria Jiménez, “Breve historia de la participación política de las mujeres en México”, en María Luisa González (coordinadora), *La participación política de las mujeres*, México, Miguel Ángel Porrúa, 2008, pp. 45-47.

³⁵⁸ Rollin, Kent, “La educación superior en el umbral del siglo XXI”, en Alma Rosa Sánchez Olvera, coordinadora, *La mujer mexicana en el umbral del siglo XXI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, 2003, p. 100.

de ellas se involucraran en el nivel profesional pero bajo ciertas condiciones, como por ejemplo, únicamente podían estudiar carreras acordes a su rol social establecido, lo que originó una limitante para su desarrollo intelectual en diversas áreas.³⁵⁹

Se consideraba a la mujer no apta para los estudios superiores. A ello habría que agregarle las políticas públicas de perfil discriminatorio que inhibían el protagonismo del sector femenino en la educación mixta, con lo que se les coartaban las oportunidades de formación profesional en el rubro magisterial. Ante tal escenario, en las primeras décadas de esa centuria algunas mujeres comenzaron a luchar y movilizarse para eventualmente mejorar las condiciones sociopolíticas de sus congéneres.³⁶⁰

Una de las acciones más significativas de la época fue la sustentada en la expectativa de lograr el derecho al voto, ya que las carencias legales femeninas estuvieron presentes por un largo tiempo. Como se ha referido párrafos atrás fue hasta el año de 1953, durante la gestión del entonces presidente de la República, licenciado Adolfo Ruiz Cortines, que se le otorgó el sufragio a la mujer igualando con ello la capacidad legal de los hombres. Haber concretado la igualdad política en cuanto al sufragio, sin duda alguna, fue un logro muy importante que marcó la historia de la mujer mexicana del siglo XX y sería el parteaguas para el empoderamiento femenino de las décadas subsiguientes.³⁶¹

Con el surgimiento de los movimientos políticos a favor de la mujer, el modelo que se tenía de la población femenil poco a poco cambió, mejorando la vida social, cultural política, económica, jurídica y educativa de ésta. De tal suerte que las mujeres comenzaron a incursionar en la esfera pública, principalmente en las instituciones educativas. Esto no quiere decir que en décadas anteriores ninguna de ellas se hubiera preparado profesionalmente, porque sí hubo casos aunque muy pocos debido a las condiciones socioculturales de la época. Pero para este periodo

³⁵⁹ Tuñón, Julia, *Mujeres en México: recordando una historia*, México Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998, pp. 174-175.

³⁶⁰ García Cossío, María Ileana, *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*, México, Instituto Tecnológico de Monterrey, 2004, pp. 65-91.

³⁶¹ Bartra, Eli y Anna M. Fernández, *Feminismo en México, ayer y hoy*, México, Universidad Autónoma de Mérida, 2000, pp. 80-94.

la participación femenina en la vida académica se intensificó para tener andando el tiempo amplia cabida y protagonismo en el mundo profesional.³⁶²

Cabe enfatizar en que hubo un cambio en la participación que hasta entonces habían tenido las mujeres en la educación superior y aunque todavía los estudios profesionales eran considerados un asunto fundamentalmente de varones, los cambios que comenzaron a distinguirse entre los valores familiares así como las estructuras sociales, religiosos, jurídicas y económicas, permitieron a la mujer abrirse camino en áreas que hasta entonces se pensaba que le era difícil ingresar. No debe olvidarse el hecho de que con anterioridad para las mujeres tenían como principal opción formativa los estudios orientados a conocer y cultivar la ética conservadora que valoraba como primordial el papel de la mujer en la integración y cohesión de la familia.³⁶³

En ese tenor, es necesario mencionar que todavía a inicios de la segunda década del siglo XX, las mujeres que ingresaban a los estudios superiores representaban un reducido porcentaje de la población, la cual procedía básicamente de los estratos sociales altos. Sin embargo, esta situación cambio con el desarrollo de la industria en el estado de Michoacán, a lo cual acompañó la construcción de una moderna infraestructura de medios de comunicación y transporte, con el propósito de apuntalar la actividad económica en su conjunto. Ello de manera simultánea agilizó la integración a Morelia de algunas de las regiones más apartadas en la entidad, lo que a su vez permitió el arribo a esta ciudad de mujeres de los estratos sociales medios y bajos, cuyas familias tenían hasta entonces una escasa o nula expectativa de que sus hijas tuvieran presencia en este nivel educativo.³⁶⁴

Dadas las condiciones sociales por las que atravesó el estado Michoacán de Ocampo desde mediados de la centuria pasada, las oportunidades educativas se diversificaron, principalmente en instancias como la Universidad Michoacana. No

³⁶² Salinas García, *Las estudiantes en la Universidad Michoacana 1917-1938*, p. 65.

³⁶³ Torres Septién, Valentina, *La educación privada en México 1903-1976*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1997, pp. 61-75.

³⁶⁴ Balderas Arrieta, Irma, *Mujeres trabajadoras en América Latina: México, Chile y Brasil*, México, Plaza y Valdés, 2006, pp. 62-85.

obstante estas nuevas condiciones y circunstancias, la carrera magisterial siguió siendo la opción más solicitada por el grueso de población femenina que tenía posibilidades de concretar la formación profesional.³⁶⁵

De tal manera que las escuelas normales rurales persistieron como un espacio idóneo y muy demandado para el desarrollo profesional de la mujer. En lo que concierne a la ENRVQ, ésta se continuó consolidando, toda vez que la afluencia de jovencitas a sus aulas fue en aumento durante la década de los años cincuenta. Para las jóvenes michoacanas y de otras entidades del país, procedentes del medio rural, esta institución a través de sus servicios educativos todavía ofrecía una alternativa real de movilidad social y cultural.³⁶⁶

Hubo en ese plantel una diversidad escolar tanto numérica cómo de idiosincrasias, por la diferente procedencia geográfica y socioeconómica de las alumnas. Pero el grueso de ellas tuvieron como común denominador la motivación y expectativa, personal y colectiva, para formarse como educadoras profesionales.

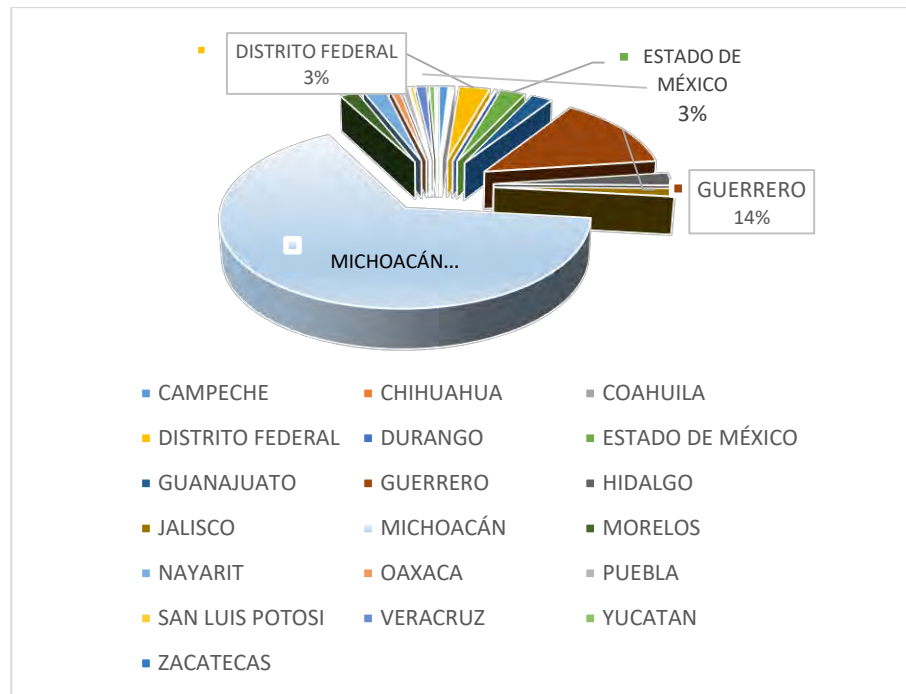
Durante el lapso 1945-1969, la ENRVQ recibió sobre todo estudiantes originarias y/o radicadas del estado de Michoacán, tanto de la capital como de buena parte de los municipios. Aunque también se matricularon de manera significativa y en sostenida proporción jovencitas nativas de otros estados del país, sintomáticamente de aquellos con mayor densidad demográfica y/o que estaban afectados por condiciones severas de pobreza y marginación del grueso de su población. En la gráfica número uno se muestra los lugares de procedencia de las alumnas de este plantel, destacando *grosso modo* las entidades federativas que más estudiantes proporcionaron.³⁶⁷

³⁶⁵ Salinas García, *Las estudiantes en la Universidad Michoacana*, pp. 65-95.

³⁶⁶ Movilidad social se entiende para este trabajo como el ascenso social y económico para las personas de las clases sociales identificadas como bajas o marginales que lograron mejorar su estatus por medio de la educación en el nivel superior. Cf. Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX 1914-1991*, Barcelona, Editorial Crítica, 2009, p. 300.

³⁶⁷ Es importante mencionar que para la elaboración de las gráficas y cuadros que se presentan a continuación, se revisaron alrededor de 1,300 expedientes de las alumnas matriculadas en la ENRVQ, de los cuales se tomó un muestreo de 550 considerando los que se encontraron más completos en cuanto a documentación y datos básicos sobre el desempeño escolar individual y colectivo. Esto permitió obtener información más o menos precisa para llevar a cabo la elaboración de una base de datos que tuvo las siguientes categorías: Nombre de la alumna, edad, estado y municipio de procedencia, año de ingreso y egreso, escolaridad, escuela de procedencia, nombre del padre o tutor, ocupación del padre y observaciones en torno a aspectos escolares de relevancia. Dicha base de datos permitió hacer una interpretación lo más objetivo posible de la información cuantitativa y

Gráfica uno. Estados de origen de las alumnas de la ENRVQ



Fuente: Elaboración propia con base en el contenido de los expedientes escolares de las alumnas de esta institución educativa durante el periodo 1945-1969.

Como se puede advertir la mayor parte de las alumnas fueron originarias y/o vecindadas en el estado de Michoacán de Ocampo, aunque no exclusivamente de la zona donde estaba ubicada la ENRVQ. En este tenor y con base en la cuantificación llevada a cabo, es necesario destacar en que hubo una considerable presencia de estudiantes provenientes del municipio de Paracho. En secuencia aritmética descendente destacó en segundo término la población escolar venida de la jurisdicción de Huetamo. En tercer lugar figuraron las alumnas llegadas de Zitácuaro, y en cuarto lugar las que manifestaron ser nativas y /o radicadas en la municipalidad de Morelia, precisamente el lugar sede de la ENRVQ.³⁶⁸

Llama la atención el hecho de que fuera el municipio de Paracho el que aportó en términos porcentuales y de manera sostenida un número considerable de

cuantitativa, para identificar las características comunes de este conglomerado de alumnas así como precisar algunas particularidades que se detectaron al interior del mismo. Cf. AHENRVQ, expedientes de las alumnas, años 1945-1969.

³⁶⁸ AHENRVQ, expedientes de las alumnas, años 1945-1969.

estudiantes en el periodo que se señala. Se trata de una demarcación enclavada en la zona geográfica y cultural denominada como Meseta Purépecha o Tarasca, que se localiza en el centro del estado de Michoacán. Se compone de nueve populosas comunidades indígenas y en términos generales es rico en cuanto a su producción agropecuaria, artesanal y cultural.³⁶⁹

El principal recurso natural de la municipalidad de Paracho lo constituyen sus zonas arboladas, las que fueron objeto de una intensa depredación desde el periodo porfirista. Al igual que otras de las comunidades de la comarca tarasca sus bosques fueron arrendados a diversas negociaciones extranjeras, como fue el caso de la *Compañía Industrial de Michoacán, S.A.*, representada por el estadounidense Santiago Slade. Con fecha 24 de septiembre de 1908 fue suscrito un convenio para la explotación de las maderas propiedad de las comunidades de Paracho y Urapicho por un lapso de 30 años y el pago de 20 mil pesos.³⁷⁰

En la coyuntura del desarrollo de la Revolución Mexicana los miembros de la comunidad de Paracho, entraron en una dinámica de creciente politización, tanto por el desarrollo de este conflicto como por la pugna suscitada alrededor de sostener o no los leoninos contratos de arrendamiento y el manejo de los bienes comunales. La cabecera municipal fue atacada y materialmente destruida el 9 de agosto de 1917, por las huestes de facinerosos liderados por Inés Chávez García.³⁷¹

Al respecto narra el profesor Castillo Janacua que, “por el incendio muchas familias salieron a refugiarse con parientes o amigos a otros pueblos y ciudades. Las familias que no tuvieron esas ayudas se fueron a los pueblos vecinos como a Ahuiran a donde mis papás se fueron con sus hijos, muriendo Cruz, mi hermano mayor allí”.³⁷²

El quebranto social y económico que ocasionó el desarrollo de la Revolución y fenómenos conexos como el bandolerismo y las epidemias de viruela e influenza

³⁶⁹ Las comunidades indígenas que conforman la municipalidad de Paracho son las de Ahuiran, Aranza, Arato, Cheran-Atzicurin, Nurio, Paracho de Verduzco, Pomacuarán, Quinceo y Santa María Urapicho.

³⁷⁰ Pérez Talavera, Víctor Manuel, *La explotación de los bosques en Michoacán, 1881-1917*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 2016, p. 111.

³⁷¹ Ochoa Serrano, Álvaro, *Chávez García, vivo o muerto...*, Morelia, Morevallado Editores, Instituto Michoacano de Cultura, 2004, pp. 113-117.

³⁷² Castillo Janacua, J. Cruz, *Paracho. Estudio monográfico*, Morelia, Morevallado Editores, 2001, pp. 26-27.

española de 1918, se reflejó en el caso de la municipalidad Paracho en el visible deterioro de su capital demográfico e infraestructura productiva. En el primero de los casos “de los 8,087 habitantes que había en el año de 1910, éstos se redujeron de manera sustancial por los eventos en mención a escasos 5,664 individuos en 1921”.³⁷³

El proceso de recuperación fue lento pero sostenido no obstante el ambiente de efervescencia política y social que suscitó el cardenismo durante las tres décadas subsecuentes. De tal manera que, “en 1930 esta demarcación registró 6,685 habitantes. Una década después, en 1940, fueron censados 9,854 vecinos. Para el año de 1950 la municipalidad de Paracho se encontraba poblada por 10,924 individuos. Mientras que en el censo de 1960 fueron contabilizados 13,460 moradores; los que para el año de 1970 se habían incrementado ya 18,704”.³⁷⁴ No obstante la amplia movilidad que suscitaron procesos como el Programa Bracero, así como la industrialización y urbanización en ciudades cercanas como Zamora, Zacapu y Morelia.

Desde el sexenio cardenista la municipalidad de Paracho de manera sostenida entró en una dinámica de recuperación del rol que había desempeñado desde el periodo colonial, como la demarcación de mayor relevancia económica en la Meseta Purépecha. Los convenios de arrendamiento de los bosques fueron cancelados en 1931 y los miembros de las comunidades integrantes de esta jurisdicción retomaron el directo manejo de los recursos silvícolas, lo que se reflejó en una leve mejora de las condiciones de vida de las familias usufructuarias. Sin embargo, el sostenido crecimiento demográfico influyó en gran medida para que un número cada vez más amplio de individuos quedaran marginados de los beneficios de la posesión y disfrute de los bienes comunales, lo que explica el proceder de numerosas familias para buscar nuevas opciones de ocupación y de expectativas de desarrollo económico y social.³⁷⁵

³⁷³ Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1952, p. 111; Luis Vázquez León, *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992, p. 66.

³⁷⁴ Aguirre, *Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec*, p. 111.

³⁷⁵ Sobre el fenómeno de concentración de la propiedad comunal y privada en el municipio de Paracho Vázquez León refiere que entre las décadas de los años cincuenta y sesenta, para el caso de la comunidad de Paracho de

En forma simultánea las labores de edificación de obras de infraestructura de comunicaciones en la comarca de la Meseta Purépecha, permitieron desde el sexenio cardenista agilizar los desplazamientos de personas y los intercambios de productos a un ritmo nunca antes visto. Los caminos de todo tipo y los servicios de telefonía, así como la circulación de periódicos y otros medios informativos se incrementaron desde finales de los años cuarenta toda vez que esa zona geográfica fue impactada por los programas y acciones que se integraron en el magno proyecto de desarrollo regional de la Comisión de Cuenca del Río Tepalcatepec puesto en marcha en septiembre de 1947, bajo la dirección Ejecutiva del general y ex presidente de la República Lázaro Cárdenas del Río.³⁷⁶

La creciente integración de la municipalidad de Paracho a la modernidad, tanto en el marco del entorno regional como al de la entidad en su conjunto se reflejó además en la composición de su gobierno local. Por ejemplo, en 1950 se encontraba al frente del ayuntamiento el profesor Perfecto Zalapa Valerio, quien dio un notable impulso a la infraestructura de servicios educativos de la demarcación.³⁷⁷

En ese contexto se explica la fundación y sistemático funcionamiento de planteles que fueron desde jardines de niños, primarias y secundarias; el Centro de Capacitación para Indígenas “Vasco de Quiroga” que funcionó como internado; pequeños centros de alfabetización, destacando la escuela Primaria “Profesora Esther Velázquez” y la Escuela Primaria “Dr. J. Jesús Díaz”; así como las escuelas secundarias federales “Lázaro Cárdenas” y la de “Cooperativa” de las cuales procedieron muchas de las alumnas de la ENRVQ oriundas de este municipio.³⁷⁸

Verduzco “de 1010 predios, un 4.7 por ciento, con extensiones entre cinco y 25 hectáreas, disponía del 21.6 por ciento de la tierra agrícola, mientras que el 58.9 por ciento, unidades menores de cinco hectáreas, se hacían del 48.4 por ciento de esa tierra”. La situación no era muy diferente en el pueblo de Aranza, en donde “la inmensa mayoría de los campesinos disponía de parcelas inferiores a 1.25 hectáreas”. Cf. Vázquez, *Ser indio otra vez*, p. 53.

³⁷⁶ Una obra fundamental fue la construcción de la carrera federal número 37, Carapan-Playa Azul, a partir de la cual se realizaron una serie de caminos secundarios entre ellos la carrera Uruapan-Paracho. Cf. John W. Durston, *Organización social de los mercados campesinos en el centro de Michoacán*, México, Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública, 1976, pp. 306-307; Elinore M. Barrett, *La Cuenca del Tepalcatepec. II. Su desarrollo moderno*, (Colección Sepsetentas Núm. 178), México, Secretaría de Educación Pública, 1975, pp. 135-141.

³⁷⁷ Castillo Janacua, *Paracho*, pp. 60-66 y 148.

³⁷⁸ AHPM, ramo *Municipios*, serie Paracho, caja 4, Exp. 8, años 1943-1980, Informe de administración municipal del 31 de diciembre de 1961.

No contamos con los suficientes elementos para sostener con la debida precisión y objetividad cuáles fueron las redes de relaciones y vínculos así como y mecanismos de gestoría, de los cuales echaron mano durante largo tiempo los habitantes y autoridades locales de Paracho, para propiciar que las jóvenes de esa municipalidad ingresaran de manera masiva a la ENRVQ y, seguramente, a otras instituciones de educación superior de la entidad. Al respecto cabe presumir, como lo deja entrever el profesor Castillo Janacua, entre otras cosas se aprovecharon las relaciones generadas desde los años treinta con el general Lázaro Cárdenas del Río y el círculo de burócratas, funcionarios y amigos de éste, con los que, a su vez, los vecinos prominentes y los intermediarios y gestores políticos y sociales de Paracho generaron relación.

Sobre el particular el propio profesor Castillo Janacua hizo en 1999, un recuento global y aproximado sobre el número de docentes y profesionistas oriundos de esta demarcación y formados en el transcurso del medio siglo precedente. De ello salió a relucir que al menos existían unos 600 profesores de los diferentes niveles educativos; “300 docentes del ámbito de la educación física; 83 médicos generales; 76 ingenieros de las diversas especialidades; 63 enfermeras; 60 abogados y licenciados en economía; 38 contadores públicos; 38 clérigos católicos; 26 farmacéuticos; 15 médicos veterinarios, y otros 15 odontólogos. En total eran 1,314 parachenses entre docentes y profesionistas.”³⁷⁹

Mientras que en el caso de la municipalidad de Huetamo, segunda proveedora de alumnas a la ENRVQ, cabe apuntar que se ubica en la porción sureste de la Tierra Caliente de Michoacán, sobre la cuenca del río Balsas y colinda con el estado de Guerrero. Fue una de las zonas geográficas más castigadas por el desarrollo de la Revolución Mexicana, toda vez que el grueso de los grupos armados que actuaron en la entidad, penetraron por el rumbo de Huetamo procedentes de los estados de Guerrero y México.

Al finalizar el conflicto este espacio geográfico mantuvo su secular aislamiento y marginación y no se integraría a la dinámica estatal con alguna consistencia, sino hasta muy avanzado el siglo XX, cuando se construyó la red

³⁷⁹ Castillo Janacua, *Paracho*, p. 86.

caminera regional, principalmente la carretera federal número 51 Heroica Zitácuaro-Huetamo de Núñez.³⁸⁰

La evolución demográfica de esta demarcación tuvo directa relación con el aislamiento geográfico y las condiciones de secular marginación económica y social. Así las cosas, no obstante su vasta extensión de alrededor de 1,600 kilómetros cuadrados, “en 1930 en Huetamo radicaban escasas 21,544 personas. La cifra descendió en el transcurso de la década siguiente en directa relación con el clima de efervescencia social y violencia, que ocasionaron procesos históricos como el reparto agrario y sus secuelas. De tal suerte que en 1940 fueron censados escasos 19, 417 individuos, es decir, 2,127 personas menos que en 1930”.³⁸¹

La recuperación e incremento del capital demográfico fue lento pero sostenido en el tiempo posterior. “Los resultados del censo de 1950 establecieron para la municipalidad de Huetamo 20,822 habitantes. Una década después la cifra se había incrementado a 24,287 vecinos, de los que 6,191 radicaban en la cabecera de Huetamo de Núñez.”³⁸²

Bajo este escenario, para la década de los años cincuenta del siglo pasado la principal actividad económica de la municipalidad de Huetamo fue la agricultura y la ganadería. Pero tuvo serios problemas para lograr optimizar la comercialización de estos productos y concretar un crecimiento sostenido de la economía local. A ello habría que sumar la precariedad de los servicios básicos de infraestructura educativa, sanitaria y de comunicaciones y transportes, todo lo cual repercutía en una baja calidad de vida para el grueso de sus habitantes.

Sin embargo, las autoridades locales en coordinación con sus homologas estatales y el grueso del vecindario estuvieron preocupada por brindar educación a las generaciones jóvenes. De tal forma que combinando gestiones y esfuerzos construyeron planteles educativos como una secundaria y mejoraron los ya

³⁸⁰ Sánchez Amaro, Luis, *Memoria del porvenir. Historia general de Huetamo, 1553-2000*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, H. Ayuntamiento Constitucional de Huetamo, Michoacán, 2002-2004, 2002, pp. 195-215; Alejo Maldonado Gallardo, *Historia, cultura y noticias de los pueblos del Balsas*, Morelia, Unidad Profesional del Balsas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2014, pp. 74-85.

³⁸¹ Maldonado, *Historia, cultura y noticias de los pueblos del Balsas*, 74-85

³⁸² Gobierno del Estado, *Michoacán (Apuntes socio-económicos)*, Morelia, Tesorería General del Estado de Michoacán, 1981, p. 105.

existentes del nivel básico como la Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas”. Con ese objeto se efectuaban eventos sociales y culturales como la Feria de los Tres Viernes que se realizaba en la tenencia de Cutzeo, de la que se sacaban fondos para las mejoras de las escuelas.³⁸³

En el municipio de Huetamo la participación de las mujeres ya había alcanzado cierta relevancia, sobre todo en las actividades sociales y en los acontecimientos colectivos a través de la Liga Femenina de Huetamo que fue una organización liderada por mujeres. De tal manera que la jurisdicción contó relativamente temprano con un activismo social, donde las mujeres desempeñaron un papel importante para combatir las limitaciones materiales e intelectuales que imperaban entre el grueso de la población y buscaban la manera de hacer más asequible la vida en comunidad.³⁸⁴

Es importante mencionar que gracias a la presencia de la Escuela Regional Campesina de Huetamo, predecesora de la ENRVQ, se configuró la tradición magisterial local con base en el proyecto educativo que ofertaba dicha institución. Esto logró arraigar dentro de diversos ámbitos de la población femenina, sin importar los cambios de sede que tuvo dicha institución. Por lo tanto, para la década de los años sesenta del siglo XX un considerable número de estudiantes de la ENRVQ provinieron de dicha demarcación. Al respecto cabe abundar que se iban de las diferentes localidades del municipio de Huetamo, con la esperanza de lograr la formación de maestras, para estar así en condiciones de ayudar a sus familias y cambiar su destino de ama de casa, para convertirse en mujeres preparadas y con un amplio margen de autonomía personal.³⁸⁵

Tal fue la aceptación de la normal dentro de la población huetamense que llegaba a la escuela grupos de alumnas con la ilusión de que fueran aceptadas, aunque no todas se quedaban. Había ocasiones en las que se les ofrecían los servicios de hospedaje, alimentación y educación. Sin embargo, no estaban

³⁸³ AHPem, ramo *Municipios*, serie Huetamo, caja 2, Exp. 1, años 1943-1980, Solicitud de construcción 18 de abril de 1949; Oficio del 16 de febrero de 1955.

³⁸⁴ AHPem, ramo *Municipios*, serie Huetamo, caja 9, Exp. 2, años 1943-1980, Oficio del 14 de noviembre de 1952.

³⁸⁵ Sánchez Amaro, *Memorias del porvenir*, pp. 224-228.

inscritas en el sistema de enseñanza normal, además no recibían el apoyo económico del PRE, por lo que bajo esas condiciones muchas permanecieron hasta lograr ser estudiantes matriculadas de manera regular. Algunas de ellas lo alcanzaron ya hasta el nivel de formación profesional, como fue el caso de la ahora profesora Juna Alviter Martínez, oriunda de dicho municipio y egresada de la ENRVQ.

En tanto que en lo que concierne a la municipalidad de Zitácuaro, tercera demarcación en importancia en cuanto a la provisión de alumnas para la ENRVQ en el periodo que nos ocupa, guardaba condiciones demográficas, socioeconómicas e incluso culturales, diametralmente diferentes a las registradas en Paracho y Huetamo. En el tiempo posterior a la Revolución Mexicana esta jurisdicción recuperó en gran medida su dinámica poblacional, como lo ilustra el hecho de que en “1940 figuraba con un total de 36,037 habitantes. Una década más tarde la demarcación de Zitácuaro contaba con 45,227 habitantes; y en el censo de 1960 le fueron documentados 52,859 vecinos, de los que 19,940 radicaban en la ciudad de la Heroica Zitácuaro.”³⁸⁶ De tal suerte que esa municipalidad se ubicada desde mediados del siglo XX entre las cinco más importantes de Michoacán.

La historia particular de Zitácuaro se había caracterizado desde la época porfirista por el cosmopolitanismo de su sociedad. Factores tales como la inmigración y arraigo de familias de origen sirio-libanés; la irrupción de los credos religioso de perfil protestante, así como la fuerte presencia de la tradición política e idiosincrasia de tipo liberal aglutinada hasta muy avanzado el siglo XX en la Junta Patriótica Liberal “Benito Juárez”, vinculada a la masonería, propiciaron las muy singulares condiciones a nivel local, para que la mujer, en lo individual y lo colectivo, tuviera un abierto y desinhibido protagonismo en esa municipalidad y otros puntos colindantes del oriente michoacano desde aquel entonces.

La economía regional adquirió sólida consistencia por la versatilidad de las actividades agropecuarias, combinadas con una incipiente industria de la transformación y un intenso comercio, todo lo cual tuvo estrecha relación con el

³⁸⁶ Gobierno del Estado, *Michoacán (Apuntes socio-económicos)*, p. 303.

pujante desarrollo de las actividades mineras en el cercano municipio de Angangueo.³⁸⁷

Para el tiempo en el que se fundó la ENRVQ y que las jóvenes zitacuarenses comenzaron a concurrir a sus aulas, siguiendo en gran medida la tradición configurada en los tiempos de la Escuela Normal que hubo en el casco de la ex hacienda de La Encarnación, el activismo femenino en esta municipalidad se había revitalizado. Ilustrativo de ello fue la presencia y protagonismo del Comité Femenil de Zitácuaro, que aglutinó a poco más de 200 mujeres y las que se encargaban de mantener limpia la ciudad y administraban la llamada Casa de la Mujer Zitacuarenses, en la cual se impartían clases de corte y confección, bordado, decoración de pasteles, juguetería y conservas de frutas. Además, sus integrantes realizaban labores de asistencia pública a los habitantes más pobres del municipio. Es decir las mujeres de la comunidad contaban con un espacio que les permitió adquirir nuevos conocimientos y a su vez contribuir para el desarrollo social de su entorno.³⁸⁸

Mientras que en lo que corresponde al municipio de Morelia, que ocupó el cuarto lugar en importancia aritmética en cuanto al origen del alumnado de la ENRVQ, cabe consignar el hecho de que fue la demarcación de mayor relevancia demográfica de la entidad en el lapso de nuestro interés. En este tenor, es necesario referir que en el año de “1940 habitaban en su territorio 77,622 individuos; los cuales para el año de 1950 ascendieron ya a 106,722; y en 1960 se documentaron 153,722 personas en esta jurisdicción, de las que 100, 828 vivían en la ciudad de Morelia.”³⁸⁹

Hacia mediados del siglo XX el municipio capital del estado había logrado cierto desarrollo en el sector de la industria de la transformación. Sin embargo el grueso de la actividad económica seguía sustentándose en el rubro de los servicios,

³⁸⁷ Teja Andrade, Jesús, *Zitácuaro* (Monografías municipales del estado de Michoacán), México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1978, pássim; Crispín Duarte Soto, *Zitácuaro. Breve monografía. Historia, personajes y otros tópicos*, Morelia, Gospa Editorial, 2013, pássim.

³⁸⁸ AHPEM, ramo *Municipios*, serie Zitácuaro, caja 1, Exp. 12, años 1924-1978, Informe de la administración municipal año de 1960.

³⁸⁹ Gobierno del Estado, *Michoacán (Apuntes socio-económicos)*, p. 144.

crecientemente los vinculados al turismo, y el ámbito agropecuario de su zona rural.³⁹⁰

No se omite consignar el hecho de que por el tiempo en el que la ENRVQ fue un plantel de perfil femenino, Morelia fue uno de los municipios con mayor índice de predios urbanos en el estado de Michoacán. Las colonias y localidades más apartadas de la capital comenzaban a tener acceso a la electrificación y al uso de agua potable, esto como beneficio del proceso de urbanización por el que atravesó la entidad en el contexto general del Desarrollo Estabilizador vigente.

Además, de los problemas comunes referentes a los servicios, en la capital había otro tipo de problemas de fuerte inercia social como el alcoholismo y la prostitución, que se habían convertido en situaciones incómodas para el grueso de la sociedad moreliana, por lo que se emprendieron acciones para combatir dichos males como el traslado de los centros donde se ofertaba alcohol a otros sitios de la ciudad. Pero no todo estaba mal, hubo también acciones que beneficiaron a la población moreliana y al municipio en general como el impulso a las campañas contra la alfabetización que en su segundo periodo de aplicación se impartió en diez centros que se convirtieron en nuevos planteles escolares a disposición tanto de niños como para adultos.³⁹¹

En cuanto a las jóvenes oriundas y/ o radicadas en la municipalidad de Morelia que ingresaron la ENRVQ, además de secundar en gran medida la tradición escolar que caracterizaba a la demarcación desde los tiempos coloniales, la mayoría entró a cursar el ciclo secundario dentro de ese plantel. Ello no obstante que en la ciudad de Morelia se contaba desde mucho tiempo atrás con escuelas secundarias para mujeres, pero ante las limitaciones económicas por las que atravesaban algunas de las familias morelianas y la cercanía de la ENRVQ, que a diferencia de la Normal Urbana de la capital, ofrecía el servicio de internado, dicha institución se convirtió en una oportunidad para las jovencitas que desearan continuar estudiando. Es importante recordar que en ese entonces y no obstante la

³⁹⁰ Padilla Jacobo, Abel, *Instituciones de fomento, estructura industrial y empresarios en la economía de Morelia, 1910-1950*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Secretaría de Educación Pública, 2015, pp. 87-153.

³⁹¹ AHPem, ramo *Municipios*, serie Morelia, caja 1, Exp. 14, años 1895-1955, oficio del 15 de julio de 1941.

presencia de instituciones educativas de amplia cobertura como la Universidad Michoacana, las mujeres morelianas tenían, como el grueso de sus congéneres de la entidad, pocas expectativas y oportunidades de cursar estudios superiores.³⁹²

Como ya se ha referido las estudiantes michoacanas no fueron las únicas que ingresaron a la ENRVQ, sino también su matrícula en una porción significativa procedió de otras entidades federativas, como lo ilustra el cuadro dos.³⁹³

Cuadro dos. Estados y municipios de origen de las alumnas de la ENRVQ

Estado	Municipio			
MICHOACÁN	PARACHO	HUETAMO	ZITÁCUARO	MORELIA
GUERRERO	TLALCHAPA	ARCELIA	CIUDAD ALTAMIRANO	CHLPANCINGO
DISTRITO FEDERAL	CIUDAD DE MEXICO	XOCHIMILCO	CUAJIMALPA	
ESTADO DE MÉXICO	LERMA	TENANCINGO	TENERIA	CHIMALHUACAN
HIDALGO	FRANCISCO I. MADERO	PACHUCA	HUATLA	METZQUITITLAN

Fuente: Elaboración propia a partir de los expedientes escolares de las alumnas años 1945-1969, que se encuentran en el AHENRVQ.

De tal manera que se puede apreciar que fue Guerrero el segundo estado con mayor afluencia de alumnas en la ENRVQ. Esta entidad federativa está ubicado al sur del país, limitando al norte con los estados de México, Morelos y Puebla; al sureste con el de Oaxaca; al suroeste colinda con el océano Pacífico; y al noroeste delimita con el río Balsas que lo separa de Michoacán. Sus principales actividades económicas son el turismo y la agricultura destacando la zona de Tierra Caliente, en donde se producen importantes cantidades de maíz, ajonjolí, sorgo, soya, arroz,

³⁹² AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

jitomate, limón, café, melón, toronja, sandía, cacahuete y mango. Es importante señalar que el estado se encuentra dividido en ocho regiones, que se distinguen por rasgos económicos, sociales, culturales y geográficos. Por ejemplo, la población indígena en Guerrero radica esencialmente en la zona de la Montaña, y en menor medida en la Costa Chica. Ambos espacios geográficos se identifican como los más marginados del estado, y en ellos habitan grupos de población indígena de las etnias náhuatl, mixteca, tlapaneca y amuzga.³⁹⁴

Para comienzos de la segunda mitad del siglo XX, por su situación de pobreza y marginación el estado de Guerrero figuraba en el tercer lugar a nivel nacional, superado sólo por Chiapas y Oaxaca, por lo que la migración fue un fenómeno muy común en el estado. “En 1960 la población total de esa entidad era de 1, 186, 716 habitantes de las cuales 881,177 eran mujeres y el 49.5% de ellas de origen rural.”³⁹⁵

Los niveles educativos del estado de Guerrero se han caracterizado por estar ubicados desde hace casi un siglo entre los últimos lugares del desarrollo nacional. De tal suerte que para la década de los sesenta de la centuria pasada “se identificaba un universo de 598, 367 personas que se encontraban en situación de analfabetismo.”³⁹⁶ De entre ellas el 59% eran mujeres, esto debido a que, sobre todo entre la población indígenas, y aún más, mujeres, el derecho a la educación no se cumplió por varios motivos.

La principal causa fue la falta de infraestructura adecuada para ofertar la educación en todos los niveles escolares. Con respecto a las alumnas que se matricularon en la ENRVQ oriundas de este estado, la mayoría entró a cursar el nivel secundario en la normal. Además, llama la atención el hecho de que una gran parte de las estudiantes guerrerenses, estudió la primaria en otras entidades federativas, tal vez por ello trasladarse una vez más a Michoacán a continuar sus estudios, no fue algo complejo.

³⁹⁴ González Dávila, Amado, *Geografía del estado de Guerrero y síntesis histórica*, México, Dirección General de Estadística, 1957, pp. 28-52.

³⁹⁵ INEGI, Cuadro 1. Características de la población, por municipios censos 1930, 1940, 1950, 1960, *VIII Censo General de Población 1960, 8 de junio de 1960, Estado de Guerrero, México, Distrito Federal*, 1963.

³⁹⁶ INEGI, Cuadro 1. Características de la población, por municipios censos 1930, 1940, 1950, 1960, *VIII Censo General de Población 1960, 8 de junio de 1960, Estado de Guerrero, México, Distrito Federal*, 1963.

En cuanto al Estado de México, ubicado en la región centro-sur del país, limitando al norte con Querétaro, al noreste con Hidalgo, al este con Tlaxcala, al sureste con Puebla, al sur con Morelos y el entonces Distrito Federal; al suroeste con Guerrero y al oeste con Michoacán. “Para 1960 fue la entidad federativa con más número de habitantes con un total de 1,897 851 individuos.”³⁹⁷

Por su cercanía con la ciudad de México, obtuvo bastantes ventajas estratégicas, sobre todo debido a la fuerte presencia de inversión y desarrollo industrial y turístico. Sin embargo, existió una marcada desigualdad social entre su población, sobre todo respecto a la calidad de vida. Existía un alto grado de desigualdad social y económica, por ejemplo, Naucalpan y Huixquilucan, son dos de los municipios más ricos del país y Chimalhuacán y Valle de Chalco, de los más pobres. A ello le agregamos que por lo menos en la década de los años sesenta del siglo pasado, el 70% de la población mexiquense estaba distribuida en zonas rurales con que por su condición se dedicaban a las actividades agropecuarias.³⁹⁸

Es de resaltar que en dicho estado existió un gran bagaje cultural, derivado de formar parte del valle de México y, sobre todo, por los pueblos que lo han habitado a lo largo de la historia del país. Respecto a los niveles de educación femenina, se presentó un mayor porcentaje de población que sabía leer y escribir a comparación de otros estados. “Del total de sus mujeres habitantes, unas 570,830, se presume que al menos 371,608 eran alfabetas, lo que representó el 65% del total de la población femenina.”³⁹⁹ Dentro de las instituciones educativas de la época, destacaban en esa jurisdicción la Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Autónoma Chapingo. Sin embargo, dentro de estos planteles la afluencia de mujeres no fue tan significativa.⁴⁰⁰

Las alumnas oriundas del estado de México en la ENRVQ procedían de varios de los municipios más pobres, como Chimalhuacan, Tenancingo y Tenería,

³⁹⁷ Rosenzweig, Fernando, *Breve Historia del Estado de México*, México, El Colegio Mexiquense, A. C., 1987, pp. 22.

³⁹⁸ Jarquín, María Teresa y Carlos Herrejón Peredo, *Breve historia del estado de México*, ((Serie breves historias de los estados de la República Mexicana), México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México, Fideicomiso Historia de las Américas, 2000, pp. 154-161.

³⁹⁹ Jarquín y Herrejón Peredo, *Breve historia del estado de México*, pp. 195.

⁴⁰⁰ Rosenzweig, *Breve Historia del Estado de México*, p. 22; Jarquín y Herrejón Peredo, *Breve historia del estado de México*, pp. 194-195.

por lo que a pesar de la distancia, este plantel se presentaba como una alternativa para este sector de mujeres, porque aunque en la entidad estaba la Escuela Normal Rural de Tenería, ésta era para hombres, por lo que la población femenina quedaba limitada en ofertas educativas.⁴⁰¹

En el caso del Distrito Federal ubicado en el Valle de México, “para 1960 la habitaban 4,870 876 personas, distribuidas en sus 13 delegaciones.” Se consideró a esa demarcación como el núcleo urbano más grande de la República Mexicana y también su principal centro político, social, académico, económico, de comunicaciones, financiero, empresarial, turístico, artístico y cultural.⁴⁰²

Estas condiciones estimularon la inmigración proveniente hacia ella de individuos de los diversos estados de la república, especialmente de los más pobres de ese entonces, como Puebla, Hidalgo, Oaxaca y Michoacán. Como resultado de ello, a partir de la década de los años cincuenta, el área urbana del Distrito Federal comenzó a desbordarse del territorio de las delegaciones centrales, dejando de lado las actividades agrarias y las tierras de labor para dedicarse a actividades industriales, de la construcción y del sector servicios en general.⁴⁰³

La concentración económica en el Distrito Federal permitió el establecimiento de centros educativos públicos y privados. De tal manera que para la época de los cincuenta y sesenta de la centuria pasada, contó con jardines de niños, primarias y secundarias, que dependían de la SEP. Las instituciones más importantes eran Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Escuela Normal de Maestros. Fue la demarcación del territorio nacional con el nivel educativo más alto en todo el país y con mayor número de estudiantes, aunque gran parte de ellos procedieron de otros estados.⁴⁰⁴

Con respecto al estado de Hidalgo, para “1960 tenía una población de 994,598 habitantes, de los cuales 498, 851 hombres y 495, 747 mujeres. Del total de sus habitantes el 70% eran de origen rural; y tan solo el 39% de la población

⁴⁰¹ Rosenzweig, *Breve Historia del Estado de México*, p. 23.

⁴⁰² INEGI, Cuadro 1. Características de la población, por municipios censos 1930, 1940, 1950, 1960. *VIII Censo General de Población 1960*, 8 de junio de 1960, Distrito Federal, México, D.F., 1963.

⁴⁰³ Hernández, Regina, *El Distrito Federal: historia y vicisitudes de una invención, 1824-1994*, México, Instituto Mora, 2000, p. 200.

⁴⁰⁴ Hernández, *El Distrito Federal: historia y vicisitudes de una invención, 1824-1994*, p. 200.

sabía leer y escribir. Específicamente las mujeres contaban con los índices más altos de analfabetismo con un total de 244,887 personas.”⁴⁰⁵

Un rasgo característico de esta entidad federativa es que contó con un número importante de población considerada indígena, principalmente de los grupos nahua, otomí y tepehua, los cuales al menos el 50% subsistían en severas condiciones de pobreza y marginación. Esta situación se reflejaba en el sector educativo, caracterizado por un gran rezago, además de la carencia crónica de los servicios básicos como agua potable, alcantarillado, electrificación y transporte.⁴⁰⁶

El hacer referencia de manera general a las condiciones socioeconómicas de las entidades federativas de origen de las alumnas, nos permite observar la naturaleza real del grueso de las alumnas y conocer el contexto socioeconómico del cual provenían. Con respecto a esto último, la mayoría de las alumnas eran oriundas y/o radicaban en comunidades rurales o suburbanas. Aunque también las hubo procedentes de localidades urbanas como la capital del país y la del propio estado de Michoacán.

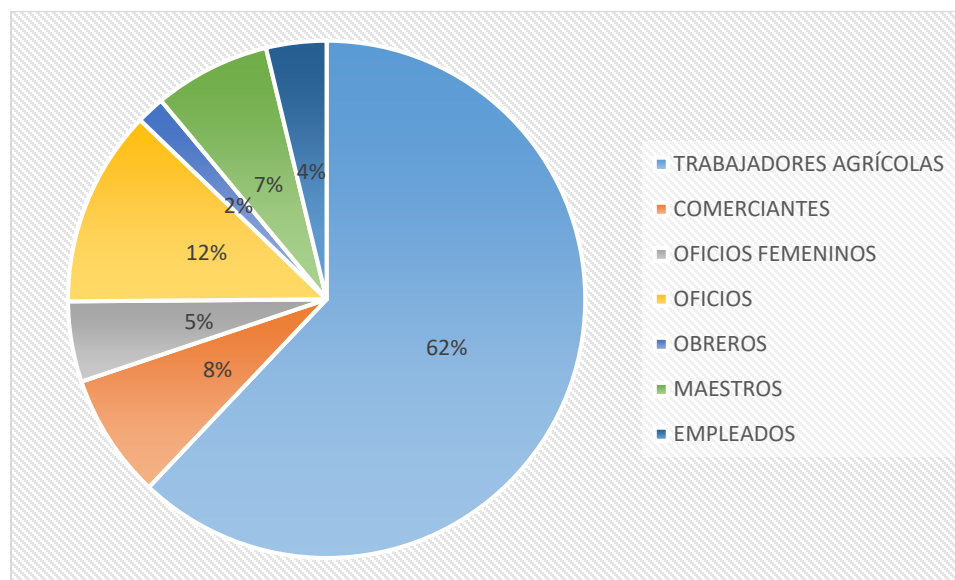
Por lo tanto, la ENRVQ contó con una población escolar heterogénea en lo que respecta a su procedencia geográfica y social. Al revisar algunos documentos personales de las estudiantes que se matricularon como alumnas regulares en este plantel, se pudo configurar la siguiente gráfica en cuanto a su origen socioeconómico:⁴⁰⁷

⁴⁰⁵ INEGI, Cuadro 1. Características de la población, por municipios censos 1930, 1940, 1950, 1960. *VIII Censo General de Población 1960*, 8 de junio de 1960, Estado de Hidalgo, México D. F. 1963.

⁴⁰⁶ Oragas Segura, Natalia y Manuel Alberto Morales Damián, (coordinadores), *Arqueología y patrimonio en el estado de Hidalgo* México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 2010, passim.

⁴⁰⁷ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

Gráfica dos. Actividad laboral de los padres o tutores de las alumnas de la ENRVQ



Fuente: Elaboración propia a partir de los expedientes escolares. AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

En los primeros años de la década de los sesenta se registró el hecho de que el 62% de la población económicamente activa de las familias, se dedicaban a las labores agrícolas básicamente como campesinos y jornaleros. Un 12% se abocaban a desempeñar oficios, ya fuera como zapatero, carpintero y mecánico, entre otros. Mientras el 8% se dedicaba al comercio en un pequeño tendajón o de manera ambulante. En tanto que otro 7% se desempeñaba en el magisterio, por lo que era común que sus hijas optaran por esa misma actividad.

En este tenor, el 5% lo ocuparon los oficios femeninos, básicamente lo ejercían mujeres viudas que realizaban labores tales como costura o lavaban ropa ajena para ganarse la vida. Y en congruencia con el todavía precario desarrollo industrial, se registró mucha menor presencia de padres de familia que laboraran como obreros. Por último, cabe consignar la presencia de empleados varios, principalmente de aquellos que trabajaban como burócratas en alguna institución de los tres niveles de gobierno.⁴⁰⁸

⁴⁰⁸ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

De tal manera que a finales de la década de los años sesenta, más del 60% de la población estudiantil de la ENRVQ procedía de familias campesinas, tal y como lo estableció el reglamento de las escuelas normales rurales, que estipulaba como requisito fundamental que los aspirantes a las normales fueran de origen rural, campesino. Por lo tanto, la familia de las alumnas y sus condiciones socioeconómicas fueron agentes que de alguna manera estuvieron presentes en la decisión de ingresar a este plantel. Así, los contextos familiares se convirtieron en escenarios de interacción en los que se dio la apropiación de la experiencia educativa y del ejercicio de la actividad docente una vez egresadas. Estos datos muestran que en la mayoría de los casos de las estudiantes egresadas que ejercieron el magisterio, lograron una movilidad educativa relativamente importante al realizar estudios de normal.

3. Factores que incidieron en el ingreso, deserción y egreso de las estudiantes

Hacia finales de los años cincuenta la ENRVQ se iba consolidando y sus estudiantes entendían con mayor claridad el significado de prepararse para maestras normalistas. Hubo una diversidad escolar tanto numérica como de personalidades, pero todas motivadas en prepararse profesionalmente. Las alumnas eran hijas de campesinos y obreros que habían sido excluidos por el sistema de la cultura y los beneficios materiales que trajeron consigo procesos como la industrialización y la modernidad. La idea de desarrollo de la época era la diluir en lo posible los índices de pobreza, pues lejos había quedado la idea cardenista de convertir al país en un México de ejidos y comunidades industrializadas para evitar los males del urbanismo y el industrialismo del perfil capitalista.

La consecuencia de alcanzar el desarrollo fue el despoblamiento del campo, por lo tanto se modificó la estructura socioeconómica del grueso de la sociedad mexicana, la que en unas cuantas décadas había dejado de ser primordialmente agraria para convertirse en urbana. Esta situación trajo consigo grandes e inéditos problemas como la falta de transporte y el sobre poblamiento en las escuelas del

sistema de educación pública. No obstante lo anterior, el avance que se dio en materia educativa en la segunda década del siglo XX fue asombroso, fue un fenómeno positivo de la posguerra, los campesinos mexicanos al igual que los europeos deseaban que sus hijos estudiaran.

Consecuentemente, la gran demanda de profesores hizo llenar a tope las escuelas normales rurales y puso en crisis el sistema educativo vigente, incapacitado para afrontar este fenómeno mundial que también se expresaba en México. Así tenemos que hacia finales de la década de los años cincuenta y buena parte de los sesenta hubo una efervescencia educativa y la ENRVQ alcanzó su máximo histórico en cuanto a la matrícula estudiantil se refiere. La demanda se explica por qué al convertirse en profesor la mujer de manera acelerada cambiaba la situación económica una vez egresada y, casi siempre, la de su familia.⁴⁰⁹

Gráfica tres. Tendencia de años de ingreso a la ENRVQ de 1945-1970



Fuente: Elaboración propia a partir de los expedientes escolares. AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

Esta histórica coyuntura propició que por primera vez las autoridades de la SEP adoptaran la decisión de aplicar pruebas de selección en todas las escuelas normales rurales. Bajo este contexto, en la ENRVQ se implementaron pruebas pedagógicas de admisión para ingresar al primer año de secundaria. Los elementos a evaluar eran los siguientes: lectura comprensiva, lectura en rapidez, aspecto

⁴⁰⁹ Graves, *Del Radicalismo a la unidad nacional*, p.96.

gramatical, ortografía, mecanizaciones, problemas aritméticos, y geometría. Cada uno de ellos tenía el valor de 100 puntos que se suman y arrojaban el total de puntos y se dividían entre el total de los campos a evaluar para obtener el promedio final.⁴¹⁰

Además de aprobar el examen de ingreso las aspirantes a alumnas de la ENRVQ deberían de cumplir los siguientes requisitos: someterse a un examen médico, presentando un certificado firmado y sellado por un médico profesional; presentar su certificado de primaria o secundaria, según el ciclo que deseara cursar, además acta de nacimiento y de residencia en comunidades rurales y ser de origen campesino.

Las edades límites para ingresar eran de 15 años para secundaria y de 18 para profesional. La edad promedio en la ENRVQ fue de 14 años, teniendo como rangos de edad de 11 a 24 años.⁴¹¹ Pese a existir mecanismos formales para ingresar a esta institución de educación superior, estos no eran respetados a cabalidad, sino que fueron configurados según los intereses de los participantes, pues en aquella época hubo otras maneras no formales de lograr acceso al plantel.

Las recomendaciones provenientes de las autoridades de la SEP, de maestros, de líderes del SNTE y hasta de empresas particulares, los hacía intermediarios de facto del proceso, pues estos elaboraban solicitudes de ingreso de las aspirantes. Solo por mencionar un caso, la inspectora escolar federal, profesora Evangelina Rodríguez, envió una carta a la dirección de la ENRVQ suplicándole se aceptara el ingreso a esa escuela a la señorita Carmen Fabián quien había demostrado dedicación en el estudio y aspiraciones para continuar sus estudios, pero que en una primera instancia no había sido aceptada por lo que la inspectora solicitaba su ingreso.⁴¹²

Como este caso hay muchos, sin embargo no se puede dar cuenta aquí del impacto que tuvieron las recomendaciones, pero es lógico pensar que este

⁴¹⁰ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

⁴¹¹ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

⁴¹² AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969, Exp. 852, de la alumna Carmen Fabián, carta de recomendación fechada el 17 de febrero de 1949, en Zitácuaro Michoacán.

dependía del peso político y económico de las figuras influyentes y de actores que ocupaban puestos estratégicos en los tres niveles de gobierno, la burocracia de la SEP y el SNTE.

La mayor parte de las recomendaciones provienen de todo el país y no exclusivamente de estudiantes originarios de la región donde estaba ubicada la ENRVQ, ya que la institución gozaba de gran prestigio, tanto que no sólo el sector campesino aspiraba a que sus hijas estudiaran para maestras, sino también jóvenes que provenían de familias de perfil obrero. Es difícil conocer si estas recomendaciones tuvieron éxito efectivamente, pero lo que interesa destacar aquí es la red de relaciones sociales que construyeron los directivos a partir de la escuela normal y en el marco de su vinculación y rol al interior de la estructura político-administrativa de ese tiempo.⁴¹³

Después de que las alumnas fueron aceptadas, sin importar sus mecanismos de ingreso, se les leían las normas de conducta de la escuela, con las cuales se trataba de influir en ellas para que fueran responsables, respetuosas y agradecidas. Se pretendía que siempre estuvieran atentas a los maestros y a permanecer ordenadas y receptivas. Entre ellas debería imperar el orden, la limpieza, la pulcritud, y adicionalmente debían tener una conducta intachable. “Las reglas eran claras y había que cumplirlas” mencionó en entrevista la profesora Yolanda Piñón.⁴¹⁴

La deserción escolar fue un factor que repercutió en la formación profesional de las estudiantes que ingresaron a la ENRVQ. De acuerdo a los datos que contienen los documentos personales de las alumnas, se muestra un descenso importante de matrícula estudiantil ya que no coincidía el número de alumnas que se inscribían al inicio del año escolar, con el tiempo de los exámenes finales que se les practicaban. En algunos casos, a pesar de que la institución ofrecía el internado y el famoso PRE, la familia no podía costear los respectivos estudios por el gasto económico que implicaba.⁴¹⁵

⁴¹³AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga años 1945-1969.

⁴¹⁴ Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, en marzo de 2017.

⁴¹⁵AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

Pero este factor no fue la única razón de la deserción, durante el periodo de estudio se observó que el comportamiento de las alumnas fue variando acorde a los nuevos tiempos y a las nuevas ideas que traían consigo estudiantes de otras procedencias geográficas y de renovados estratos socio-generacionales. La indisciplina cometida por parte de las jóvenes originaba su expulsión, en función de la gravedad de la falta. Hubo sanciones de ese tipo por haber tenido la inculpada una mala o pésima conducta en el plantel. Las acciones que ameritaban expulsión era el robo, las relaciones sentimentales entre las alumnas, salir embarazadas y/o abandonar las instalaciones de la ENRVQ sin previo permiso firmado y sellado por la autoridad competente, entre otras más.⁴¹⁶

Algunas estudiantes abandonaron la escuela sin ni siquiera concluir el ciclo escolar. Otro motivo de deserción, por cierto muy común en la comunidad estudiantil, fue el número de materias reprobadas por parte de las alumnas, desde el secundario hasta el profesional. Fue usual el que muchas estudiantes llegaran a reprobado de dos a cuatro materias en el año, lo cual se puede constatar en sus expedientes escolares personales. Incluso algunas jóvenes que tenían beca la perdían por esta causa. Si la estudiante llegaba a reprobado más de cuatro materias automáticamente quedaban fuera de la institución.⁴¹⁷

Cabe mencionar que aunque fueron pocas, pero también hubo alumnas que al concluir su formación secundaria dejaban la institución para continuar sus estudios de bachillerato e ingresar alguna otra carrera profesional. Además, también hubo casos de traslado a otras escuelas normales rurales en las cuales concluirían sus estudios normalistas.⁴¹⁸

Por tales circunstancias, las escuelas normales de ningún tipo tuvieron la capacidad de producir el número de maestros titulados que se requerían en el sistema educativo nacional. De cualquier forma la importancia y el crecimiento numérico en las escuelas normales rurales irían en ascenso. No obstante, fueron pocos los profesores no obtuvieron su respectivo título. En la ENRVQ muchas no se titularon porque la mayoría de las estudiantes se iban a trabajar sólo con el

⁴¹⁶ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga años 1945-1969.

⁴¹⁷ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

⁴¹⁸ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

certificado de estudios y muchas ni eso llevaban consigo, dado que la misma normal les gestionaba la plaza sin éste requisito. Además, en muchos casos las normalistas no sé ajustaban a los requerimientos básicos de las tesis o memorias que redactaban.

Este bajo porcentaje de tituladas se achacaba a la poca vocación de las normalistas. Por lo tanto, se buscaron medidas para hacer una mejor selección de los estudiantes. Sin embargo, faltó evaluar ciertas actitudes más importantes como el amor al trabajo, el empeño y la dedicación al estudio, todos ellos esenciales para ser una buena maestra, lo cierto es que la vocación se relacionaba con las carencias económicas de las futuras maestras.⁴¹⁹

Muchas de las profesoras normalistas formados en la ENRVQ, desarrollaron la vocación magisterial a lo largo de su formación académica, principalmente en las prácticas pedagógicas, ya que si bien deseaban ingresar a este plantel muchas de ellas lo hacían más por los beneficios económicos que de ello obtendrían. Al respecto, “voy a que me mantenga el gobierno” expresó la profesora Dalia en la entrevista. Y así como ella, las jóvenes y sus familias veían primordialmente a la escuela como una vía para mejorar sus condiciones económicas, no tanto por ser docentes profesionales.⁴²⁰

A partir de las entrevistas, observamos que los motivos para ingresar a la normal fueron diversos, pero pocos por una verdadera vocación. La profesora Yolanda Piñón aceptó haber ingresado a la normal porque no tuvo otra alternativa, por lo que “hice mi examen en las secundarias de Morelia, pero no me quede, por lo que mi papá por medio de un amigo se enteró de la Normal y me dijo; ahí todavía no hacen el examen estas a tiempo para presentarlo, pero eso sí es un internado de señoritas, ante mi deseo de seguir estudiando, acepte, fui hacer el examen y me quede. En ese momento no tenía plena conciencia de lo que sería mi formación en la normal.”⁴²¹

⁴¹⁹AHENVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga a partir de 1945-1969.

⁴²⁰ Entrevista realizada a la profesora Dalia Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁴²¹ Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, en marzo de 2017.

De igual manera, la profesora Dalia Damián comentó que, “yo no quería ser maestra, yo quería ser doctora, pero las condiciones económicas de mi familia no me lo permitieron, éramos pobres y mi mamá hacia lo posible por darnos una mejor vida, ella ya se había enterado de la normal desde tiempo atrás, mi hermano y mi hermana mayor ya se encontraban estudiando en las normales del estado en la de La Huerta y la ENRVQ, por lo que me envió a estudiar a estudiar ahí a mí también, y poco tiempo después a mi hermana menor.”

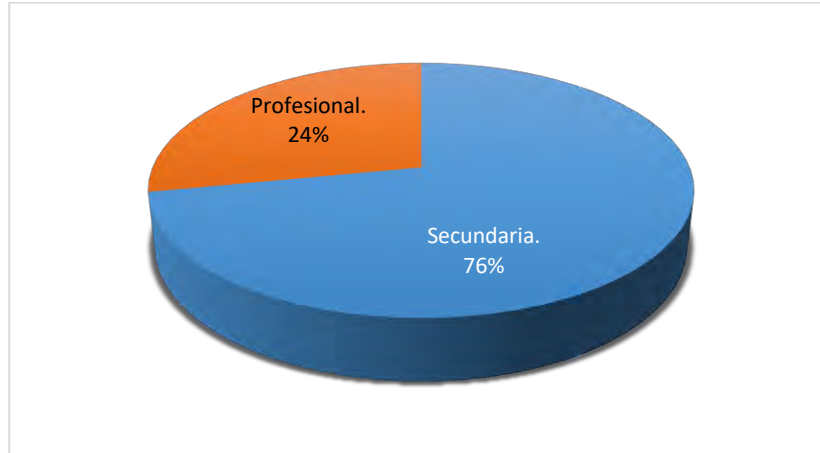
En tanto que la profesora Bonfilia Brito señaló sobre el particular que, “cuando termine mi primaria en un internado en el estado de Puebla, mi tía quien estaba estudiando en la normal, me dijo vente a estudiar la secundaria aquí, yo acepte de inmediato porque yo quería seguir estudiando, y la verdad no tenía vocación pero a lo largo de mis clases con mis maestro descubrí que me gustaba enseñar, y cuando fui a mis prácticas pedagógicas me gustó mucho”. Esto demuestra que ante la falta de oportunidades y las carencias económicas familiares, la ENRVQ se convirtió en una opción de vida, más allá de la propia vocación magisterial.⁴²²

La falta de vocación, según la SEP, fue un factor para que las mejoras académicas no se llevaran a cabalidad. El objetivo de la vocación no se lograba porque el modelo de profesor que se tuvo tendería a la profesionalización y se estaba lejos de alcanzarse, porque en las escuelas normales rurales existían más estudiantes de secundaria que de profesional. Así ocurrió en la ENRVQ, en la que el 76% del alumnado ingresó con la primaria terminada para cursar el primer año de secundaria, y solo el 23 % vino a cursar el nivel profesional.⁴²³

⁴²² Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017; Entrevista realizada a la profesora Dalia Damián Peñalosa efectuada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017; Entrevista a la profesora Bonfilia Brito Cruz realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 18 de marzo de 2017.

⁴²³ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

Gráfica cuatro. Nivel Académico a cursar en la ENRVQ



Fuente. Elaboración propia a partir de los expedientes escolares. AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

Por esta circunstancia, se planteó la necesidad de separar el ciclo secundario de los planes de estudio de las escuelas normales, destinando algunas de ellas para la formación exclusiva para el nivel secundario. Esto se concretó en 1969, cuando se aprobó el establecimiento de las escuelas técnicas agropecuarias en varias de las normales, esto como parte de una política educativa y con el tan pospuesto afán de profesionalizar en lo posible la carrera normalista.⁴²⁴

A pesar de la demanda que tuvieron las escuelas normales rurales, dichas instituciones no tuvieron la capacidad de producir el número de maestros titulados que se requerían. De cualquier forma la importancia y el crecimiento numérico en las escuelas normales rurales iría en ascenso durante las décadas que nos ocupan, no obstante que, al final de su proceso formativo profesional, las aspirantes a docentes no obtuvieran su respectivo título.

En este tenor, fueron pocas las maestras egresadas de la ENRVQ que se preocuparon por titularse. Si comparamos la matrícula de ingreso, egreso y de graduadas vemos una tendencia a la baja. Del 100% que ingresaban, el 80% egresaba y solo el 40% se tituló. De acuerdo con los libros de registros de títulos que se encuentran en la escuela del periodo 1954-1968 se titularon un total de 103

⁴²⁴ Calvo Pontón, Beatriz, *Educación normal y cambio político*, México, Ediciones de la Casa Chata, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1989, pp. 205-210.

egresadas, siendo la generación de 1950-1955 la que contó con un mayor número que logró ese reconocimiento académico. Por lo tanto, en un rango de una década se titularon alrededor de diez egresadas por año. Y de acuerdo al registro de cédulas profesionales tenemos un total de 297 maestras tituladas.⁴²⁵

Las vías de titulación eran por medio de tesis y por informe del servicio social. Las alumnas que optaran por ese último deberían de cumplir con cuatro aspectos: el primero el administrativo; el segundo el técnico; tercero el material; y el cuarto el social. En el primero de los casos la alumna debía relatar todo lo referente a la administración tanto de los alumnos así como la aplicación de los reglamentos de trabajo. En el técnico explicar cuáles técnicas había empleada para impartir clases y lo referente al material didáctico. En el material, relatar cuales habían sido los alcances materiales durante su estancia, como la instalación eléctrica, construcción de salones, etc. Y en el aspecto social, todo lo referente a los festivales y a las presentaciones culturales y deportivas que hubiera realizado. Finalmente, el informe debía estar firmado por el director de la escuela en la que la alumna hubiera efectuado su servicio.⁴²⁶

Las que realizaron tesis tuvieron que elegir una temática a desarrollar, las podían ser temas pedagógicos o de desarrollo social. Una vez redactada se enviaba un borrador a los maestros que tuvieran la comisión de revisarla, ellos la evaluaban y mandaban las correcciones, tanto de contenido, como de redacción. Una vez hechas las correcciones por parte de la alumna se agenda examen para discutir los puntos más relevantes de la tesis.

En ambos casos ya fuera por vía de informe o por tesis, las alumnas presentaron una prueba práctica generalmente en la Escuela Primaria “Fray Alonso de la Veracruz”, ubicada en el inmediato pueblo de Tiripetío. En este examen las alumnas impartían una clase, mientras los maestros sinodales de la ENRVQ la observaban y evaluaban. Por último, las que acreditaban la prueba práctica y habían

⁴²⁵ AHENRVQ, Libro 1 libro de actas de exámenes profesionales de la Escuela Normal Vasco de Quiroga 1954-1968; <http://www.buholegal.com/cedula/michoacan/1974/ESCUELA%20NORMAL%20RURAL%20VASCO%20DE%20QUIROGA/>, consultado el 28 de junio 2017.

⁴²⁶ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

realizado su trabajo escrito únicamente esperaban fecha para levantar el acta de examen profesional.⁴²⁷

Una vez egresadas, las alumnas contaron con una carrera dentro del magisterio que les abrió espacios laborales y sociales de enormes dimensiones, pues se convirtieron en parte de las capas femeninas ilustradas de la sociedad, al tiempo que lograron un trabajo digno y remunerado lo cual les proporcionó seguridad laboral y autonomía financiera tanto en lo personal como en lo familiar. De tal manera que la presencia de la ENRVQ en el territorio nacional fue una opción educativa importante para muchas familias que pudieron, a través de esta institución, brindar educación a sus hijas y con ello obtener un mejor estatus social y económico.

4. La vida en el internado

Los grandes cambios en la historiografía de los últimos años se han caracterizado por un desplazamiento sistemático del tratamiento de los temas preponderantemente políticos, hacia la búsqueda de conocimientos históricos acerca de sujetos olvidados, así como al estudio de aspectos de la vida cotidiana. En el campo de la historia de la educación estas transformaciones historiográficas han tomado una presencia significativa. Se ha buscado explicar los procesos de la vida escolar relacionada con la idea de lo cotidiano, que según Agnes Heller abarca todo tipo de actividades que constituyen, desde cada sujeto particular, hasta procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural. Por lo tanto, el estudio de la vida cotidiana enmarcada en una institución educativa abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales los maestros, alumnos, directivos y padres de familia, le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que la circunscribe a la localidad en que se encuentra arraigada.⁴²⁸

⁴²⁷ AHENRVQ, Libro 1 libro de actas de exámenes profesionales de la Escuela Normal Vasco de Quiroga, periodo 1954-1968.

⁴²⁸ Agnes, Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, (Colección Socialismo y Libertad, libro 73), Hungría, s.p.i., 1967, p. 45.

Escribir sobre el funcionamiento de la ENRVQ tomando en consideración la perspectiva de la vida cotidiana, consistió en adentrarse en el mundo escolar en lugar de asimilarlo a un modelo prescriptivo. Conocer la escuela en su conjunto requirió echar mano de la historia oral, a través de entrevistas a exalumnas, lo que permitió un acercamiento a las representaciones de la realidad que como sujetos históricos y partícipes del proceso escolar obtuvieron ellas de dicha institución educativa. Esta aproximación demostró que las experiencias cotidianas de las estudiantes fueron completamente heterogéneas, ya que cada una como individuo se apropió de la experiencia estudiantil a su manera, dándole su sello personal, aunque en la colectividad reprodujeron una experiencia común e inolvidable.⁴²⁹

Es importante tener presente que la ENRVQ como institución escolar representó una fuente transmisora de conocimientos, valores y hábitos de una sociedad determinada, a través de actividades diseñadas para tal fin. Por lo tanto, su funcionamiento se nutrió, por un lado, de una normatividad emanada del proyecto de estado, pero por otra parte, ésta se reinterpretó en función del bagaje cultural y el lugar social que ocuparon sus integrantes dentro de su cotidianidad.

Asimismo, es importante tener presente que la ENRVQ funcionó como internado, circunstancia que marcó las prácticas cotidianas y los hábitos de las alumnas ya que el internamiento dentro de una institución educativa ofrece un resultado especial en la personalidad del educando. Lo anterior en virtud de que maneja una modalidad que separa al individuo física, espacial y temporalmente del mundo exterior, además del enorme peso que significa la construcción de un universo simbólico delimitado por la propia institución ya que ella señala las diferencias entre lo de adentro y lo de fuera; entre lo prohibido y lo permitido.⁴³⁰

La rutina en este tipo de instituciones era militarizada y con apego a la formación de hábitos en los jóvenes. El ambiente en el que se desenvolvían las alumnas era educativo. Muchas de las cosas que realizaban en el internado les

⁴²⁹ Rockewell, Elsie, *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 7.

⁴³⁰ Pétriz Elvira, María de los Ángeles, “Una escuela normal rural para mujeres en Morelos. El internado Palmira de la ciudad de Cuernavaca, 1944- 1969”, en *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Temática 4, Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 171 Morelos, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0819.pdf>, consultado el 1 de junio de 2017.

generarían hábitos permanentes, como los de puntualidad, limpieza personal, respeto, responsabilidad para preparar e impartir su clase, tal y como lo señaló la profesora Inés Salazar Hernández.⁴³¹

Además, el internado se instituyó en un espacio central de formación, sobre todo en la discusión de la situación que se vivía en la ENRVQ en su conjunto. En el plantel se generaban reuniones y sesiones de discusión, las alumnas organizaban y dirigían el proceso de dialogo y confrontación de ideas, establecían reglas y lograban acuerdos. En la lógica de la búsqueda del bien común, también fijaban un riguroso marco normativo que permitía el orden, pero también la secrecía de lo planteado en las reuniones. Esta cuestión demandaba que la estudiante estuviera enterada y conocedora de las temáticas que transitaban por la realidad de las normales rurales, de la situación regional en que se ubicaba la Normal y con elementos de los problemas nacionales.⁴³²

Para mantener el orden en la escuela, se dispuso que cada alumna iniciaba con 100 puntos el ciclo escolar. Existía un código disciplinario que marcaba cuantos puntos restaba por cada falta o trasgresión a lo establecido. Por ejemplo, si una alumna no asistía a clases, no realizaba el aseo, no participaba de las actividades del comedor o era vista con un muchacho se le descontaban puntos. El restar puntos implicaba sanciones que iban desde multas económicas, la pérdida del PRE y/o la expulsión temporal o definitiva de la ENRVQ.⁴³³

Este código disciplinario llegó a ser manejado fundamentalmente por la Sociedad de Alumnas a través del Comité de Honor y Justicia. Este era un cuerpo colegiado integrado por uno o dos maestros que lo presidían y por una alumna de cada grupo; su función era revisar los estados de conducta de las estudiantes. Como se dijo con anterioridad, cada alumna al iniciar el ciclo recibía 100 puntos, que conservaba si no infringía el código disciplinario. Cuando una de ellas bajaba

⁴³¹ Entrevista a la profesora Inés Salazar Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 15 de noviembre de 2016.

⁴³² Hernández Santos, Marcelo, *Tiempos de Reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal de San Marcos frente a las reformas educativas 1926-1984*, México, El Colegio de México A. C., 2016, p. 20.

⁴³³ Hernández Santos, *Tiempos de Reforma*, p. 60.

su puntuación a 59, el comité se reunía y determinaba si se le expulsaba o si se le daba una última oportunidad, a condición de que no tuviera otro reporte.

La aplicación del código disciplinario de parte de las alumnas era más temida que la que operaba la dirección de la escuela. En la primera no existía posibilidad de negociación o “perdón”, el castigo se aplicaba. Un caso particular que bien ejemplifica la tarea del Comité de Honor y Justicia de la ENRVQ, fue la sanción efectuada a las alumnas Milagros López, Jovita Sánchez, Elpidia Piedra y Lilia Gómez, por el motivo de que pidieron permiso de ir a Morelia un domingo y se quedaron hasta el día el lunes sin siquiera avisar. Por lo que el Comité las sancionó de la siguiente manera: se les descontaron 30 puntos de su conducta y la suspensión de todo permiso fuera de la escuela, además de avisar a sus padres sobre la conducta de sus hijas.⁴³⁴

No tuvieron la misma suerte las alumnas María Luisa Rodríguez y Dalinda Hernández Flores, quienes por acuerdo del Comité de Honor y Justicia fueron expulsadas de la institución. El motivo fue grave, “salir a altas horas de la noche de la institución sin permiso”, pero además fueron acusadas de estar acompañadas por unos jóvenes en las inmediaciones de la escuela. Y aunque ellas trataron de defenderse argumentando que el profesor de guardia Delfino López López les había otorgado el permiso, finalmente se les comprobó que habían infringido las reglas por lo que no había más que sancionarlas con la pena máxima de la expulsión.⁴³⁵

La honestidad era un valor que se inculcaba dentro de la institución, y afectaba de manera específica a aquellas alumnas que no la practicaran durante su internado. Las consecuencias eran irremediables. Una caso que recuerda la profesora Dalia Damián al respecto, fue cuando una estudiante sustrajo de las pertenencias de una compañera una prenda de vestir, por lo que fue acusada y se le comprobó el robo. El Comité de Honor y Justicia decidió expulsarla y como si

⁴³⁴ AHENRVQ, Expediente 202 de la alumna Dalinda Hernández Flores, acta levantada el 14 de septiembre de 1948 en la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, por la Dirección de la Escuela y el Comité de Honor y Justicia integrado por las alumnas Evodía Naranjo León, María de la Luz Olivares y Clara Frutis Camacho.

⁴³⁵ AHENRVQ, Expediente 202 de la alumna Dalinda Hernández Flores, acta levantada el 14 de septiembre de 1948 en la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, por la Dirección de la Escuela y el Comité de Honor y Justicia integrado por las alumnas Evodía Naranjo León, María de la Luz Olivares y Clara Frutis Camacho; Entrevista a la profesora Inés Salazar Hernández efectuada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 15 de noviembre de 2016.

fuera poco el castigo, decidieron llamar a toda la planta estudiantil y la banda de guerra para despedirla de manera bochornosa al son de los tambores. Abunda la profesora Dalia Damián en que, “fue mucha saña, pero sin embargo, nos sirvió a todas de ejemplo para no cometer ningún tipo de falta de esta índole.”⁴³⁶

Como se observa el internado de la ENRVQ no solo regulaba la conducta de las alumnas, sino también, condicionaba las formas en que podían encontrar pareja sentimental. Al respecto refiere la profesora Inés Salazar que, “pocas veces se podía platicar con muchachos y cuando había la oportunidad siempre era con la vigilancia de algún maestro de guardia, aunque había compañeras muy aventadas que sin permiso se las arreglaban para ver a sus novios, aunque eran pocas, pues la mayoría nos comportábamos”.⁴³⁷ También relata sobre este particular la profesora Bonfilia Brito que, “nosotras no nos podíamos agarrar de la mano y mucho menos darnos un beso en público. Eso sí, bastaba que una “saliera con su domingo siete para que fuera expulsada y todas se desprestigiaran”.⁴³⁸

Si la relación con muchachos era condicionada y considerada inmoral en ciertas circunstancias, las relaciones homosexuales no se permitían de ninguna manera, pues se consideraban impúdicas y severamente castigadas con la expulsión. Al ser un internado unisexual donde las relaciones con el sexo opuesto eran limitadas, las relaciones sentimentales entre alumnas se presentaron aunque no de manera abierta, siempre estuvieron en secreto, pero una vez que se descubría alguna incidencia no había marcha atrás. Para la época era una situación complicada de manejar, era simplemente inmoral y antinatural, había mucho tabú al respecto y se hacía todo lo posible por evitarlo.

En la ENRVQ, por ejemplo, por las noches, la maestra de guardia hacía un recorrido para vigilar que todas las alumnas estuvieran en los dormitorios y en sus

⁴³⁶ Entrevista a la profesora Dalia Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁴³⁷ ⁴³⁷ Entrevista a la profesora Inés Salazar Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 15 de noviembre de 2016.

⁴³⁸ Entrevista a la profesora Bonfilia Brito Cruz llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 18 de marzo de 2017; Entrevista a la profesora Inés Salazar Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 15 de noviembre de 2016.

respectivas camas, no se les permitía dormir juntas, para impedir que surgieran este tipo de relaciones.⁴³⁹

Las reglas eran claras y había que cumplirlas, de lo contrario las consecuencias podían ser fatales para su futuro y la mayoría estaba consciente de ello. Las alumnas tenían obligaciones muy puntuales y que eran las de permanecer en la escuela durante las horas lectivas; desempeñar eficazmente las comisiones de las autoridades y de las organizaciones escolares; concurrir a los actos de la escuela; guardar en su porte el decoro de personas cultas y dignas y observar el orden en los salones y en los lugares de recreo; cumplir con las clases; además, llegar temprano, levantar el valor moral con su conducta lícita, comedida y respetuosa, así como guardar las consideraciones debidas a maestros y trabajadores manuales y administrativos.⁴⁴⁰

Al interior de la ENRVQ se tenían horarios bien establecidos, la corneta hacia llamado para levantarse a las cinco de la mañana. Así comenzaba una jornada en la escuela normal, después se bajaba al patío al pase de lista, una vez concluido se regresaban a sus dormitorios para hacer aseo personal y de su propia cama. No se usaba uniforme, a pesar de que dos veces al año las alumnas recibían ropa en apoyo, pero su aspecto no fue el más bonito, era “estilo militar”, comenta al respecto la profesora Yolanda Piñón Hernández. Posteriormente, a las seis de la mañana, se pasaba a tomar la primera clase que variaba según el día, y al finalizar está se acudía al comedor para tomar el almuerzo.⁴⁴¹

Este espacio estaba organizado por las almacenistas quienes se encargaban de llamar a comer además de administrar los alimentos. Las mesas de las que disponían eran de madera rústica de color verde y eran alrededor de unas 30, las cuales tenían una capacidad de 10 o 12 personas. La distribución de las alumnas

⁴³⁹ Entrevista a la profesora Inés Salazar Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 15 de noviembre de 2016; Entrevista a la profesora Dalia Damián Peñaloza llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁴⁴⁰ Entrevista a la profesora María de Jesús Rabadán Salgado realizada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 18 de julio de 2017; Hernández, *Tiempos de Reforma*, p. 65.

⁴⁴¹ Se hizo la reconstrucción de lo que fueron los horarios a través de las entrevistas que se mencionan ya que no existe documentación sobre este aspecto.

estaba organizada de acuerdo al orden alfabético, y cada mesa tenía una representante.⁴⁴²

La alimentación era básica y se consumía de manera habitual café, leche, frijoles, pan, tortillas, frutas y, en algunas ocasiones, un poco de carne, y si llegaban a tener suerte se les ofrecía un postre ya fuera una fruta o un flan. La comida se suministraba en poca cantidad, estaba muy racionada pero entre las alumnas intercambiaban los platillos y regularmente no desperdiciaban nada. No se omite destacar que las deportistas, es decir las alumnas que formaban parte de los equipos escolares, contaban con mayores atenciones alimenticias que las demás. Por ejemplo recibían un poco más de la ración habitual, y con frecuencia una galleta o una fruta.⁴⁴³

Para algunas alumnas esa alimentación era mucho más de lo que podían tener en sus casas, pero no para todas. En el caso de la profesora Juana Alviter Martínez señaló que a pesar de tener ciertas carencias económicas en su hogar, la comida nunca faltó y siempre dispuso de leche, pan, frijoles y tortilla. Por lo que al llegar a la escuela y tener la comida tan racionada y “pésima en su preparación”, no le fue algo grato. Añade a este punto que “la comida no estaba en las mejores condiciones, olía mal y le faltaba mayor calidad”.⁴⁴⁴

Sin embargo, el internado ofreció otras comodidades, tenían ropa que ellas mismas confeccionaban, ya que la escuela les regalaba 12 metros de tela al año para que ellas realizaran sus prendas de vestir, tenían un techo seguro, dormían todas juntas en un galerón que antes había sido el depósito de la hacienda. No tenían camas pero sí unos colchones muy delgaditos de borlas que tenían que acomodar porque el relleno se apelmazaba y “más o menos quedaban bien”, todas contaban con un cambio de sábanas. Además, recibían su PRE de tres pesos que

⁴⁴² Hernández, *Tiempos de Reforma*, p.78.

⁴⁴³ Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017.

⁴⁴⁴ Entrevista a la profesora Juana Alviter Martínez efectuada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 10 de abril de 2017.

les permitía darse algunos gustos, como comida adicional y salir a pasear a la capital de vez en cuando, e incluso ahorrar algo de dinero para el baile de graduación.⁴⁴⁵

Las actividades académicas de las estudiantes se desarrollaban por la mañana hasta el toque de la corneta a las dos de la tarde, que indicaba que era la hora de la comida. A las cuatro de la tarde nuevamente se comenzaban las tareas estudiantiles ya fueran en las áreas artísticas, deportivas o ir a la parcela de la escuela a las prácticas agrícolas con el ingeniero agrónomo responsable. Por la noche las alumnas se dedicaba una hora para estudiar ya fuera en los pasillo o en el comedor, para concluir el día con una escueta cena e irse a los dormitorios. Entonces, “se tocaba la corneta a las nueve de la noche y se apagaban las luces”.⁴⁴⁶

Estas labores se efectuaban de lunes a sábado, este último día hasta la hora de comida. La tarde del sábado y del domingo eran aprovechados por las alumnas que vivían en alguna población cercana a la ENRVQ para ir a visitar a su familia, previo permiso de la dirección de la escuela o del maestro de guardia. Mientras que las que tenían sus domicilios en localidades alejadas de la normal dedicaban ese tiempo libre a realizar diversas actividades, como asear el calzado, arreglar sus escasas pertenencias en los casilleros; pasar apuntes en limpio, leer, etcétera. Por la tarde del sábado quienes podían iban a pasear a la ciudad de Morelia, y si disponían de dinero entraban al cine. Otras gustaban de ir al pueblo de Tiripetío a participar de la misa y pasear en la plaza pública.⁴⁴⁷

Las actividades deportivas eran de las más apreciadas por las alumnas, se dedicaban al deporte para lograr hacerse la vida más alegre y llevadera. Fue el basquetbol el más practicado, destacando el conjunto de “Las Leonas” que llegó a participar en los campeonatos nacionales y se convirtió en un referente de la ENRVQ, así como entre las escuelas normales rurales. También el atletismo fue practicado con singular peculiaridad por las jovencitas. Toda alumna estaba obligada a realizar alguna actividad deportiva, por lo que de acuerdo a sus

⁴⁴⁵ Entrevista a la profesora Juana Alviter Martínez efectuada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 10 de abril de 2017.

⁴⁴⁶ Entrevista a la profesora María de Jesús Rabadán Salgado llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 18 de julio de 2017.

⁴⁴⁷ Entrevista a la profesora Bonfilia Brito Cruz realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 18 de marzo de 2017.

habilidades pertenecían la primera fuerza, segunda fuerza y tercera fuerza. Tal fue el caso de la maestra Yolanda Piñón quien reconoce no tener o haber tenido mucha habilidad deportiva por lo que perteneció a la tercera fuerza, “yo era mala en los deportes, nunca sobresalí, pero me encantaba andar en la bola, tanto que mejor me invitaron a ser parte de la porra de la escuela, por lo que aunque no jugaba, yo iba a los partidos.”⁴⁴⁸

La música es una de las bellas artes que más se cultivaban en esta escuela, por lo que se contaba con orfeón, estudiantina, banda de guerra, tríos, además de coros, y se le enseñaban cantos populares y a la perfección el Himno Nacional. También la danza fue fundamental, ya que se les aleccionaba a las alumnas con un bagaje de corografías que posteriormente se convertirían en herramientas pedagógicas y culturales ya en el campo de la actividad docente. Ellas de manera cotidiana practicaban rondas infantiles, bailes veracruzanos, oaxaqueños michoacanos, etc.⁴⁴⁹

Año tras año se celebraban las Jornadas Deportivas, Artísticas y Culturales en alguna de las 29 normales del país. Cada escuela enviaba sus delegaciones con lo mejor que tenía en los diferentes aspectos en que se competía. Este tipo de actividades eran un buen escenario para que todas las escuelas normales de México mostraran su trabajo en el área artística y deportiva. Por su parte, la escuela sede tenía la oportunidad de mejorar su infraestructura, aunque por única ocasión.⁴⁵⁰

Este encuentro cultural y deportivo era exclusivo para los estudiantes normalistas rurales, que se reunían durante aproximadamente 10 días, con el propósito de competir en distintas áreas deportivas y culturales, sobre todo

⁴⁴⁸ Para este tipo de actividades sí se contaba con uniformes deportivos. “Las Leonas”, por ejemplo, usaban short muy corto, moderno, confeccionado por ellas, probablemente escandaloso para la época y mostraban una actitud de gran seguridad y fortaleza. Formar parte del equipo de basquetbol tenía sus beneficios, por una parte aseguraba contar con un “aumento” en su ración, consistente en una fruta o una galleta y, por otra, quedar exentas de las comisiones de aseo. Cf. Elizaldo Valadezo, “La importancia del deporte en el campo”, en *Despertar Purépecha*, Revista conmemorativa por las Bodas de Plata de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, Tiripetío, Michoacán, México, 1965, p. 28; Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017.

⁴⁴⁹ Entrevista a la profesora Bonfilia Brito Cruz efectuada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 18 de marzo de 2017.

⁴⁵⁰ Gutiérrez Medrano, Ramón, “La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaises, Chihuahua, en *Un paseo por los recuerdos*, México, Escuela Normal Rural de Salaises, Chihuahua, 2007, p. 53.

atletismo, basquetbol, béisbol, fútbol, natación, oratoria y declamación. Además, dentro del itinerario del programa oficial se realizaban seminarios entre los representantes de las escuelas y los dirigentes de la FECSM, quienes se reunían para conversar sobre las necesidades y demandas que debían plantearse ante la SEP.⁴⁵¹

La cuestión social se vivía intensamente. Los bailes eran eventos sumamente importantes dentro de la institución, principalmente dos: el de aniversario de la institución el primero de septiembre; y el de clausura al finalizar los ciclos escolares. Estos eran vistos por las alumnas de la ENRVQ como las únicas oportunidades para socializar de manera directa y permisiva con jóvenes del sexo masculino, básicamente provenientes de otras normales como la de la Huerta de Morelia y la de Tenería del estado de México. En dichos encuentros sociales sólo asistían las estudiantes de los grados mayores, pues a las alumnas de primer año de secundaria no se les permitía asistir.⁴⁵²

Para los bailes de gala se contrataba a las mejores orquestas de moda, como fue el caso de la de Carlos Campos, muy conocida en la época. Se bailaba música de las sonoras y el crecientemente popular Rock and Roll. Para la organización de estos eventos todas las alumnas destinaban sus recursos económicos del PRE, principalmente para su baile de graduación. Pero además los jueves por la tarde se destinaba cierto tiempo para escucha música y socializar con las compañeras, se organizaban entre ellas para presentar bailables, cantos y popurrís o hacer una demostración artística. Cada semana, alguno de los grupos de la escuela era el encargado de presidir estas actividades.⁴⁵³

Las alumnas que iban a egresar nombraban a un comité de generación, cuya función era recabar algunos fondos para organizar el consabido baile de graduación. Las señoritas se preparaban para ese gran día, estrenaban sus vestidos de gala, se arreglaban con peinados elegantes que entre ellas mismas se hacían, se ponían

⁴⁵¹ Hernández, *Tiempos de Reforma*, pp. 96-100.

⁴⁵² A través de testimonios orales con entrevistas guiadas a exalumnas se recabaron datos sobre dichos aspectos.

⁴⁵³ Entrevista a la profesora María de Jesús Rabadán Salgado realizada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 18 de julio de 2017; Entrevista a la profesora Bonfilia Brito Cruz llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 18 de marzo de 2017.

sus mejores zapatillas. En general, trataban de mostrar una imagen moderna, alejada completamente de las trenzas y rebozos que comúnmente portaban las mujeres campesinas.⁴⁵⁴

La graduación era una gran fiesta para todos y el tamaño del festejo se media por el número de los invitados. El protocolo que implicaba la ceremonia era de gran relevancia para la ENRVQ, pues era una oportunidad para que las autoridades educativas y civiles se dieran cuenta de sus logros, ya que se invitaban a personalidades de la vida política y económica del estado y del país. Se desarrollaban programas en los que las alumnas mostraban sus habilidades en el canto, el baile, la oratoria, etc. Se convidaba además a los estudiantes de otras normales rurales, como fue el caso frecuente de la de Tenería del estado de México.⁴⁵⁵

A este evento asistían, las autoridades educativas y personalidades prominentes, pero sobre todo las familias de las egresadas que con gran júbilo las acompañaban para ver concluida su meta profesional. Cada una de las alumnas tenía que llevar su acompañante o “chambelán” para bailar. Algunas participaban con algún familiar ya fuera el padre, el hermano, el tío, el primo, etc. Otras con algún conocido principalmente de la Escuela Normal de La Huerta y varias más con sus respectivos novios. Era sin duda una ocasión para celebrar y compartir su alegría.⁴⁵⁶

La organización de las escuelas normales rurales en la década de los años sesenta se llevó a través de clubes, que estimulaban sus habilidades artísticas, deportivas y científicas. Así surgieron los clubes de danza, de lectura, de música y de expresión gráfica, entre otros, teniendo cada uno de ellos un profesor asesor que organizaba actos para formar maestras más eficientes en el manejo de relaciones

⁴⁵⁴ La profesora Dalia Damián Peñaloza formó parte del comité de graduación en 1966. Entrevista a la profesora Dalia Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017; Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza efectuada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁴⁵⁵ Gutiérrez, “La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaices, Chihuahua”, en *Un paseo por los recuerdos*, p. 52.

⁴⁵⁶ Este evento de baile de graduación es uno de los más significativos para las egresadas. En todas las entrevistadas se narra este episodio con singular emoción, alegría y nostalgia, lo perciben como la coronación de una gran etapa de sus vidas como estudiantes normalistas. Entrevista a la profesora Inés Salazar Hernández llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 15 de noviembre de 2016.

sociales, técnicas y científicas. Además, se promovía la investigación y promovían la creación de laboratorios. De la misma manera, todas las labores se organizaban en comisiones, como las de limpieza, de trabajo agrícola, de disciplina, etc.⁴⁵⁷

De tal suerte que una fortaleza de la ENRVQ fue la organización y el funcionamiento de la misma bajo los esquemas del cooperativismo, la justicia, el respeto, la responsabilidad y la disciplina. Pero además, el hecho de que la mayoría de las alumnas provenía de familias campesinas o de pocos recursos económicos, que las identificaba y tenían en común, hizo que se afanzara en la escuela un ambiente de solidaridad, por lo que incorporarse a un internado con condiciones de precariedad no representó un desafío. Todas se consideraban y se llamaban “hermanas”, pero había núcleos de amistad más estrecha basados en el parentesco, las actividades recreativas que les gustaba hacer y, sobre todo, por su afinidad generacional.⁴⁵⁸

No obstante, su origen rural contrastaba con el contenido del discurso oficial, a través del cual se pretendía construir un país nuevo y moderno lo que implicaba la renuncia a la pertenencia étnica, promoviendo la castellanización forzada y alejándose del mundo del campesinado, bajo la expectativa de concretar con ello la tan anhelada unidad nacional. A pesar de los cambios en la política educativa, las escuelas normales mantuvieron una cultura escolar centrada en el solidarismo de la vida diaria de los internados. Seguía vigente una atmósfera escolar basada en la cooperación y el servicio, la creatividad y una formación general dentro de la cual la preparación profesional sólo constituía una parte. Desde luego, el nuevo discurso y proyecto educativo de la segunda mitad del siglo XX, las acercaba a un modelo moderno de mujer que las alejaba de sus raíces rurales, a pesar de la supuesta intención de arraigar en los normalistas rurales la cotidianidad de la vida del campo.⁴⁵⁹

⁴⁵⁷ Civera, Alicia, “Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta” en *Naveg@mérica*, Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas, Núm. 4, 2010, consultada el 14 de julio de 2017.

⁴⁵⁸ López Macedonio, Mónica Naymich, *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, y el estado mexicano del siglo XX (1935-1969)*, tesis de Doctorado en Historia, El Colegio de México, 2016, p. 68.

⁴⁵⁹ La hegemonía cultural del Estado se basó en promover, a través de la educación, la desindigenización y la descampesinación, que obstaculizaban que el país se convirtiera en una nación moderna. Cf. Hernández,

En este contexto vale la pena mencionar la acción política que se desarrollaba dentro y fuera de la institución. Las alumnas de la ENRVQ estuvieron afiliadas y tomaron parte en las actividades político-sociales auspiciadas por la FECSM. Con ese objeto tenían una delegación que las representaba en los congresos cada vez que convocaba por parte de los líderes de esta agrupación estudiantil. Las estudiantes de la escuela normal rural cobijadas por la FECSM materializaba sus demandas mediante acciones de presión política y la movilización, con frecuencia en coordinación con otras las alumnas de otras escuelas normales. La SEP respetaba y generalmente cumplía las demandas que se planteaban a través de la FECSM, pero a la vez siempre buscó formas de neutralizar y disminuir su influencia amén de acotar en lo posible el protagonismo de las alumnas.⁴⁶⁰

En esta dinámica de hechos cabe consignar que el jueves primero de abril de 1965, a las seis de la mañana, estalló una huelga estudiantil en todas las escuelas normales rurales del país, por no haberse satisfecho las demandas que le fueron presentadas a la SEP por la dirigencia de la FECSM. Las dos normales del estado de Michoacán, la de La Huerta y la ENRVQ, participaron activamente en este paro de labores. Los estudiantes pidieron entre otras cosas la elevación de la cuota para la alimentación a ocho pesos diarios por alumno; el incremento de treinta centavos diarios por alumno de la actual partida de diez centavos, destinados a medicamentos, asignación de un transporte escolar para la verificación de las prácticas pedagógicas; dotación de bibliotecas y laboratorios y garantía legal de supervivencia en las escuelas normales, entre las demandas más relevantes.⁴⁶¹

Tiempos de Reforma, pp.82-102. En el caso particular de estudio, por ejemplo, muchas de las alumnas buscaban verse como mujeres modernas y dejar de lado la imagen de la mujer campesina, esto fue un efecto no solo de programas educativos, que dejaban fuera las actividades agropecuarias, sino del proceso nacional que atravesaba en país en vías de la modernización, la industrialización y la urbanización. Cf. Civera, “Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta”, p. 1.

⁴⁶⁰ La FECSM es una de las organizaciones estudiantiles más longevas que existen en México ya que se fundó en 1935. A partir de entonces ha participado en la construcción, consolidación y crisis del Estado mexicano. En dicha agrupación colaboran estudiantes normalistas que desempeñan una actividad política y social dentro del desarrollo Nacional. Cf. López, *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, y el estado mexicano del siglo XX (1935-1969)*, pp. 62-70.

⁴⁶¹ *Noticias. Diario al Servicio del Pueblo*, Morelia, 2 de abril de 1965, núm. 326, p.1, “Huelga en las Normales Rurales”.

Este pliego petitorio no tuvo pronta respuesta y la huelga se prologó por varios días, aunque en completo orden y disciplina. En el caso de la ENRVQ el movimiento fue presidido por el representante de la FECSM Heleodoro Ramos, quien declaró “nuestro problema es estrictamente estudiantil, precisó; ajeno por completo a acciones de orden político. Si alguien ha pretendido usarlo para otros fines, lo ha hecho indebidamente”.⁴⁶²

A pesar de las declaraciones de los dirigentes, la prolongación de la huelga dio lugar a que el movimiento fuera calificado como una agitación artificial tendiente a provocar problemas completamente ajenos a los educativos. Sin embargo, ciertamente las escuelas normales rurales sobre todo las que poseían internado tenían grandes carencias. Los recursos que destinó la SEP para su manutención no alcanzaba, por lo que año con año las organizaciones estudiantiles se asumían con actitudes de presión para exigir mejoras alimenticias, de asistencia médica y el aumento del monto del PRE.

Por lo tanto, fue habitual que por su naturaleza este tipo de planteles se encontrara hasta cierto punto, en condición de evidente vulnerabilidad, orillando a sus alumnos a luchar con frecuencia para lograr algunas mejoras y si recurrieron de manera sistemática a la huelga fue porque se habían agotado otros medios de gestión de su espectro de inconformidades y demandas.⁴⁶³

Fue hasta el día 27 de abril de 1965, que las escuelas normales implicadas en la huelga retomaron sus actividades académicas. La SEP por conducto del profesor Mario Aguilera Dorantes, Oficial Mayor de esta dependencia y el Comité Nacional Ejecutivo de la FECSM, llegaron a un acuerdo en relación con el pliego petitorio. Las cuotas para alimentación y medicamentos fueron mejoradas notablemente, se fijaron montos económicos destinados para el pago de transporte para cada una de las normales. Además se les dotaría a los diferentes planteles de libros técnicos pedagógicos en cantidad suficiente para un mejor aprovechamiento, y se dieron seguridades de la permanencia de las escuelas normales rurales, que

⁴⁶² *Noticias. Diario al Servicio del Pueblo*, Morelia, 2 de abril de 1965, núm. 326, p.1, “Huelga en las Normales Rurales”.

⁴⁶³ *Noticias. Diario al Servicio del Pueblo*, Morelia, 29 de abril de 1965, núm. 353, p. 1, “La Huelga de las Escuelas Normales Rurales”.

se encontraban amagadas por las autoridades educativas federales con el cierre definitivo. Todo ello como un mero paliativo a la realidad que atravesaban las instituciones.⁴⁶⁴

Con el resultado de este movimiento liderado por la FECSM, se puso de manifiesto que había entonces una organización estudiantil fuerte, coordinada y con amplio ascendiente en el seno de las escuelas normales rurales.⁴⁶⁵ Cabe mencionar que dentro de esta agrupación la participación femenina estuvo presente, pero en mucha menor proporción que la masculina.

Por ejemplo, para 1963 el Comité Ejecutivo de la FECSM estuvo integrado por 12 secretarías y una sección de secretariado, de las cuales únicamente Elba del Castillo Díaz estaba al frente de la Secretaria de Acción Femenil, las otras once estaban a cargo de hombres. Aunque se registraba la participación de otras alumnas en la sección de secretariado, como Eulalia Castro Hernández, Juana Escudero Chargoy y Guillermina Arcinaga Lora. Para 1964, la jovencita Esperanza Coatepotzo Costeira de la ENRVQ, estuvo al frente de la Secretaría de Acción Cultural y en 1965 Josefina Santoyo fue secretaria de Acción Femenil.⁴⁶⁶

5. Los maestros

Al hablar de las escuelas normales rurales regularmente se olvida que los profesores que ahí participaron, fueron quienes se instituyeron como impulsores de un modelo educativo en ese ámbito. Los primeros maestros de normales rurales fueron personas que les tocó vivir y construir la escuela rural mexicana, conocían las necesidades y requerimientos para la formación de los profesores de educación

⁴⁶⁴ *Noticias. Diario al Servicio del Pueblo*, Morelia, 27 de abril de 1965, núm. 351, p. 1, “Reanudan clases en las Normales Rurales”.

⁴⁶⁵ Las sociedades de alumnos eran la base que sostenía al comité ejecutivo de la FECSM, porque cada una de ellas aportaba su secretario general por así decirlo. Todas ellas unificadas en la organización estudiantil, constituían la alianza y pacto mutuo que hicieron posible que esta se definiera como una federación. Del 2 al 5 de junio de 1953 se llevó a cabo el VI Congreso Nacional de la FECSM, en la ENRVQ. Cf. López, *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, y el estado mexicano del siglo XX (1935-1969)*, pp. 82-85.

⁴⁶⁶ López, *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, y el estado mexicano del siglo XX (1935-1969)*, pp. 83-89.

primaria que laborarían en el medio rural. Por lo tanto, crearon una identidad como formadores marcada por la entrega con las comunidades rurales y el compromiso por formar en los estudiantes una responsabilidad a toda prueba.⁴⁶⁷

La Escuela Normal Rural se propuso como un centro permanente de experimentación pedagógica, que en esencia contenía los principios que marcaron la actuación de los profesores y el sentido de la formación de la niñez y la juventud mexicana. El primer planteamiento pedagógico que se estableció para las normales fue la “escuela de la acción”, que se impuso como política oficial por la SEP en 1923 y sirvió como proyecto integrador y productivista. Poco tiempo después, se notó que éste no satisfacía los anhelos de construcción nacional y de una educación acorde a las necesidades sociales de aquel tiempo. Por lo que pronto se instrumentaron adaptaciones y reformulaciones con nuevos destinos pedagógicos, principalmente la denominada “escuela activa” fundada por Dewey, Ferreire y Decroly.⁴⁶⁸

El nuevo proyecto educativo establecía que el estudiante participara desde pequeño en el gobierno de su propia escuela. Se planteaba el que cada escuela promoviera la conformación de clubes de deportes, asociaciones infantiles, estudiantinas, actividades cívicas y periódicos, entre otros, como un medio para fomentar el trabajo común y su sentido social. Estas cuestiones fijaron el sentido de actividad en la formación y, por lo tanto, la práctica de los profesores de las escuelas normales. La nueva propuesta pedagógica aumentaba las responsabilidades del maestro, no solo dentro del aula sino al exterior, convirtiéndolo en promotor del

⁴⁶⁷ Las escuelas normales rurales que prepararon al magisterio que atendió a la educación primaria rural, según la literatura consultada, es resultado de la activa participación de profesores rurales e intelectuales pedagogos que se curtieron en la lucha para educar al pueblo, con el fin de mejorar su condición de vida. Esta institución surgió con el fin exclusivo de formar maestros que se encargaran únicamente de las escuelas primarias de las zonas rurales del país, con lo que se lograría el propósito revolucionario de coadyuvar en el mejoramiento cultural, económico y social del campesino. Cf. Civera, Alicia y Susana Quintanilla, *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997, pp. 15-20.

⁴⁶⁸ El gobierno impulsó una amplia política cultural dentro de la cual dio un lugar especial a intelectuales y maestros de clases medias de la Ciudad de México y las urbes de la provincia. Ellos retomaron ideas de la educación racionalista de Francisco Ferrer Guardia -de origen anarquista- del propio John Dewey y el pragmatismo estadounidense, pensando desde una sociedad urbana e industrial; así como de la educación proletaria, de la revolución soviética, para construir la escuela rural mexicana. Cf. Civera, Alicia, *Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945*, (Colección Documentos de Investigación), Toluca, El Colegio Mexiquense, A. C., 2004, p. 3.

desarrollo de la comunidad, para finalizar como un dinámico agente promotor del cambio social.⁴⁶⁹ Los objetivos planteados para esta escuela comprendía una atención al problema educativo rural de manera integral, en ellas se tenía que implementar acciones para el mejoramiento y conservación de la salud y vivienda, dignificar la vida doméstica, elevar el desarrollo del económico, enfatizar en la alfabetización de niños y adultos y promover el sentimientos nacionalista.⁴⁷⁰

La pedagogía de la “escuela activa” de John Dewey que se instrumentó en la escuela rural mexicana, ponía énfasis en la “integración entre la escuela y la vida”, acorde al propósito de la integración social y cultural del pueblo mexicano, que hasta este momento seguía siendo una de las prioridades de los diferentes gobernantes en turno.⁴⁷¹ A partir de esta propuesta, las escuelas normales fueron co-educativas y trabajaron con el método de la demostración. La orientación pedagógica se circunscribía en el trabajo práctico, a hacer que los alumnos vivenciaran la formación dejando a un lado el verbalismo. Aquí es importante destacar que, para ello bastaba con priorizar las actividades que se vinculaban a las comunidades rurales, ubicando en un segundo término lo académico, que es necesario precisar no se descuidaba, pero tampoco era lo fundamental.⁴⁷²

A pesar de las dificultades, la Escuela Normal Rural era llamada a responder a los cambios pedagógicos y a la nueva orientación de la educación rural, y en poco tiempo se convirtió en centro importante de actividades educativas, sociales y culturales. Comenzó a caracterizarse por su trabajo en la comunidad, ya fuera para dar una plática, instalar una biblioteca, organizar una pequeña reunión o incluso llevar a cabo obras materiales.⁴⁷³ Posterior a la operación de la escuela rural, y en el devenir de los años, fundamentalmente a la llegada de uno u otro grupo al poder, los objetivos de la escuela rural fueron modificándose, pero se conservó vigente

⁴⁶⁹ Corona Morfín, Enrique, *Al servicio de la escuela popular, México*, Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1969, p. 28.

⁴⁷⁰ Raby, *Educación y revolución social en México*, p. 25.

⁴⁷¹ Rosas Carasco, Lesvia Olivia, *Aprender a ser maestro. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Fundación para la Cultura del Maestro, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2003, p. 4.

⁴⁷² Arnaut, *Historia de una Profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, p. 58.

⁴⁷³ Galván Lafarga, Luz Elena, “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, México, Vol. XXVI, 1996, p. 2.

durante largo tiempo la perspectiva y el compromiso de mantener imbricada la labor de la escuela con las comunidades, como una forma de atender sus problemas, pero sobre todo de incorporarlos al proyecto y desarrollo nacional, sin soslayar que la escuela se pensó como vehículo que permitiera hacer sumar al pueblo en la defensa y construcción del México moderno que se quería.⁴⁷⁴

Para el año de 1940 en la coyuntura del relevo presidencial y concomitantemente de visión y perspectiva del desarrollo nacional, surgió la idea de una escuela democrática y de la unidad. En las escuelas normales rurales se daría atención unisexual, se limitaría el autogobierno y el cooperativismo, se redujeron sus tierras y personal.⁴⁷⁵ A partir de entonces se comenzó a plantear la necesidad de dejar a un lado la distinción entre escuelas normales rurales y urbanas, aunque fuera únicamente en lo académico. Se recomendó que las escuelas contaran con personal idóneo, especialmente las rurales, toda vez que, además de una labor educativa general y humana, el maestro rural había de atender la especial forma de vida campesina. El primer paso para ello fue la disposición de un plan de estudios nuevo que era igual al de las escuelas urbanas, con más materias académicas, dejando atrás el anhelo de que la enseñanza fuera práctica y el discurso socialista.⁴⁷⁶

También se enfatizó en que la educación normal debería ser considerada como profesional, ya que la Escuela Normal debería ser un centro de enseñanza superior, teniendo en cuenta que la misión del educador no es o no debe ser menos importantes que la de un médico, un ingeniero, o cualquier otro profesionista, todos los cuales se forman en instituciones superiores y universitarias.⁴⁷⁷ Se planteó que los métodos de trabajo deberían contribuir en gran medida a la formación profesional del normalista, recomendándose los métodos activos como el estudio dirigido, el de seminario, las reuniones de mesa redonda, los grupos de estudio, el

⁴⁷⁴ Pinto Díaz, Iván Alexis, *Los formadores de la escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas. La configuración de un "hacer escuela"*, tesis de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 2013, pp. 52-60.

⁴⁷⁵ Loyo, Eugenia, *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 2003, p.152.

⁴⁷⁶ Miñano, *La educación rural en México*, pp. 40-41.

⁴⁷⁷ Tejera, Humberto, *Crónica de la escuela rural mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963, p. 44.

intercambio de experiencias, la investigación de campo, las actividades de laboratorio, etcétera.⁴⁷⁸

A partir de ello, las labores de los profesores encargados de formar docentes rurales irían tomando forma y éstas tendrían que ver en lo esencial con el trabajo en el aula. Las prácticas de los profesores normalistas giraron en torno a la nueva perspectiva de plantear la asignatura, desarrollar con dedicación la actividad dentro de las cuatro paredes del salón, transmitiendo la experiencia del trabajo en las comunidades rurales, cumpliendo la labor encomendada ya sea en el aula o en el servicio del internado, pero no haciendo comentarios o actividad que les implicaran un posicionamiento político o ideológico.⁴⁷⁹

La expectativa de que el formador solo se dedicara a las tareas de su materia se fue arraigando, tenía como fuente de origen la formación y la concepción de práctica educativa que promovía la SEP, que implicaba distanciar a los formadores de la tarea de crear en los estudiantes y futuros profesores la idea de figurar como agentes de lucha y cambio para las comunidades rurales. Había quedado atrás la inspiración de que las escuelas normales rurales formaran a sujetos críticos, con capacidades de mejorar y transformación comunitaria, esta última idea de formación implicaba estar presente, involucrarse en el amplio espectro de formación del profesor rural. Como se observa, los profesores de las normales rurales se constituyen como un grupo de individuos que en diferentes épocas y circunstancias se han encargado de las tareas de formación de docentes, quienes no actuaron en función de las disposiciones oficiales tal cual se determinaron, las adaptaron a sus intereses y condiciones, generando la participación del complejo sistema de formación que representa la escuela.⁴⁸⁰

Desde el año de 1941 con la reconfiguración del sistema de educación normal rural, la ENRVQ, en sus diferentes estancias y nombres, recibió un sin número de profesores ya que por estos años la DGEN enviaba y rotaba a sus profesores en función de las necesidades, los problemas que hubiera en las normales rurales o por los conflictos en los que éstos se involucraban. Se tiene

⁴⁷⁸ Miñano, *La educación rural en México*, pp. 40-41.

⁴⁷⁹ Civera, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros rurales 1922-1945*, p. 317.

⁴⁸⁰ Miñano, *La educación rural en México*, pp. 40-41.

registro de algunos de ellos aunque sabemos no es la totalidad. De acuerdo al libro de registro de trabajadores, en el lapso 1942-1969 hubo poco más de 100 profesores, de los cuales el 60 % fueron hombres y el 40% mujeres. En su mayoría contaban con una formación profesional, ya fuera como normalistas, prácticos agrícolas, licenciados o ingenieros. La participación de las profesoras en la institución fue de singular importancia, ocupando puestos importantes como la dirección, tal es caso de la maestra Esperanza M. de Medina quien fue directora en el periodo 1953-1956. Mientras que su homóloga María del Socorro Villagómez Castellón fungió como directora entre 1956-1958, la cual había desempeñado ese mismo cargo en la Escuela Normal de Cañada Honda, Aguascalientes.⁴⁸¹

De los profesores más distinguidos y con más años de labor en la ENRVQ, figuran en la documentación a la que se ha tenido acceso Martín I. Castro, catedrático de Geografía; la profesora Jovita Souza Huerta la que impartía Biología; así como Victorina Arvizu Regil maestra de Lengua y Literatura.⁴⁸² Ésta última presto su servicio en la institución por más de 15 años. Fue profesora normalista egresada de la Escuela Nacional Superior de México con la especialidad de Lengua y Literatura Castellana. Antes de ingresar como formadora en la ENRVQ se desempeñó en la Escuela Artículo 123 financiada por la empresa minera “Las Dos Estrellas”, de Tlalpujahuá, Michoacán.⁴⁸³ Su carácter y su manera de enseñar

⁴⁸¹ AHENRVQ, Expedientes de los trabajadores, Exp. 5845 de la profesora María del Socorro Villagómez Castellón.

⁴⁸² “Semblanza de la Escuela Normal Vasco de Quiroga con motivo de la celebración de cumplir sus bodas de plata”, en *Despertar Purépecha*, Revista conmemorativa por las Bodas de Plata de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, Tiripetío, Michoacán, México, 1965, p. 8. Cabe destacar que fueron los maestros más estrictos académicamente, así lo demuestran las actas de exámenes extraordinarios, teniendo el nivel más alto de alumnas reprobadas dichas materias. Cf. AHENRVQ, Libro de exámenes extraordinarios; Entrevista a la profesora Bonfilia Brito Cruz realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 18 de marzo de 2017; Entrevista a la profesora Inés Salazar Hernández efectuada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 15 de noviembre de 2016; Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017; Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁴⁸³ AHENRVQ, Expedientes de los trabajadores, Exp. 5894 de la profesora Victorina Arvizu Regil; Entrevista con la profesora Bonfilia Brito Cruz realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, en marzo de 2017; Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández efectuada por Leticia Quiroz García, en Morelia Michoacán, en marzo de 2017; Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

fueron aspectos que marcaron la vida escolar de las egresadas de la ENRVQ especialmente las que cursaron la secundaria en la misma.

6. El fin de una época memorable

La formación de profesores de educación básica es identificada históricamente como tarea del Estado, y como uno de los campos más atendidos por la política educativa. Las adecuaciones realizadas en las escuelas normales respondieron a las transformaciones del nivel de educación básica; a su vez, estas adecuaciones se efectuaron por los cambios suscitados en la sociedad mexicana.⁴⁸⁴ La formación que se ofrecía en las escuelas normales se había caracterizado por tender a homogenizar prácticas y discursos. En este tenor, lo acontecido con la reforma educativa de 1945 en la que se amalgamaron oficialmente los planes de estudio para normales urbanas y rurales, lejos de ser un cambio curricular fue una señal inequívoca de que la educación rural ya no era la prioridad para el gobierno mexicano, sin embargo las escuelas normales rurales no desaparecieron.⁴⁸⁵

Con esta reforma se pensó en un nuevo modelo profesional de la enseñanza basado en la concepción científica de ésta. Por lo tanto, las clases tratarían hasta donde fuera posible de utilizar la observación y la experiencia, para ello se hizo el diseño de talleres y laboratorios pedagógicos, necesarios para formar al maestro en la práctica docente especializándolo en la labor de enseñanza. Además, las clases serían llevadas a la práctica con el procedimiento de recitado, lecturas, discusiones alternadas con interrogatorios, relatos de propia experiencia del alumno y lecturas. Así mismo, la evaluación en los alumnos trataría de ser innovadora y formativa. Con este nuevo modelo se pretendió favorecer la preparación científica del magisterio, haciendo énfasis en los fundamentos teóricos y utilizando métodos activos.⁴⁸⁶

⁴⁸⁴ Figueroa Millán, Lilia, “La formación de docentes en las Escuelas Normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México, Vol. XXX, Núm. 1, 1º trimestre, 2000, p. 117.

⁴⁸⁵ Brito Sansores, William, “¡Adiós maestro rural!”, en *Los maestros y la cultura nacional*, vol. 5, México, Museo Nacional de Culturas Populares, 1987, p.15.

⁴⁸⁶ Cano, Gabriela y Ana Lidia García, *El maestro rural: una memoria colectiva*, (Libros del rincón), México, Secretaría de Educación Pública, 1998, pp. 54-58.

De la misma manera se buscó combatir la enseñanza libresca y científicista. No obstante, en las escuelas normales se seguía preparando a los estudiantes con las viejas prácticas sólo para el examen a través de la memorización de los contenidos académicos.⁴⁸⁷

La discusión por cambiar y mejorar los planes y programas de estudio fue constante en durante las décadas de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Estas modificaciones solo ocasionaron la pérdida del sentido social en el maestro rural. En consecuencia las comunidades rurales se estancaron, entre otras cosas por no contar con profesores bien preparados. Para el titular de la SEP, Jaime Torres Bodet, era necesario profesionalizar la carrera magisterial, ya que para él, el profesor era una persona que no era exclusivamente un profesional de la educación, sino un ciudadano capacitado para educar.⁴⁸⁸

Los cambios a las normales fueron lentos y casi imperceptibles, por lo que la aplicación de la reforma no fue fácil, debido a que los profesores se resistieron al cambio. Como afirma Thomas Popkewitz, “las reformas interactúan con las rutinas escolares, creando cambios superficiales sin alterar la regla. Por lo que la práctica docente se sostuvo, los estudiantes aprendían y memorizaban conceptos, o bien aprendían el conocimiento desde la estructura y la forma no desde su descubrimiento.”⁴⁸⁹ Aunque también hubo profesores que se inclinaron en promover la investigación, lo experimentación y el uso de laboratorio. Así sucedió en la ENRVQ, que a pesar de haber maestros que seguían empleando técnicas de dictado y de memorización, también hubo otros que estimularon en las alumnas las prácticas la investigación y la experimentación, tal fue el caso del profesor Alfonso Núñez Miranda quien impartía la asignatura de Química.⁴⁹⁰

⁴⁸⁷ De Ibarrola, María, “La formación de profesores de educación básica en el siglo XX”, en Pablo Latapí, coordinador, *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1999, p. 273.

⁴⁸⁸ Torres Bodet, Jaime, “Perspectivas de la educación”, en *México 50 años de revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1962, p.407. Pescador Osuna, José Ángel, “La formación del Magisterio en México”, en *Perfiles educativos*, Centros de Estudios sobre la Universidad, México, Núm. 3, 1983, pp. 3-22.

⁴⁸⁹ Popkewitz, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, España, Morata, 2000, p. 91.

⁴⁹⁰ “Semblanza de la Escuela Normal Vasco de Quiroga con motivo de la celebración de cumplir sus bodas de plata”, en *Despertar Purépecha*, Revista conmemorativa por las Bodas de plata de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, Tiripetío, Michoacán, México, 1965, p. 8.

El objetivo de profesionalizar al maestro estuvo presente en todo este periodo y ninguna reforma pretendió cambiar este precepto antes bien lo reforzaron, ante la necesidad de adecuar los nuevos maestros al modelo de educación primaria que se planteó en 1959 en el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria.⁴⁹¹ En este contexto, la reforma de 1960 propuso una mayor profesionalización y creció el interés por la ciencia y la economía siguiendo la misma tendencia de profesionalizar la labor docente considerada desde 1945, ya que, como afirma Thomas Popkewitz, “las reformas de las profesiones están vinculadas a los cambiantes problemas del saber y de la regularización de la sociedad”.⁴⁹²

Esta nueva reforma no cambió de manera sustancial los preceptos anteriores, únicamente suprimió materias consideradas no indispensables en la formación del maestro, y se dejaron aquellas que ponía más énfasis en el método científico que es la conducta humana. Además, se buscó la ampliación de la cultura general, y se realizó una cuidadosa selección de estudiantes. La reforma logró disminuir la carga de trabajo a los docentes, además se les otorgaron guías para que éstos se apegaran a los nuevos planteamientos.⁴⁹³

Sin embargo, según los expedientes del archivo, los profesores del ENRVQ trabajaron las asignaturas y los autores representativos, describían los contenidos, y ante la falta de bibliografía para todos el dictado del profesor fue la base de la enseñanza. En cuanto a la manera de evaluar se siguió empleando pruebas semestrales basadas en apuntes y el dictado del profesor; generalmente los exámenes eran de opción múltiple. Algunas estudiantes se veían obligadas a presentar exámenes extraordinarios en las materias que les parecían de mayor complejidad.⁴⁹⁴

Finalmente, llegó la reforma de 1969, como resultado del Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal celebrado el 28 de abril en Saltillo, Coahuila, la cual

⁴⁹¹ Curiel Méndez, Martha Eugenia, “La educación normal”, en Fernando Solana, Coordinador, *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1982, pp. 426-462.

⁴⁹² Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas* p. 91.

⁴⁹³ Latapí, *Reformas educativas en los últimos cuatro gobiernos (1952-1975)*, p. 323.

⁴⁹⁴ AHENRVQ, Expedientes de las alumnas y profesores de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, años 1945-1969.

impulsaba la teoría piagetana de “enseñar a aprender”.⁴⁹⁵ El sistema piagetiano tenía entre sus objetivos descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes y segundo seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados por él con el pensamiento científico en los términos de la lógica formal. Para lograr estos objetivos Piaget partió de modelos básicamente biológicos, aunque su sistema de ideas se relaciona de igual forma con la filosofía -en especial con la teoría del conocimiento- y con otras ciencias, como la lógica y la matemática.

Además, Piaget partió de la base de considerar la inteligencia como un proceso de adaptación que verifica permanentemente entre el individuo y su ámbito socio cultural específico.⁴⁹⁶ El papel de la escuela en esta propuesta consistía en estimular el desarrollo de las aptitudes intelectuales del niño, que le permitieran el descubrimiento de los conocimientos. La enseñanza debía tener en cuenta el ritmo evolutivo y organizar situaciones que favorecieran el desarrollo intelectual, afectivo y social del alumno, posibilitando, el descubrimiento personal de los conocimientos y evitando la transmisión estereotipada de los mismos.⁴⁹⁷

En consecuencia con esto, el profesor asumía las funciones de orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a partir del conocimiento de las características psicológicas del individuo en cada periodo del desarrollo, debía crear las condiciones óptimas para que se produjera una interacción constructiva entre el alumno y el objeto del conocimiento.⁴⁹⁸

A partir de ésta propuesta pedagógica, se buscó formar un profesor culto, experto en el trabajo con los niños y apto para aplicar métodos de enseñanza que contribuyan a propiciar las condiciones, para que el sujeto por sí mismo, construya los conocimientos, evitando ofrecérselo, como algo terminado. Se trató de formar

⁴⁹⁵ Latapí, *Reformas educativas en los últimos cuatro gobiernos (1952-1975)*, p. 333.

⁴⁹⁶ Trilla, J., “La teoría de Piaget en la Educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”, en *Pedagogía del siglo XX para el siglo XXI*, (Resumen), 2001, passim, <http://www.mariocarretero.net/>. Consultado el 22 de noviembre de 2017.

⁴⁹⁷ Trilla, J., “La teoría de Piaget en la Educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”, passim.

⁴⁹⁸ Trilla, J., “La teoría de Piaget en la Educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”, passim.

estudiantes capacitados *en el qué cómo enseñar*, es decir con conocimientos fundamentales y metodologías pertinentes.⁴⁹⁹

Ahora el currículo suprimió asignaturas que no eran necesarias para formarse como maestro, según las nuevas consideraciones. Por ejemplo, se redujo la ciencia de la educación a un solo curso y psicología que se fundió con psicología educativa y conocimiento del educando. En realidad, los cambios afectaron sólo el orden de las materias. Pero lo verdaderamente importante de esta reforma fue la supresión del ciclo secundario en las escuelas normales rurales y el aumento de un año de formación pedagógica. Por tanto, la profesionalización en ese momento se entendió como la permanencia de más años en la escuela.⁵⁰⁰

Dicha reforma, más que para el fortalecimiento de la calidad educativa, fue una medida política para disminuir la cohesión que estaban logrando las escuelas normales rurales a través de la FECSM, organización estudiantil que se manifestó claramente contra el régimen político durante el movimiento de 1968. La desaparición del ciclo secundario de las escuelas normales, tenía como propósito oculto dividir fuerzas y dificultar la formación democrática y revolucionaria de los estudiantes.⁵⁰¹

Ante estas adecuaciones, se coincide con algunos especialistas en educación, quienes señalan que ante la desigualdad de oportunidades educativas regionales, la solución ha sido el “decretismo” de leyes y series de reformas que, más que preceptos constitutivos, constituyen principios generales de política, educativa. Todavía no terminaba de salir un plan de estudios cuando ya estaba en puerta otro, por lo que maestros y alumnos se veían obligados a adecuar sus interacciones cotidianas a la racionalidad imperante del plan de estudios en turno.

⁴⁹⁹ Trilla, J., “La teoría de Piaget en la Educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”, *passim*.

⁵⁰⁰ Latapí, *Reformas educativas en los últimos cuatro gobiernos (1952-1975)*, p. 333.

⁵⁰¹ Cabe mencionar que el clima político de esos años era de inestabilidad social debido, entre otros fenómenos, a los movimientos o pronunciamientos a nivel mundial, que hacían los jóvenes, las mujeres y otros actores sociales, por la reivindicación de sus derechos y por la libertad de expresión. En el caso de México, el movimiento estudiantil culminó el día 2 de octubre de 1968, con una matanza en la Plaza de las Tres Culturas de Tlatelolco, lo cual además de reflejar una administración presidencial autoritaria encabezada por el licenciado Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), condujo hacia la modificación de contenidos en diversos niveles educativos, por efecto de cambios en la cultura, política y de la sociedad en general. Cf. Hernández, *Tiempos de Reforma*, *passim*.

Se entró entonces en una relación circular, donde se privilegiaron los cambios curriculares en detrimento del análisis de lo que ha sido la formación.⁵⁰²

Como se observa, si la educación en general fue motivo de debate, la formación profesional del magisterio lo fue aún más. Las nuevas políticas entendieron que sí se buscaba alcanzar una mejora en el sistema educativo nacional, habría que comenzar por reformular la cuestión profesional de las escuelas normales. Alcanzar la profesionalización fue entonces el objetivo primordial. Pero ¿qué se entendió por profesionalizar al magisterio?, en resumidas cuentas, elevar el nivel a licenciatura, capacitando al docente con habilidades intelectuales para el dominio de los contenidos de enseñanza. Sin embargo, las características de los profesores formadores no cumplieron con el perfil para alcanzar dicho objetivo, lo cual parece revelar un problema de planeación y de inconsistencia académica.⁵⁰³

Finalmente, en 1982 se elevó el rango de la educación normal a licenciatura como se había buscado desde tiempo atrás, lo cual implicó nuevas responsabilidades para los docentes sin que estuvieran preparados para ello. La falta de cambios en la organización, administración y en el perfil de los profesores, no permitió obtener los resultados esperados y la matrícula estudiantil decayó drásticamente. Por tanto, la profesionalización de las escuelas normales tendría que prever para la permanencia del personal, que labora en las mismas, el aspecto de la preparación profesional. Si bien las escuelas normales adquirieron el estatus de instituciones de educación superior, su destino siguió estando atado a la educación básica, por el peso de la historia y por el peso de la ley.⁵⁰⁴

A decir verdad más allá de los cambios curriculares emprendidos en 1969, lo que afectó de manera significativa a la ENRVQ fue la reestructuración del sistema de enseñanza normal rural, con lo que finalizó una etapa de empoderamiento femenino, a través de la educación de las mujeres con pocos recursos económicos,

⁵⁰² Hernández, *Tiempos de Reforma*, p. 85.

⁵⁰³ Santillán Nieto, Marcela, *La formación Docente en México*, México, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 74.

⁵⁰⁴ Noriega Chávez, Margarita, "México en la internacionalización. Las escuelas normales" en *Internacionalización y Educación Superior*, editado por Zaira Navarrete Cazales y Marco Aurelio Navarro Leal, Estados Unidos de América, Palibrio, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2014, pp. 301-334.

principalmente del estado de Michoacán. La nueva disposición oficial conllevó el cierre de 15 escuelas normales para la implementación de las escuelas secundarias técnicas agrícolas. Por lo que sólo permanecieron con carácter de escuelas normales rurales de mujeres la de Cañada Honda, Aguascalientes; la de Saucillo, en Chihuahua; la escuela de Teteles, Puebla; y la de Panotla, Oaxaca. Mientras que la ENRVQ de Tiripetío, Michoacán, pasó a ser para hombres, así como las de Atequiza, Jalisco; la escuela de Tenería, México; la de Ayotzinapa, Guerrero; la escuela de Aguilera, Durango; la de Mactumactzá, Chiapas; la de San Marcos, Zacatecas; y la de Hecelchatán, Campeche.⁵⁰⁵

Ante esta nueva realidad, el destino de las alumnas normalistas de Tiripetío, Michoacán se vio fracturado. Por una parte, todas aquellas que fueran a cursar algún grado de la educación secundaria fueron trasladadas a la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria número 13, que se había establecido en las instalaciones de la que antes había sido la Escuela Normal de La Huerta, en el municipio de Morelia, la cual además de las estudiantes de Tiripetío, recibió jóvenes provenientes de la Escuela Normal Rural de Cañada Honda y de la Escuela Normal Rural de Atequiza, Jalisco. Mientras que las jovencitas de la ENRVQ que fueran a cursar algún año profesional se trasladaron a la Escuela Normal de Cañada Honda, Aguascalientes; y a la de Teteles, Puebla, que se habían conservado como internados femeninos.⁵⁰⁶

De esta manera, la transformación de la ENRVQ en internado para hombres, redujo significativamente las posibilidades de las mujeres de escasos recursos de ingresar a una Escuela Normal Rural y prepararse profesionalmente, no sólo por el cambio de modalidad, sino porque ahora sería más complicado ingresar a la educación normal sino se había cursado el ciclo secundario en alguna escuela técnica agrícola, ya que las egresadas de este tipo de instituciones tenía el pase asegurado, reduciendo así el número de espacios disponibles para las aspirantes normalistas.⁵⁰⁷

⁵⁰⁵ Cuadro Número 5, *Reorganización de las Escuelas Normales Rurales, 1969-1941*, en Hernández, *Tiempos de Reforma*, p. 279.

⁵⁰⁶ Hernández, *Tiempos de Reforma*, p. 249.

⁵⁰⁷ Hernández, *Tiempos de Reforma*, p. 249.

Aunque no se dispone de datos precisos que permitan fundamentar lo siguiente, es lógico pensar que al cerrar sus puertas al sector femenino la ENRVQ de Tiripetío, Michoacán la cantidad de mujeres que cursaron la carrera docente para el sector rural se redujo, principalmente por la ausencia de una institución que la ofertara en el estado, como antes lo habría hecho este plantel. Al tiempo que el nivel de exigencia de escolaridad establecido se elevaría a secundaria terminada, sin posibilidad de estudiarla en las escuelas normales, por lo que muchas de las jovencitas que tuvieron la posibilidad de estudiar, optarían por otras carreras que al igual que la formación normal les tomaría el mismo tiempo y esfuerzos, pero que le aseguraría un mejor nivel de ingresos.

7. Los alcances de una experiencia estudiantil

A partir de la reconstrucción histórica lograda básicamente a través de los testimonios orales de las profesoras rurales que compartieron su experiencia educativa y cotidiana en la ENRVQ, se encontró la manera original en que rememoraron el acontecer de la vida escolar. Fue importante descubrir en estos relatos la parte emotiva de los mismos, que sin lugar a dudas no lo aportan los datos fríos de los documentos escritos. Al escuchar las voces de las protagonistas, el relato se cubrió de vida trayendo del pasado al presente una memoria viva, sensible y fascinante. Puede decirse que los testimonios de las informantes son una ventana para entender la formación del magisterio, porque destacan la manera en que la escuela trazó un plan de rutinas tendientes a inculcar en las alumnas hábitos que cambiaran o reforzaran sus costumbres de limpieza personal y de los espacios que utilizaban cotidianamente.

Asimismo, sus versiones sugieren la manera en que la institución planeó actividades que fortalecieran en la mente de las estudiantes su condición femenina, a través de la elaboración de alimentos, la repartición de la comida en el comedor, labores de costura, de corte y confección; se reguló la manera de vestir, de peinarse, de hablar, de caminar, de sentarse, de dirigirse a los demás.

De manera simultánea los relatos describen las actividades relativas a la formación de las maestras para las labores agropecuarias, para los trabajos caseros e industriales en la elaboración de conservas y otros productos, los cuales en conjunto pretendieron contribuir a que la formación de las internas fuera más integral y sobre todo acorde a su futura labor en las comunidades. Sin embargo, es plausible que la intención del internado como un espacio cerrado para lograr que la alumna asimilara un contexto escolar regulado por una normatividad estricta y controlada por profesores y directivos, mediante la cual socializara e interiorizara hábitos y valores, no fue completa y homogénea para todos sus integrantes.

A través de las distintas versiones y visiones de las personas entrevistadas, se descubrieron las diferentes maneras de vivir una misma experiencia. Además de reconocer las múltiples dimensiones que contiene el proceso escolar, tanto en su currículum académico como en las relaciones y prácticas que intervinieron para la formación de los alumnos y los maestros, porque en esta reconstrucción de experiencias, los documentos oficiales y los archivos escolares se develan fragmentos de la vida escolar. Lo que es indudable es la oportunidad que ofreció la ENRVQ para la niñez y la juventud de Michoacán y otras entidades del país. Fue una opción educativa importante para muchas familias que pudieron, a través de esta institución, brindar educación a sus hijas y con ello obtener un mejor estatus social y económico, por lo que la escuela alcanzó gran aceptación entre la clase media y bajas de la sociedad mexicana, así lo indican los registros estadísticos.

La opción del internado dentro del sistema de escuelas normales rurales resultó un caso de excepción dadas las pocas alternativas educativas que se ofrecían a las mujeres de escasos recursos. No era común que este tipo de señoritas abandonara su medio, se dedicara al estudio y se incorporara al campo laboral rompiendo patrones culturales que les permitieran asumir un papel diferente en la sociedad. A partir de esta oportunidad educativa la mujer contó con una carrera dentro del magisterio que le abrió espacios laborales y sociales de enormes dimensiones, formó parte del mundo reducido de profesionistas, logró un trabajo digno y remunerado lo cual le proporcionó seguridad laboral y autonomía financiera tanto en lo personal como en lo familiar.

En una época en la que no era común que la mujer trabajara fuera del hogar, la docencia le permitió acceder a otros niveles tejiendo nuevas redes sociales para alcanzar un prestigio profesional de gran reconocimiento en su medio. Esto último como parte de un imaginario social que aceptaba el trabajo docente de la mujer como apto y adecuado para desarrollarse personal y profesionalmente.

En lo que concierne a las maestras entrevistadas, ellas mencionan que tuvieron que salirse de su casa porque las condiciones económicas de sus hogares eran muy precarias y había que buscar una alternativa para salir adelante, por lo que la educación fue la manera más digna y segura, sin darse cuenta que a partir de ese momento ya no regresarían a radicar en sus lugares de origen y se sumarían a las mujeres trabajadoras ejerciendo la profesión de maestra. Tal fue el caso de la maestra Dalia Damián Peñaloza quien aunque si regresó a Huetamo, no fue de manera definitiva, ella comentó que una vez egresada de la normal, en 1966,

“primero me mandaron a San Francisco Peribán, pero estuve muy poco tiempo porque mi papá no me podía tener lejos, eso decía..., entonces mando por mí, le dije a mi hermano, yo no me voy, aquí estoy bien.... estaba bien, lejos de mis papás, la verdad..., pero mi hermano insistió, y pues ya me fui. Le dije a mi papá yo no quiero dejar mi plaza, aquí ya nadie me conoce, y mi papá me contestó; quédate ya está tu grupo.... él era muy sociable, muy del PRI, por lo que me consiguió juntar un grupo en la Escuela Primaria 20 de Noviembre en Huetamo, ahí había muchas gente, mucha pobreza...tenía niños en primero de cinco años hasta de 16 años ahí estuve dos años madamas. Después me pasaron a la Carrillo, la escuela principal de Huetamo. Y ya luego me enamore y me case y me fui a México.”⁵⁰⁸

El hecho de haberse casado no limitó a la maestra Dalia Damián Peñaloza ya que continuó estudiando e ingreso a la Escuela Normal Superior de Tlaxcala a cursar la especialidad de Lengua y Literatura, “fueron seis años intensivos de estudio, porque nada más íbamos en vacaciones, pero sí, sí aprendimos, si me gustó.”⁵⁰⁹ Una vez

⁵⁰⁸ Entrevista a la profesora Dalia Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁵⁰⁹ Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza efectuada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

que terminó sus estudios en la normal superior ingresó a dar clases ya a nivel secundaria en una escuela de la ciudad México, ocupando la plaza de su esposo que él le había dejado, para dedicarse a la carrera de contador público e ingresar como director General de las Lecherías de la CONASUPO. A partir de entonces la maestra Dalia se desempeñó como maestra de nivel secundaria y llegó a ocupar puestos directivos, aunque a diferencia de su hermana Carmen, no destacó en cargos de mayor representatividad.⁵¹⁰

Por su parte, la maestra Carmen Damián Peñaloza, una vez egresada de la normal, comenzó a trabajar en una ranchería pero poco duró ahí, pronto obtuvo la oportunidad de ingresar a un puesto burocrático “a mí no me gustaba enseñar, pero gracias a mi carácter, no se me cerraron las puertas, y pronto encontré la oportunidad de trabajar en el sindicato.”⁵¹¹ Gracias a sus relaciones de amistad y a los favoritismos que había siempre en sindicato estuvo de secretaria con Elba Esther Gordillo, dirigente nacional del SNTE de aquel entonces, lo que le permitió rodeándose de amistades influyentes, pero no fue por muchos años “una vez que me zafe de trabajar con la Maestra, me fui al sector de inspectores de zona de la SEP, y pues ahí estoy, pero ya me voy.”⁵¹²

De tal manera que las hermanas Damián Peñaloza una vez que entraron a formarse en la ENRVQ, su vida cambió, “así tenía que ser” afirmó la maestra Dalia. En una primera instancia adquirieron mejores condiciones y comodidades, accedieron a actividades socioculturales que les permitió desarrollarse en un entorno social, conocieron gente nueva y formaron fuertes lazos de amistad. Una vez egresadas, consiguieron un trabajo respetable, mayores ingresos económicos, pudieron continuar su preparación profesional y se consolidaron dentro del sistema

⁵¹⁰ Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza efectuada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁵¹¹ Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁵¹² Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

educativo mexicano, eso sí, dejando de lado todo aquello relacionado con el mundo rural.⁵¹³

En este mismo rubro de mujeres exalumnas de la ENRVQ que lograron obtener buenas plazas encontramos a la maestra María de Jesús Rabadán Salgado, quien llegó a ser directora, jefa de enseñanza e inspectora general, cargo que actualmente ejerce, pero su primera plaza la obtuvo en Real del Oro, municipio de José Cardiel en el estado de Veracruz, pero ahí solo duro un año y por instrucciones del inspector de zona fue trasladada a Ciudad Nezahualcóyotl, estado de México.⁵¹⁴ Al igual que otras de sus compañeras continuó estudiando, en ingreso a la Escuela Normal Superior de Tlaxcala donde se especializó en Lengua y Literatura, ella mencionó:

“yo siempre tuve muchos deseos de superarme, por lo que por todos los medios siempre busque tener mejores oportunidades, llegue a ser profesora de primaria y después de secundaria, subdirectora, directora, jefa de enseñanza inspectora general, y llevo activa trabajando más de 52 años.”⁵¹⁵

Añadió la maestra Dalia en la entrevista que,

“Chuy Rabadan llegó a ser mi jefa, siempre fue muy politiquera, le gustaba estar bien informada y relacionarse con las demás personas, desde la normal siempre sobresalió en eso, fue una de la generación que más destacó y sigue destacando.”

⁵¹⁶

Otro caso que citare, es el de la maestra Yolanda Piñón Méndez, quien una vez concluida su formación normal en la ENRVQ, fue enviada a su primera plaza en el

⁵¹³ Entrevista a la profesora Dalia Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017; Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza efectuada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

⁵¹⁴ Entrevista a la profesora María de Jesús Rabadán Salgado realizada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 18 de julio de 2017.

⁵¹⁵ Entrevista a la profesora María de Jesús Rabadán Salgado efectuada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 18 de julio de 2017.

⁵¹⁶ Entrevista a la profesora Dalia Damián Peñaloza llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

pueblo de Janamuato, jurisdicción de Puruándiro Michoacán, en donde duró alrededor de dos años.⁵¹⁷ Ella señala que no se instaló en ese poblado sino que vivió en la ciudad de Puruándiro por lo que le atribuye a esta circunstancia el no haber podido entablar una relación más cercana con la comunidad.⁵¹⁸ Al poco tiempo, haciendo uso de sus relaciones sociales, se trasladó a la capital del estado, donde se le dio una plaza en la colonia Las Américas que en ese entonces era una colonia humilde, ahí se desempeñó alrededor de ocho años. Así mismo tomó dos interinatos en la escuela primaria anexa a la Escuela Normal Urbana de Morelia, donde tenía a su cargo alumnos de mayores recursos y de mejor posición como ella lo señala condición que no le gustó y dejó de impartir clases en esa institución.

Aunque como ella expresa,

“yo no tenía vocación para ser maestra..., yo solo entre a la normal porque quería continuar estudiando, realmente no sabía lo que implicaba dar clases o estar a cargo de la enseñanza de niños, sin embargo,.... cuando iba a mis prácticas me gustó, tanto que hoy en día sigo dando clases, aunque ya no en las mismas circunstancias, antes les daba clases a niños y adolescentes, y aquí en la UPN, pues ya son muchachos, personas adultas, pero la satisfacción es grande sin importar a quien se enseñe.”⁵¹⁹

Al igual que sus demás compañeras, Yolanda continuó preparándose, e ingresó a cursar una especialidad en la Escuela Normal Superior y posteriormente curso un posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, condición que la preparó para estar al frente de dicha institución, en la unidad Morelia.⁵²⁰ Y como ellas hay muchas más, para lo que faltaría tiempo para hablar de cada una de sus trayectorias. En este sentido puede decirse que las normalistas y las maestras constituyeron un

⁵¹⁷ Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017.

⁵¹⁸ Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández efectuada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017.

⁵¹⁹ Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017.

⁵²⁰ Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017.

grupo que, en comparación con otras mujeres y también con muchos hombres, sabían y podían más. En la ENRVQ no solo obtuvieron una formación profesional que las preparo para el mundo laboral, sino que también les inculcó una idiosincrasia de superación que las caracterizó a lo largo de su vida.⁵²¹

Se debe insistir en que las alumnas, al haber vivido un proceso de inmersión total en el internado, en una etapa en la que el ser humano es más sensible a procesos de socialización, este encierro produjo varias generaciones de mujeres muy convencidas de su papel social y su rol profesional. De acuerdo con los datos sobre la trayectoria de las maestras entrevistadas, los propósitos del internado en cuanto a su formación, sí incidieron notablemente en su posterior quehacer docente y en su vida personal, sobre todo los que se refieren a hábitos de puntualidad, responsabilidad y constancia. Lo que también revela la muestra de las personas entrevistadas es que si bien a su egreso, algunas de ellas realizaron trabajo comunitario durante algún tiempo, pasados los años se instalaron en medios urbanos donde desempeñaron su labor docente u obtuvieron cargos de alto nivel. Por ello, se puede deducir que en el caso de las maestras entrevistadas, el propósito prioritario de las escuelas normales rurales como instituciones formadoras de maestros para la atención de comunidades campesinas e indígenas no se cumplió.

⁵²¹ Entrevista a la profesora María de Jesús Rabadán Salgado realizada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 18 de julio de 2017; Entrevista a la profesora Juana Alviter Martínez llevada a cabo por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 10 de abril de 2017; Entrevista a la profesora Carmen Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

Conclusiones

Como es sabido, las circunstancias y las coyunturas de una época son determinantes en la construcción de un proyecto nacional, en el cual las instituciones educativas son claves. En este sentido, con el movimiento revolucionario surgieron nuevas demandas sociales, una de ellas fue educación para todos los estratos sociales. Ante tales condiciones, la fundación de la SEP en 1921 fue la respuesta más significativa para cumplir tales demandas en el México postrevolucionario. Producto de esta coyuntura fue el reconocimiento de nuevos sujetos sociales, como el campesino y el indígena, que tomarían un papel importante dentro del proyecto nacional de la época. Su alfabetización se convirtió en el eje central de las políticas educativas y las acciones inherentes se encaminaron en lo esencial a fortalecer la educación en los medios rurales.

Así la SEP, con base en sus programas para los diferentes niveles educativos, se convirtió en el eje articulador para intentar y generar un mismo concepto de identidad y cultura nacional, a través de la llamada Escuela Mexicana, que fue el único proyecto nacionalista capaz de suscitar una pedagogía propia que intentó unir el entorno natural, el social y a la persona a través de la acción, para formar un nuevo modelo ciudadano.

Dentro de este programa de reestructuración social, emergieron las Escuelas Normales Rurales, teniendo como labor educar y formar maestros capacitados para llevar la educación a todos los rincones del país. Tanto en su organización como en su pedagogía, las normales rurales reflejaban las ideas del nuevo orden revolucionario: terminar con la rigidez de la estructura social porfirista e implementar los principios de justicia social delineados en la Constitución General de 1917. Al igual que todas las escuelas rurales, la ENR adoptó los elementos pedagógicos de la “escuelas de acción” en la que el niño aprende haciendo. En ningún lugar parecía encajar mejor esta teoría que en la escuela rural, donde el mismo campo abierto sería el salón ideal, y la naturaleza proveería la base para construir una nueva realidad.

La importancia de estas instituciones para las comunidades rurales iba más allá de su labor educativa, toda vez que las normales rurales serían una de las únicas vías por las cuales los campesinos podrían ascender socialmente, abrían todo un mundo a sus jóvenes estudiantes, les ofrecían educación, alimentación, nuevos hábitos de limpieza y la oportunidad de acceder a un trabajo digno. Se convirtieron en todos los sentidos en promotoras del progreso, no obstante, ante la nueva realidad que enfrentaría el país a partir de la década de los años cuarenta, estas instituciones pronto perderían su sentido social. El nuevo modelo de desarrollo nacional implementado por el presidente de la República, general Manuel Ávila Camacho y reforzado más tarde por la administración del abogado Miguel Alemán Valdés, significó un cambio de orientación, en el cual la educación sería el medio de conciliación de las diferentes clases sociales y su tarea principal era contribuir al fortalecimiento de la “Unidad Nacional” para alcanzar la integración de la sociedad mexicana y acabar con las tensiones que en ella imperaban.

En consecuencia, las Escuelas Normales Rurales pasaron a ser instituciones incómodas para los gobiernos, tanto en lo educativo como en lo político, pues éstas ya no encajaban en el proyecto de un México urbano y moderno. A partir de entonces las normales rurales dejaron de tener un lugar importante en el discurso educativo oficial. Los debates referentes al tipo de formación que deberían impartir las escuelas normales rurales estuvieron siempre en boca de los pedagogos, líderes sindicales del SNTE, así como en las autoridades de la SEP. No obstante, en esta época se acentúan, dando como resultado la homogenización de los planes y programas de estudio.

Se comenzó a discutir entonces la necesidad de la profesionalización de la carrera magisterial, cuestión que se volvió el eje rector de las políticas educativas en torno a la educación normal rural. Se pretendió que los maestros rurales contaran con una formación profesional que respondieran a las necesidades culturales del país, y en cuyo equipo de conocimiento y de técnica se integró y se desarrolló armoniosamente la capacidad para enseñar. Además ellos servirían para crear las virtudes ciudadanas, para impulsar el gusto artístico dentro de la tradición nacional y para aumentar la fuerza productora, la iniciativa y el espíritu de progreso

condiciones que son todas indispensables para alcanzar niveles superiores del individuo y la comunidad.

A estas nuevas disposiciones respondió el tipo de formación que recibieron las maestras rurales en la ENRVQ. Aunque las particularidades de la propia escuela y de los propios sujetos sociales le dieron un sello único. De tal forma que la escuela pudo sobrellevar las diversas modificaciones curriculares y continuó fungiendo como una fuente transmisora de conocimientos, valores y hábitos a través de actividades diseñadas para tal fin, que respondió al proyecto modernizador del Estado. Quiero resaltar que en este proceso, las alumnas de la ENRVQ formaron parte de la esencia de la institución, le dieron sentido a sus objetivos y contribuyeron en su configuración. Fueron factor decisivo para su organización, trabajos y resultados. A partir de 1943, las sucesivas generaciones de alumnas, en su mayoría de origen campesino y de escasos recursos, se convirtieron en el eje central de las acciones educativas emprendidas dentro del plantel.

Para mí también es importante mencionar que los profesores de la ENRVQ fueron un elemento de suma importancia en el proceso formativo de estas maestras rurales, toda vez que ellas se convirtieron en los transmisores de conocimientos y los articuladores de las reformas curriculares. En conclusión, los constantes cambios en los planes y programas de estudio, la intensa disciplina, las prácticas culturales y deportivas, el desapego a las actividades agrícolas, la falta de participación en las comunidades rurales, el distanciamiento entre el discurso y la práctica en la aplicación de nuevas técnicas pedagógicas y los fuertes lazos de hermandad, fueron los rasgos más distintivos de la formación profesional de las estudiantes de la ENRVQ.

Una vez egresadas de este plantel, se convirtieron en maestras al servicio del Estado, lo que les aseguró una plaza dentro del sistema educativo nacional, prestaciones de ley y un sueldo para solventar sus necesidades económicas y en la medida de lo posible contribuir al ingreso familiar. Sin embargo, pese a los resultados alcanzados por la ENRVQ en cuanto a la formación de maestras y a sus contribuciones a la educación rural, la reforma de 1969 propició el final de lo que fue una etapa de esplendor educativo para las mujeres del medio rural. Fue la

reforma educativa más radical y la única que pudo materializar los sueños planteados desde 1954, en el sentido de encaminarse hacia la profesionalización de la carrera magisterial. El impacto más importante de dicha reforma en la ENRVQ fue la reestructuración del sistema de enseñanza normal rural que desapareció el ciclo secundario y cambio su modalidad a internado masculino.

Por lo anterior, solo resta decir que la ENRVQ como cualquier otra Normal Rural, lleva aparejada una historia compleja de procesos educativos. En esta historia han jugado un papel crucial los alumnos, los profesores y los directivos, en tanto han configurado una institución acorde a las coyunturas sociales, educativas y regionales, pero sobre todo a sus intereses y perspectivas. Abordar el papel de los alumnos, es abordar la esencia de la institución y con ello abrir rutas para entender la historia, trascendencia social y educativa y replantear al final de cuentas las oportunidades actuales de seguir contribuyendo en el desarrollo educativo del país en su conjunto.

Por último, a manera de opinión personal, considero que la Escuelas Normales Rurales han sido una de las instituciones de mayor trascendencia histórica para la sociedad mexicana, sobre todo para las comunidades rurales. Sin embargo, en las últimas décadas se han efectuado una serie de medida en detrimento de su participación en la adecuada formación de maestros. Antes se recurría al fantasma del comunismo para cerrar normales, ahora se emplean argumentos sobre estándares, calidad y eficiencia educativa. Estas no sólo son evaluaciones poco objetivas sino que parten de una completa descontextualización de las realidades e historia de la educación pública mexicana. Y es ahí donde justamente existe un gran problema, pues la política educativa insiste en ajustar a estas instituciones al resto de la educación superior y homogenizar la formación docente, pero sin tomar en cuenta las características y condiciones particulares que envuelven a las escuelas normales rurales.

En contra partida, si algo ha caracterizado a las escuelas normales rurales ha sido su ímpetu de lucha social, en ellas se ha gestado una de conciencia sobre las desigualdades sociales en las que ha estado inmersa la sociedad mexicana desde hace décadas, por lo que la búsqueda de mejores condiciones se ha

convertido en un eje central de sus actividades, pasando de la protesta a la rebeldía. Por lo que ante las intenciones del Estado de cerrar las escuelas, lucha se ha enfatizado por defender a la normal misma. Ahora bien, más allá de que existan deseos por parte del Estado y actualmente, hasta de la sociedad civil, debido en gran medida a las campañas de desprestigio en torno a ellas por parte de los medios de comunicación, calificándolas de escuelas innecesarias, plagadas de alumnos revoltosos, las Escuelas Normales Rurales siguen permaneciendo abiertas. Considero que primer lugar gracias a la lucha permanente de no solo de los alumnos, sino de maestros, directivos y personal, porque de ellas depende su empleo, y vaya que en este tiempo, es algo muypreciado, ante las tasas tan elevadas de desempleo que existe en nuestro país, por lo que no solo están defendiendo a una institución sino en el trasfondo, también defienden una fuente de empleo.

Así mismo, a pesar de la mala reputación que ostentan hoy en día las escuelas normales, y ante las paupérrimas condiciones en las que se encuentran, las instituciones siguen teniendo una demanda estudiantil, aunque no igual que en épocas anteriores, existen millares de jóvenes que desean formarse en estas escuelas, tal vez porque sean de las pocas instituciones de nivel superior que aún siguen ofertando servicios asistenciales como el hospedaje, alimentación y becas, o porque a diferencia de otras carreras la educación normalista garantiza un trabajo, aunque en los últimos años esto ya no se ha cumplido a cabalidad, pero si ha sido un referente para estimular la demanda estudiantil.

Y mientras estos factores sigan confluyendo para la defensa de las Escuelas Normales Rurales, el Estado tendrá que buscar nuevas estrategias ya sea para adecuarlas a las nuevas necesidades sociales o para desaparecerlas. Esto en considerando que es el Estado quien le da metas y objetivos, según sus intereses.

Fuentes de información

Documentales.

Archivo General de la Nación (AGN).

Fondo Antiguo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Sección Michoacán, Años 1936-1940.

Fondo presidentes Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán Valdés, Adolfo López Mateos.

Archivo Histórico de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga (AHENRVQ).

Fondos: *Escrituras de la escuela, Expedientes escolares de 1945-1969*, Libros de registro de títulos, exámenes y trabajadores.

Archivo Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán (AHPÉM).

Fondos: *Memoria de Gobierno 1886; sala de Municipios.*

Orales.

Entrevista a la profesora Inés Salazar Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 15 de noviembre de 2016.

Entrevista a la profesora Yolanda Piñón Hernández realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 10 de marzo de 2017.

Entrevista a la profesora Bonfilia Brito Cruz realizada por Leticia Quiroz García, en Tiripetío, municipio de Morelia, Michoacán, el 18 de marzo de 2017.

Entrevista a la profesora Juana Alviter Martínez realizada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 10 de abril de 2017.

Entrevista a la profesora María de Jesús Rabadán Salgado realizada por Leticia Quiroz García, en la Ciudad de México, el 18 de julio de 2017.

Entrevista realizada a la profesora Dalia Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

Entrevista realizada a la profesora Carmen Damián Peñaloza realizada por Leticia Quiroz García, en Morelia, Michoacán, el 17 de julio de 2017.

Hemerografía.

Despertar Purépecha. Revista Conmemorativa de las bodas de plata de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, 1965.

Diario Oficial de la Federación del 23 de enero de 1942 y el del 30 de diciembre de 1944.

El Ariel, Revista mensual. Ciencia, Cultura, Selecciones literarias, Órgano de las Escuelas Normales para Maestros, Morelia, 1925 y 1926.

El Maestro Rural, revista mensual, t. IV, Núm. 11, México, s.p.i., 1 de junio de 1934.

Informes de Gobierno de los Presidentes Constitucionales de los Estados Unidos Mexicanos, Manuel Ávila Camacho (1940-1946), Miguel Alemán Valdés (1946-1952). Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) y Adolfo López Mateos (1958-1964).

Memoria de la Secretaría de Educación Pública, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928, 1934, 1936, 1941, 1942, 1954, 1955.

Noticias. Diario al Servicio del Pueblo, Morelia, 2, 18, 29 de abril de 1965.

Revista Formativa y Cultural de la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga, Época 1, Año 3, Núm. 7, Tiripetío, Michoacán, 19 de junio de 1982.

Bibliografía.

Libros.

AGUILAR Padilla, Héctor, *La educación rural en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1988.

AGUIRRE Beltrán, Gonzalo, *Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec*, México, Instituto Nacional Indigenista, 1952.

ÁLVAREZ Constantino, Jesús, *La educación de la comunidad*, Morelia, Michoacán, Secretaría de Educación Pública, 1952.

ÁLVAREZ Constantino, Higilio, *La escuela rural*, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 1977.

APPLE Michael W., *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, España, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, 1997.

ARNAUT Salgado, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996.

ARNAUT Salgado, Alberto, *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, Cuadernos de Discusión, Núm. 17, México, Secretaría de Educación Pública, 2004.

ARREOLA Cortés, Raúl, *Tres etapas de la Educación Normal en Michoacán*, Morelia, Ediciones de la Escuela Normal Urbana Federal, 1971.

ARTEAGA Castillo, Belinda, *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

BARRETT, Elinore M., *La Cuenca del Tepalcatepec. II. Su desarrollo moderno*, (Colección Sepsetentas Núm. 178), México, Secretaría de Educación Pública, 1975.

BERMÚDEZ, Antonio y Octavio Vejar Vázquez, *No dejarás crecer la hierba... (El gobierno avilacamachista)*, México, Costa Amic, 1969.

BLANCARTE, Roberto, *Historia de la Iglesia Católica en México, 1929-1982*, México, El Colegio Mexiquense, Fondo de Cultura Económica, 1992.

BONFIL Batalla, Guillermo, *México profundo; una civilización negada*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

CAMPBELL, Hugh G., *La derecha radical en México, 1929-1949*, traducción de Pilar Martínez Negrete, (Colección Sepsetentas núm. 276), México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

CANO, Gabriela y Ana Lidia García, *El maestro rural: una memoria colectiva*, (Libros del rincón), México, Secretaría de Educación Pública, 1998.

CARR, Barry, *La izquierda mexicana a través del siglo XX*, México, ERA, 1996.

CARRANZA Palacios, José Antonio, *100 años de enseñanza en México 1900-2000*, (Colección Reflexión y análisis), México, Editorial Noriega, 2003.

CASTILLO Janacua, J. Cruz, *Paracho. Estudio monográfico*, Morelia, Morevallado Editores, 2001.

CASTILLO, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, T.III, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

CIVERA Cerecedo, Alicia, *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.

CIVERA Cerecedo, Alicia, *Pedagogía alternativa y revolución: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1922-1945*, (Colección Documentos de Investigación), Toluca, El Colegio Mexiquense, A. C., 2004.

CIVERA Cerecedo, Alicia, *La escuela como una opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*, México, El Colegio Mexiquense, Fondo Editorial del Estado de México, 2013.

DUARTE SOTO, Crispín, *Zitácuaro. Breve monografía. Historia, personajes y otros tópicos*, Morelia, Gospa Editorial, 2013.

DURSTON, John W., *Organización social de los mercados campesinos en el centro de Michoacán*, México, Instituto Nacional Indigenista, Secretaría de Educación Pública, 1976.

El Artículo Tercero constitucional, México, Trillas, 1970.

FILHO, Lorenzo, *Educación comparada*, México, Instituto de Capacitación del Magisterio, Secretaria de Educación Pública, Vol. II, 1963.

FOWLER-Salamini Heather y Mary Kay Vaguan, *Mujeres del campo mexicano, 1850-1990*, México, El Colegio de Michoacán, 2003.

FURTAK, Robert K., *El Partido de la Revolución y la estabilidad política en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978.

GARCÍA, Ana Lidia, *El maestro rural: una memoria colectiva*, México, Libros del Rincón-Secretaría de Educación Pública, 1991, p. 40.

GARCÍA Téllez, Humberto, *Crónica de la Escuela Normal Rural Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1963.

GARRIDO, Luis Javier, *El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo estado en México*, México, Siglo XXI, 1982.

GUEVARA Niebla, Gilberto, *Democracia y educación. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática.*, México, Instituto Federal Electoral, 1998.

..... *Clásicos del pensamiento pedagógico mexicano (Antología histórica)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México Secretaría de Educación Pública, 2011.

GILLY, Adolfo, *La Revolución Mexicana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.

Gobierno del Estado de Michoacán, *(Apuntes socio-económicos)*, Morelia, Tesorería General del Estado de Michoacán, 1981.

GONZÁLEZ Dávila, Amado, *Geografía del estado de Guerrero y síntesis histórica*, México, Dirección General de Estadística, 1957.

GREAVES, Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México, 2008.

GUILLÉN Romo, Héctor, *Orígenes de la crisis en México, 1940-1982*, (Colección Problemas de México), México, Ediciones Era, 1988.

HOBBSBAN, Eric, *Historia del siglo XX 1914-1991*, Barcelona, Editorial Crítica, 2009.

JEREZ Talavera, Humberto, *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*, México, Librería Imagen Editores, S.A. de C.V., 1988.

JIMÉNEZ Alarcón, Concepción, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, Ediciones El Caballito, 1986.

KRAUZE, Enrique, *El vértigo de la victoria: Álvaro Obregón* (Biografías del poder / 6), México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

KRAUZE, Enrique, *Manuel Ávila Camacho II, La Unidad Nacional*, México Siglo XX, (Colección El Poder), Editorial Clío, Libros y Vídeos, S. A. de C. V., México, 1998, VHS.

LARROYO, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Editorial Porrúa, 1976.

..... *La ciencia de la educación*, México Editorial, Porrúa, 1981.

Legislatura de la Cámara de Diputados, *Diario de los debates del Congreso Constituyente Queretano 1916-1917*, México, 1989.

LERNER, Victoria, *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La Escuela Socialista*, México, El Colegio de México, 1979.

LOAEZA, Soledad, *Clases medias y política en México, la querrela escolar 1959-1963*, México, El Colegio de México, 1988.

LOYO, Aurora, *La clase obrera en la historia de México. Del avilacamachismo al alemanismo (1940-1952)*, México, Siglo XXI Editores, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.

LOYO, Aurora, *La unidad nacional*, México, Martín Casillas Editores, 1983.

LOYO, Engracia, *Los maestros y la cultura nacional*, México, Secretaría de educación Pública, 1987.

..... *Gobiernos revolucionarios y la educación popular en México*, México, El Colegio de México, 1999.

MARTÍNEZ Alcantar, Alma Lorena y Ramón Alonso Pérez Escutia, *Breve Historia de las Instituciones de Educación Superior en Michoacán. Desde sus orígenes hasta 1950*, Morelia, Centro de Estudios Superiores del Oriente de Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Fondo Editorial Morevallado, S.A., 2006.

MENESES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821–1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del XX*, México, Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana, 1998.

NAVA Nava, Carmen, *Ideología del Partido de la Revolución Mexicana*, Jiquilpan, Centro de Estudios de la Revolución Mexicana “Lázaro Cárdenas”, 1984.

MEDINA, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1940-1952*, México, El Colegio de México, 1978.

MALDONADO Gallardo, Alejo, *Historia, cultura y noticias de los pueblos del Balsas*, Morelia, Unidad Profesional del Balsas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2014.

MEDIN, Tzvi, *El sexenio alemanista. Ideología y praxis política de Miguel Alemán*, (Colección Problemas de México), México, Ediciones Era, 1990.

MIÑANO, Max H., *La educación rural en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1945.

MONRROY Huitron, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975.

NOVO, Salvador, *La vida en México en el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho*, nota preliminar de José Emilio Pacheco, México, Empresas Editoriales, 1965.

OCHOA Serrano, Álvaro, Martínez Ruiz, Miguel Ángel, *La centenaria escuela y un director. La Benemérita Escuela Normal Urbana Federal de Morelia y Serafín Contreras Manzo*, Morelia, Talleres de ImpresiónArte, 2016.

OIKIÓN Solano, Verónica, *El constitucionalismo en Michoacán. El periodo de los gobiernos militares (1914-1917)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.

OIKIÓN Solano, Verónica, *Michoacán en la vía de la unidad nacional, 1940-1944*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1995.

OIKIÓN Solano, Verónica, *Los hombres del poder en Michoacán, 1924-1962*, Zamora, El Colegio de Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2004.

ORNELAS, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

ORTIZ Cirilo, Alejandro, *Laicidad y reformas educativas en México: 1917-1994*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.

PADILLA Jacobo, Abel, *Instituciones de fomento, estructura industrial y empresarios en la economía de Morelia, 1910-1950*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Secretaría de Educación Pública, 2015.

PÉREZ, Teresa de Jesús, *Francisco Larroyo y la historia de la educación en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.

PÉREZ Talavera, Víctor Manuel, *La explotación de los bosques en Michoacán, 1881-1917*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 2016.

PIMENTEL Alcalá, Ana María, *Los estudios normalistas en la Universidad Michoacana, 1917-1930*, Morelia, Archivo Histórico de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2001.

POPKEWITZ, Thomas, *Sociología política de las reformas educativas*, España, Morata, 2000.

QUINTANILLA, Susana y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

RABY, David L., *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, (Colección Sepsetentas Núm. 141), México, Secretaría de Educación Pública, 1974.

RAMÍREZ, Rafael, *Curso de Educación Rural para las Escuelas Regionales Campesinas*, México, DAPP, 1938.

.....*Curso de técnica de la enseñanza*, México, DAPP, 1938.

..... *Curso de educación rural*, México, DAAP, 1938.

..... *La Escuela Rural*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.

RAYNOLDS, Clarck, *La economía mexicana: su estructura y crecimiento en el siglo XX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

ROBLES, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XIX Editores, 1978.

ROMERO Flores, Jesús, *Historia de la educación en Michoacán*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1950.

ROMERO Polanco, Emilio, *Un Siglo de Agricultura en México*, México, (Textos Breves de Economía), Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México, Miguel Ángel Porrúa, 2002.

ROSAS Carasco, Lesvia Olivia, *Aprender a ser maestro. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*, México, Fundación para la Cultura del Maestro, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2003.

ROSENZWEING, Fernando, *Breve Historia del Estado de México*, México, El Colegio Mexiquense, A. C., 1987.

RUIZ Ángel, J. Hermida, *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975.

RUIZ Ángel J. Hermida, *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890*, México, SEP, 1973.

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo, *Crisis, educación y poder en México*, México, Plaza y Valdés Editores, 1992.

SÁENZ, Fernando, *El método de los Proyectos en las Escuelas Rurales*, México, Biblioteca del Maestro, 1934.

SALINAS García, Carmen Edith, *Las estudiantes en la Universidad Michoacana 1917-1938. La integración de la mujer al proyecto académico universitario*, Morelia, Archivo Histórico, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2005.

SÁNCHEZ Amaro, Luis, *Memoria del porvenir. Historia general de Huetamo, 1553-2000*, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, H. Ayuntamiento Constitucional de Huetamo, Michoacán, 2002-2004, 2002.

SÁNCHEZ Amaro, Luis, *La rebelión delahuertista en Michoacán, 1923-1924*, Morelia, Secretaría de Cultura del Gobierno de la República, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2016.

SANTILLÁN Nieto, Marcela, *La formación Docente en México*, México, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Secretaría de Educación Pública, 2012.

SIERRA Augusto, Santiago, *Las Misiones Culturales*, DF, México, Sepsetentas No. 113, Secretaría de Educación Pública, 1973.

Secretaría de Educación Pública, *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, México, Secretaría de Educación Pública, 1928.

Secretaría de Educación Pública, *La profesionalización de la educación normal en México*, México, Secretaria de Educación Pública, 1984.

Secretaría de Educación Pública, *Síntesis de las ponencias y conclusiones de la Junta Nacional de Educación Normal (1954)*, Secretaría de Educación Pública, México, 1954.

Secretaría de Educación Pública, *La obra educativa del sexenio de 1940-1946*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1946.

Secretaría de Educación Pública, *Boletín*, T. II, Núm. 2, 1 de mayo de, México, dirección de Talleres Gráficos de la SEP, 1922.

SOLÍS, Leopoldo, *La Realidad Económica Mexicana: Retrovisión y Perspectivas*, decimotava edición, México, Siglo XXI Editores, 1990.

STAPLES, Anne, *Recuento de una batalla inconclusa. La educación mexicana de Iturbide a Juárez*, México, El Colegio de México, 2005.

TANCK de Estrada, Dorothy, *La educación ilustrada, 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*, México, El Colegio de México, 1984.

TARACENA, Alfonso, *La vida en México bajo Ávila Camacho*, México, Editorial Jus, 1976.

..... José Vasconcelos, Editorial Porrúa, México, 1990.

TEJA Andrade, Jesús, *Zitácuaro* (Monografías municipales del estado de Michoacán), México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1978.

TEJERA, Humberto, *Crónica de la escuela rural mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963.

TORRES Bodet, Jaime, *Años contra el tiempo*, México, Porrúa, 1969.

TORRES Ramírez, Blanca, *México en la segunda guerra mundial*, México, El Colegio de México, 1979.

TORRES Séptien, Valentina, *La educación privada en México*, México, El Colegio de México, Universidad Iberoamericana, 1997.

TUÑÓN, Julia, *Mujeres en México: recordando una historia*, México Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1998.

VAUGHAN, Mary Kay, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas rurales en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

VÉJAR Vázquez, Octavio, *Hacia una escuela de unidad nacional*, México, Secretaría de Educación Pública, 1940.

VILLELA, Othón, *La Primera Normal Rural. (Cincuentenario en Tacámbaro)*, Morelia, s/e, 1972.

VELÁSQUEZ Andrade, Manuel, *Como debe de ser la Escuela Mexicana. Monografías Pedagógicas*, México Talleres Gráficos de la Nación, 1933.

VÁZQUEZ León, Luis, *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.

Artículos, ensayos y capítulos de libro.

ÁLVAREZ García, Isaías, “La difusión de las ideas y el cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso histórico exploratorio)”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XLIV, Núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 2014.

ARCE Gurza, Francisco, “En busca de una educación revolucionaria, 1924-1934”, en Josefina Zoraida Vázquez, et al., *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, El Colegio de México, 2006.

ARREDONDO López, María Adelina, “Un atisbo a una escuela de niñas al comienzo del siglo XIX”, en María Adelina Arredondo López, *Obedecer, servir y resistir, coordinadora*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2003.

BASSOLS Batalla, Ángel, "México regiones económicas y regiones agrícolas", en *Problemas del desarrollo*, México, Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1972.

BAZANT, Milada, "Los Congresos de Instrucción y sus principios rectores", en *Historia de la Educación en México durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1995.

BRITO Sansores, William, "¡Adiós maestro rural!", en *Los maestros y la cultura nacional*, Vol. 5, México, Museo Nacional de Culturas Populares, 1987.

CABALLERO, Arquímedes y Salvador Medrano, "El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964" en Fernando Solana coordinador, *Historia de la educación pública en México*, (Colección Sep-ochentas Núm. 18), México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

CITUK y Vela, Dulce Ma., "La escuela rural mexicana: Antecedentes, presente y futuro", en Revista e-FORMADORES. Espacio de análisis y difusión de proyectos educativos de Red Escolar, Instituto Latinoamericano de la comunicación Educativa-Red Escolar, Núm. 3, 2006.

CIVERA Cerecedo, Alicia, "La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 28, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., enero-marzo de 2006.

CIVERA Cerecedo, Alicia, "El internado como familia: las Escuelas Normales Rurales en la década de 1920", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 2006, Vol. XXXVI, Núm.3, México, 2006.

CIVERA Cerecedo, Alicia, "Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta" en *Naveg@mérica, Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, Núm. 4, 2010.

CURIEL Méndez, Martha Eugenia, "La educación normal", en Fernando Solana, Coordinador, *Historia de la educación pública en México*, México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1982.

DURAN, Juan Manuel y Reséndiz Torres, Sergio, "Las Transformaciones de la economía tradicional 1940-1980", en Enrique Florescano, coordinador, *Historia General de Michoacán. Vol. IV. El siglo XX*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1989, Vol. IV, El siglo XX, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1989.

FAVELA Rodríguez, Jesús, "Las relaciones entre el medio cultural y el sistema de enseñanza: el pensamiento de Bourdieu y Passeron", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, A.C., Vol. XL, Núm. 1, 2010.

FIGUEROA Millán, Lilia M., "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXX, Núm. 1, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 2000.

FIGUEROA Zamudio, Silvia, "La Academia de Niñas de Morelia", en *Ziranda Uandani* (papel que habla), Publicación del Archivo Histórico del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán de Ocampo, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, Núm. 25, julio-septiembre de 2001.

GALVAN De terrazas, Luz Elena, "El discurso de la política educativa: 1930-1958", en *Revista la Tarea*, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Guadalajara, México, Núm. 9, marzo de 1997.

GALVÁN Lafarga, Luz Elena, "Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, México, Vol. XXVI, 1996.

GREAVES, Cecilia, "Política educativa y libros de texto gratuitos. Una polémica en torno al control por la educación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. VI, Núm.12, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, mayo de 2001.

GUADARRAMA, Rocío, "Los inicios de la estabilización", en *Evolución del Estado Mexicano. III. Consolidación, 1940-1983*, quinta edición, México, Ediciones El Caballito, S.A., 1998.

GUTIÉRREZ López, Miguel Ángel, "Las Escuelas Normales Universitarias y el problema educativo en Michoacán, 1917-1930", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 18, Núm. 26, 2016.

HERNÁNDEZ Díaz, Jaime, "Factores de modernización de la economía michoacana", en Enrique Florescano, coordinador, *Historia General de Michoacán*. Vol. IV. *El siglo XX*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1989.

IBARROLA, María de, "La formación de profesores de educación básica en el siglo XX", en Pablo Latapí, coordinador, *Un siglo de educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, tomo II, 1999.

IBARROLA, María de y Silva Gilberto, "Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXVI. Núm. 2, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1996.

LATAPÍ, Pablo, "Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos 1952-1975", en *Revista de Comercio Exterior*, Vol. 25, México, Banco de Comercio Exterior, México, 1975.

LATAPÍ, Pablo, "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, Núm.3, México, Centro de Estudios Educativos A, C. 2005.

LAZARÍN, Federico, "Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Núm. 1, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., enero-junio 1996.

LERNER, Victoria, "Historia de la Reforma educativa de 1933-1945", en *Historia Mexicana, Ensayos sobre la historia de la educación en México II*, Vol. XXIX, Núm. 13, México, El Colegio de México, julio-septiembre de 1976.

MARTÍNEZ Jiménez, Alejandro, "La educación elemental en el Porfiriato", en *Revista Historia Mexicana*, Vol. XXII-4, No.88, México, abril-junio, 1973.

MATUTE, Álvaro, "La política educativa de José Vasconcelos", en Fernando Solana, coordinador, *Historia de la educación pública en México* (Colección SEP 80s, núm. 18), México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981.

MEDINA, Luis, "Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional", en *La vida política en México (1970-1973)*, (Centro de Estudios Internacionales X), México, El Colegio de México, 1974.

MORENO Kalbtk, Salvador, "El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)", en Fernando Solana, coordinador, *Historia de la educación pública en México*, (Colección SEP 80s, núm. 18), México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981.

NAVARRETE Cazares, Zaira, "Formación e identidad" en Ducoing Watty, Patricia y Fortoul Ollivier, B., Coordinadores, *Procesos de formación*. Vol. I, Colección Estado del Conocimiento, México, Consejo Mexicano de investigación educativa, Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2013.

NAVARRETE Cazares, Zaira, "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México Siglo XX", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia, Vol. 17, núm. 25, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, julio-diciembre de 2015.

NORIEGA Chávez, Margarita, "México en la internacionalización. Las escuelas normales" en *Internacionalización y Educación Superior*, editado por Navarrete Cazales, Zaira y Marco Aurelio Navarro Leal, Estados Unidos de América, Palibrio, Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2014.

NUMMERT, Gail, "Zacapu: industrialización, urbanización y crecimiento", en Carlos Herrejón, coordinador, *Estudios Michoacanos I*, Colegio de Michoacán, Zamora, 1986.

PADILLA, Tanalís, "Las normales rurales: historia y proyecto de nación" en *El Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana de Acatzpotzalco, México, Núm. 154, Marzo-Abril, 2009.

PEREGRINA, Angélica, "La carrera magisterial: una opción para las mujeres de Guadalajara (1900-1925)" en *Sinéctica Revista Electrónica*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Núm. 28, México, febrero-julio de 2006.

PESCADOR Osuna, José Ángel, "La formación del Magisterio en México", en *Perfiles educativos*, Centros de Estudios sobre la Universidad, México, Núm. 3, 1983.

PESCHARD Jacqueline, Cristina Puga y Ricardo Tirado, "De Ávila Camacho a Miguel Alemán", en *Evolución del Estado Mexicano. III. Consolidación, 1940-1983*, quinta edición, México, Ediciones El Caballito, S.A., 1998.

RAMALES Osorio, Martín Carlos, "Industrialización por Sustitución de Importaciones (1940-1982) y modelo "secundario-exportador" (1983-2006)", en *perspectiva comparada*, en *Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales*, Grupo de Investigación Eumed.net de la Universidad de Málaga.

RAMÍREZ, Rafael, "Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir", en Engracia Loyo Bravo, coordinadora, *La casa del pueblo y el maestro rural*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985.

RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo, "Expansión y crisis de la educación primaria en México (una visión histórica)", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XVI, Núm. 3-4, México, Centro de Estudios Educativos, A.C., México, 1986.

ROLLIN, Kent, "La educación superior en el umbral del siglo XXI", en Alma Rosa Sánchez Olvera, coordinadora, *La mujer mexicana en el umbral del siglo XXI*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, 2003.

SALMERÓN Sanguinés, "El partido de la unidad nacional (1938-1945)", en Miguel González Compeán y Leonardo Lomelí, coordinadores, *El Partido de la Revolución. Institución y conflicto (1928-1999)*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

SERRANO Barquín, Héctor, Serrano Barquín Carolina, "Género y educación en México", en *Pharos*, Universidad de Las Américas, Chile, Vol. 13, Núm. 2, noviembre-diciembre 2006.

SOTELO Inclán, Jesús, "La Educación Socialista", en Fernando Solana, coordinador, *Historia de la educación pública en México*, (Colección SEP 80s, núm. 18), México, Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública, 1981.

STAPLES, Anne, "Panorama educativo al comienzo de la vida independiente", en Josefina Zoraida Vázquez, coordinadora, *Ensayos sobre historia de la educación en México*, et al., México, El Colegio de México, 2006.

TORRES Bodet, Jaime, "Perspectivas de la educación", en *México 50 años de revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 1962.

Uzuriaga, Lorenzo, "*Historia de La educación y de la Pedagogía*", México, Editorial LOSADA S.A, 23ª edición, 1997.

VAZQUEZ, Josefina Zoraida, "La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva", en Josefina Zoraida Vázquez, coordinadora, *La Educación en la Historia de México*, Introducción y selección, (Lecturas de Historia Mexicana 7), México, El Colegio de México, 2005.

VAUGHAN, Mary Kay, "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940", en Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, coordinadores, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

VELÁZQUEZ Albo, Ma. de Lourdes, "La mujer y la academia (de finales del Siglo XIX y principios del XX)", en Patricia Galeana de Valadés, compiladora, *Universitarias Latinoamericanas. Liderazgo y desarrollo*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Federación Mexicana de Universitarias, A. C., Gobierno del Estado de Guerrero, 1990.

VERDUZCO, Gustavo, "Crecimiento urbano y desarrollo regional: el caso de Zamora, Michoacán", en *Revista Interamericana de Planificación.*, Órgano de la sociedad Interamericana de Planificación, Vol. XVIII, Núm. 71, Facultad de Economía, Universidad Nacional Autónoma de México, septiembre de 1984.

VILLARREAL González, Roberto y Arredondo, Adelina, "De la secularización a la laicidad educativa en México" en *Revista Virtual Scielo*, Historia de la Educación, Vol.15, Núm.2, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diciembre de 2014.

ZEPEDA Patterson, Jorge, "Michoacán antes y durante la crisis o sobre los michoacanos que no se fueron de braceros", en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, Vol. VIII, Núm. 31, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1987.

ZEPEDA Patterson, "La política y los gobiernos michoacanos 1940-1980", en Enrique Florescano, coordinador general, *Historia General de Michoacán. Volumen IV. El siglo XX*, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1989.

Tesis

LÓPEZ Macedonio, Mónica Naymich, *Historia de una relación institucional. Los estudiantes normalistas rurales organizados en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, y el estado mexicano del siglo XX (1935-1969)*, tesis de Doctorado en Historia, El Colegio de México, 2016.

MEJÍA Flores, José Francisco, *Políticas y exilio: México y España 1940-1946*, tesis de doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.

PINTO Díaz, Iván Alexis, *Los formadores de la escuela Normal Rural Mactumactzá, Chiapas. La configuración de un "hacer escuela"*, tesis de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 2013.

SÁNCHEZ Soto, Anahí, *La formación de profesores normalistas en Michoacán: De una educación laica a una socialista (1920-1940)*, tesis de Licenciatura en Historia, Morelia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2016.

Páginas Web.

<https://prezi.com/wb8ehgn14fe7/escuela-nacional-de-artes-y-oficios-para-mujeres/>, consultado el 12 de septiembre de 2017

<http://www.buholegal.com/cedula/michoacan/1974/ESCUELA%20NORMAL%20RURAL%20VASCO%20DE%20QUIROGA/>, consultado el 28 de junio 2017.

ARREOLA Cortés, Raúl, "Historia de la educación Normal en Michoacán", en *Economía y sociedad*, Morelia, Centro de Estudios sobre la Cultura Nicolaita, Facultad de Economía "Vasco de Quiroga", Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, compilación electrónica de las revistas de la FEVaQ, en http://www.economia.umich.mx/eco_old/publicaciones/EconYSoc/ES06_03_02.html, consultado el 12 de septiembre de 2017.

PÉTRIZ Elvira, María de los Ángeles, "Una escuela normal rural para mujeres en Morelos. El internado Palmira de la ciudad de Cuernavaca, 1944- 1969", en *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Temática 4, Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 171 Morelos, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0819.pdf>, consultado el 1 de junio de 2017.

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_r/ramirez_casta.htm, consultado el 16 de noviembre de 2017.

Anexos

Formulario de preguntas de las entrevistas.

Datos actuales.

¿Cuál es su nombre?

¿De dónde es originaria?

¿Actualmente en dónde radica?

¿A qué se dedica?

¿Cuáles han sido sus puestos de trabajo más importantes?

Me podría nombrar su trayectoria académica-laboral.

Preguntas referentes a su estancia en la ENRVQ.

¿Qué significa la Escuela Normal Vasco de Quiroga para usted?

¿Cómo supo de su existencia?

¿Por qué ingresó a la normal?

¿Tuvo algún vínculo con alguien de la escuela antes de ingresar?

¿Qué expectativa tenía sobre la escuela?

¿A qué edad ingreso?

¿Cuál fue su primera impresión de la escuela?

¿Cuál era su rutina dentro del internado?

¿Cómo era la disciplina dentro del plantel?

¿Cuál era el ambiente que imperaba dentro de la escuela?

¿Qué materia le gustaba más?

¿A qué maestro recuerda con mayor frecuencia y por qué?

¿Formó parte de algún club deportivo o cultural?

¿Cuál fue su anécdota que recuerda más?

Datos posteriores a su egreso.

¿De qué generación egreso?

¿Se tituló? ¿Por qué medio?

¿Cuál fue su primera plaza y cuánto duró ahí?

Fotos.



Foto grupal de la generación 1961-1966. Fuente: Fotos personales de la profesora Yolanda Piñón Hernández.



Foto grupal con el maestro Martín de la generación 1961-1966. Fuente: Fotos personales de la profesora Yolanda Piñón Hernández.



Foto en los jardines de la Escuela. Fuente: Fotos personales de la profesora Inés Salazar.



Foto del baile de su graduación. Fuente: Fotos personales de la profesora Inés Salazar.

