

Desencuentros en el desarrollo de la escuela rural mexicana en las primeras décadas del siglo XX: el caso de los Institutos de Mejoramiento en el Estado de Morelos

Lucía Martínez Moctezuma^{*1}

Resumen: Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921), se propone ‘incorporar a la civilización’ a los 10 324 484 millones de mexicanos que aún no sabían leer ni escribir. El Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, emprende una intensa labor con las ‘Misiones Culturales’ que dentro de las comunidades rurales buscaba ‘educar para la vida’. Debido a la inexperiencia y a la falta de material, la enseñanza se hizo como mejor entendió el profesor, por esta razón, se crearon los Institutos de Mejoramiento, para preparar a un profesor atento a las características de cada región, como la del Estado de Morelos que abordaremos en este trabajo.

Palabras clave: educación rural, formación del maestro, México

* Lucía Martínez Moctezuma es profesora del posgrado en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México).

Desencontros no desenvolvimento da escola rural mexicana nas primeiras décadas do século XX : o caso dos Institutos de Melhoramento no Estado de Morelos

Lucía Martínez Moctezuma

Resumo: Com a criação da Secretaria de Educação Pública (1921), propõe-se 'incorporar a civilização' aos 10,324,484 milhões de mexicanos que ainda não sabiam ler nem escrever. O Departamento de Escolas Rurais e Incorporação Cultural Indígena empreendeu intenso trabalho com as 'Missões culturais', que, dentro das comunidades rurais, buscava 'ensinar para a vida'. Devido à inexperiência e à falta de material, o ensino se fez de acordo com o entendimento de cada professor, o que levou a criação dos Institutos de Melhoramento, no intuito de preparar um professor atento às características de cada região, como a do Estado de Morelos.

Palavras-chave: educação rural, formação de professores, México

Mismatches in the development of the mexican rural school in the XX century first decades: the Improvement Institutes in the State of Morelos

Lucía Martínez Moctezuma

Summary: With the creation of the Secretariat of Public Education (1921), it takes the idea of ‘bring civilization’ to 10,324,484 million Mexicans who could not read or write. Through its Department of Rural and Indigenous Cultural Incorporation, the Cultural Missions School, undertook an intense work within rural communities that sought to ‘educate for life’. Due to inexperience and lack of equipment, teaching became better understood as the teacher, therefore, Improvement Institutes were created to prepare attentive to the characteristics of each region professor, as the State of Morelos we will address in this paper.

Keywords: rural education, teacher training, Mexico

El contexto

Después de cincuenta años de guerras civiles y conflictos con el extranjero, México inició una etapa de paz social y desarrollo económico cuando llegó al poder el General Porfirio Díaz (1876-1910). El analfabetismo afectaba al 80% de la población y no había un proyecto oficial que respondiera a esta situación, por esto, en 1888, se promulgó la Ley de Instrucción Obligatoria que establecía la enseñanza elemental entre los 6 y los 12 años de edad recibida en cualquier establecimiento oficial o particular. Como la ley se limitaba al Distrito Federal y territorios, el Ministro de Instrucción Pública, Joaquín Baranda, promovió una reunión nacional en la que estuvieran representados todos los gobiernos del país. De esta manera maestros y autoridades educativas acordaron proponer la unificación nacional del sistema escolar con la reforma de planes y programas de estudio; la formación del maestro en Escuelas Normales y la difusión de nuevos saberes que se aprendían en cuatro años de escolaridad obligatoria para la instrucción primaria, bajo el modelo que la educación francesa había impuesto desde 1880: gratuidad, obligatoriedad y laicismo².

Una de las primeras resoluciones fue erradicar el método mutuo, que si bien permitía instruir a más niños, debido al apoyo de alumnos con conocimientos más avanzados, solo estimulaba la repetición y la memoria. En su lugar se votó por adoptar el método simultáneo, a saber, formar grupos de un máximo de 50 alumnos de acuerdo con su edad y organizar los cursos en clases orales para dar cuenta del programa de estudios. En el primero y segundo año de la escuela primaria elemental se aprendía la técnica de la lectura y la escritura. En el tercer año se incluía además la aritmética, la historia y la geografía, si era posible, de la entidad federativa donde estuviera ubicada la escuela. En el cuarto año, el currículo escolar comprendía el aprendizaje de la lengua nacional, la instrucción cívica, las lecciones de cosas, la aritmética, la geografía y la historia.

² Francia había sido el modelo en materia de educación. Su influencia se inició en 1860, con el regreso de Gabino Barreda a México quien puso en práctica en la Escuela Nacional Preparatoria las ideas positivistas aprendidas en su viaje por el extranjero, mismas que se propagaron a todos los niveles escolares. Justo Sierra lo afirmaba, “nuestra fórmula, copia de la francesa, y su autor Jules Ferry, el inventor de la fórmula” (Bazant, 1993, p. 23; Loyo & Staples, 2010, p. 134-147).

Amén de algunos textos escritos en lengua indígena³ para la escuela primaria, no hubo realmente una preocupación del Estado por reconocer las diferencias y las necesidades de una población que, paradójicamente, tampoco estaba registrada de manera cuantitativa. En el primer censo nacional general, levantado en 1895, 89% de la población vivía en el campo y fue hasta la década de los sesenta del siglo XX que una parte fue considerada como urbana. En el Censo de 1910 solo el 11% estaba clasificado como indígena y si atendemos el criterio de la lengua, cuatro quintas parte de los 15 millones de habitantes, hablaban español. En este sentido resulta más confiable la visión del Presidente Porfirio Díaz, quien con más de 30 años de ejercicio en el poder, sostuvo durante la entrevista con James Creelman en 1908 que, “[...] los indios (eran) más de la mitad de nuestra población”. Para 1921, el censo reportaba un 60% de población mestiza y un 30% indígena (Castañeda, 2011, p. 145) , que para fines educativos representaba alrededor de 11 millones de indígenas y mestizos frente a un millón y medio de blancos, que mereció las reflexiones de Moisés Sáenz, “[...] nuestra frase de [...] incorporar el indio a la civilización” debería ser cambiada por la de ‘Incorporar la civilización al indio’ y dejar que, asimilándola, la transforme en la que al fin y al cabo será la civilización mexicana [...]” (Ricard, 1931, p. 445, énfasis añadido).

Con los acuerdos tomados durante los congresos de instrucción pública (1889-1890) se discute la idea de la uniformidad y con ello la convicción de que es el Estado, el único, con posibilidades económicas para expandir la educación a los indígenas y a otros sectores carentes de recursos. Por tanto se decreta la Ley de Instrucción Pública⁴ para hombres y mujeres de seis a doce años, en cualquier establecimiento, oficial o particular, cuya lengua oficial es el español que ignora la variedad

³ Dorothy Tanck investigó sobre la publicación de lo que considera como el primer libro de texto gratuito en México debido a que fue financiado por el gobierno indígena de la capital y distribuido gratuitamente a los estudiantes de las escuelas de las parcialidades (donde se enseñaba el catecismo, los primeros pasos de la lectura en nahuatl y gradualmente la enseñanza del castellano) entre 1784 y 1821. En este texto escolar de lectura se narra la biografía de Salvadora de los Santos Ramírez cuyo ejemplo podía servir como un modelo de conducta y orgullo además de contribuir a la cohesión étnica (Tanck de Estrada, 2011).

⁴ Desde 1867, bajo el gobierno del presidente Benito Juárez se crea la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, que declara la educación laica, gratuita y obligatoria solo para el Distrito Federal y territorios, puesta en práctica de manera desigual por todo el país.

lingüística del País. En un segundo momento, los resultados de la revolución mexicana muestran que el analfabetismo se mantiene en las zonas rurales y con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921) se pone en práctica un programa especial destinado para la alfabetización de las comunidades rurales, en el que las Misiones Culturales atiendan sus necesidades para incorporarlos a la civilización. Si bien la historia de la escuela primaria es casi una historia económica del país, me interesa reflexionar sobre los discursos que frente a la realidad del País, sufrieron diversas modificaciones.

Un proyecto urbano que se convierte en rural

En la víspera de los festejos del Centenario de la Independencia (1910), José Miguel Rodríguez y Cos hacía un balance de la educación del País: no había uniformidad en los programas de estudio porque cada Estado elegía sus métodos de enseñanza y, no obstante, el castellano se había adoptado como la lengua oficial en la escuela, los indígenas seguían segregados por ‘costumbres e idiomas diversos’⁵.

Esto hacía que los problemas aumentaran en el salón de clases sobre todo para los maestros de las poblaciones lejanas que no contaban más con la asistencia de niños indígenas a quienes había primero que enseñarles a hablar. A pesar de que se multaba a los padres por no enviar a sus hijos a la escuela, la inasistencia y el abandono, fueron una constante en la escuela mexicana. Las familias argumentaban que los saberes seguían sin corresponder a sus intereses. Entidades como Michoacán, fue una excepción al solicitar que el aprendizaje de sus niños se hiciera en tarasco que era el idioma indígena de la zona. Esta situación encaminó la política educativa del período: crear un proyecto educativo orientado hacia el medio rural y educar a jóvenes de la misma raza, para formar maestros competentes que pudieran difundir la enseñanza, “[...] entre los suyos”⁶.

⁵ “[...] por más que oficialmente esté declarada la castellana [...] la verdad es que algunos millares de mexicanos no la conocen [...] no hay una verdadera uniformidad en los planes de instrucción pública y casi todos los Estados observan distintos sistemas prácticos de enseñanza [...] los indígenas permanecen segregados por costumbres e idiomas diversos, no tienen conciencia del lazo que los une [...] ni se dan cuenta de su personalidad como ciudadanos[...] los mejores talentos cultivados en la Normal [...] han desertado para ocupar puestos mejor remunerados en la administración” (Rodríguez & Cos, 1907, p. 115).

⁶ “[...] hacia ese punto deben dirigirse los esfuerzos de los gobiernos de los Estados. Pero establecer en las escuelas públicas cátedras de historia, moral, etc. en idioma

La Ley del 30 de mayo de 1911, autorizó la organización de las escuelas de instrucción rudimentaria. El proyecto fue elaborado por Gregorio Torres Quintero, quien era Jefe de la Sección de Instrucción Rudimentaria del Ministerio de Instrucción Pública. La formación, en dos cursos anuales y sin carácter obligatorio, estaba destinada ‘principalmente a los individuos de raza indígena’ para enseñarles a hablar, leer y escribir en castellano, así como ejercitarlos en las operaciones aritméticas elementales. Para estimular la asistencia de los alumnos se propuso la distribución de alimento y vestido, que de acuerdo con la reglamentación se otorgaría ‘según las circunstancias’. Para Torres Quintero la enseñanza del español debía ser directa, como en el aprendizaje de la lengua materna o como en el de una lengua extranjera, como en el método Berlitz donde el profesor ignoraba la lengua de sus alumnos, para evitar la traducción y estimular la transmisión directa (Torres Quintero, 1913).

El proyecto de una escuela para formar maestros que atendieran a esta población se concretó en la Casa del Estudiante Indígena (1925-1932) y a decir de Engracia Loyo, ejemplificó mejor que ninguna otra institución las ambivalencias, las contradicciones y las diversas posturas en el proyecto de asimilación que prevaleció en esta época (Loyo, 2010). Para José Vasconcelos (primer secretario de educación) era menester “[...] educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad [...]” (Fell Claude apud Schmelkes, 2011, p. 254).

Alfabetizar para asimilar, un proyecto de la escuela rural mexicana

Finalizado el movimiento revolucionario, otro proyecto educativo tomará cauce con la creación de la Secretaría de Educación Pública (1921), que retomó la idea de ‘incorporar a la civilización’ a los 10 324 484 millones de mexicanos que aún no sabían leer ni escribir (3 615 320 en edad escolar y 6 709 164 adultos) (Galván de Terrazas, 1985)⁷. A través

tarasco, totonaco u otomí sería un solemne disparate. Se advierte además a los profesores que contravengan el acuerdo nacional de la federación, dejarlos al descrédito y ridículo, ya que de enseñar a los niños en lengua indígena quedarían al margen del apoyo estatal [...]” publicado en la Revista México Intelectual (1910 apud Nivón, 2005, p. 105-106).

⁷ De los casi 15 millones de habitantes del país, 4 200 000 eran clasificados como indios y alrededor de 8 millones como “gente cuyo nivel de vida es primitivo” (Ramírez, 1976, p. 10).

de su Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, las ‘Casas del Pueblo’ y después las ‘Misiones Culturales’, emprendieron su labor más allá de la escuela pues como se había evidenciado con el proyecto de Torres Quintero, el número de lenguas que se hablaba ‘seguía siendo cuantioso pero indeterminado’ (entre 183 y 204 aproximadamente). Incorporando a toda la comunidad, se buscaba enseñar el español, la lectura, la escritura y el conocimiento de materias agrícolas, pequeñas industrias y economía doméstica, saberes orientados a la productividad.

Más que asimilar al indígena, Rafael Ramírez coordinador de este Departamento y Moisés Saenz subsecretario de educación (1925-1928), adoptan el proyecto de la incorporación del indígena a la sociedad como el mejor medio para resolver el problema de la heterogeneidad racial y cultural del país. La homogeneización era el requisito para la construcción del orden social: una escuela democrática, en la que convivieran indios y mestizos, para que se enseñara a los niños como actuar dentro de sus comunidades⁸.

A pesar de que el proyecto de la escuela era ‘educar para la vida’, el sistema de enseñanza siguió siendo el de la memorización de preguntas y respuestas. Debido a la inexperiencia y a la falta de material, la enseñanza se hizo como mejor entendió el profesor. Rafael Ramírez señalaba que para homogeneizar a la población era necesario primero 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 este autor, la educación para los indígenas debía ser siempre real y vital como el de “[...] aprender haciendo” (Ramírez, 1938, p. 20). La educación debía expandirse a toda la comunidad con la idea de elevar la productividad en el campo por medio de la capacitación, un sistema de créditos y obras de infraestructura (Civera, 2008). Con estas ideas nació el proyecto de las Misiones Culturales y los Institutos de Mejoramiento, para atender las características de cada región, como la del Estado de Morelos que abordaremos a continuación.

Las Misiones Culturales y los Institutos de Mejoramiento para la formación del profesor rural del Estado de Morelos

⁸ Tanto Ramírez como Saenz egresan de la Escuela Normal de Jalapa en Veracruz. Saenz estudia además un posgrado en la Universidad de Columbia donde conoció las propuestas de John Dewey.

Uno de los elementos más importantes de este proyecto fue contar con maestros capacitados que conocieran las necesidades de la comunidad en la que laboraban. José Vasconcelos, primer secretario de Educación Pública en 1921, emprendió una campaña para conformar grupos de especialistas encargados de recorrer las comunidades rurales con el fin de vincular las características de la zona, las necesidades de la comunidad y el proyecto educativo. Las ‘misiones culturales’ procuraron también el mejoramiento cultural y profesional de los maestros rurales que laboraban en las escuelas primarias. La mayor parte de los profesores en servicio no contaba con la formación profesional, de ahí la importancia del proyecto en el que durante casi un mes, se les enseñaba cómo detectar los problemas y resolver las necesidades que tenía la localidad en la que laboraban. Esta experiencia se realizó en varios puntos del País. En 1924 se organizó una Misión Cultural en Cuernavaca, Estado de Morelos, y dos años después, se puso el acento en la actualización de los maestros rurales que ya se encontraban en servicio, a través de dos Institutos de Mejoramiento Social, en Cuautla y Puente de Ixtla.

Me propongo analizar la formación del maestro en una región donde no había egresado aún la primera generación de la Escuela Normal Regional de Cuernavaca⁹. Se trata de un espacio donde se aprecia la gran distancia que existía entre la norma y la práctica; la legislación señalaba que las escuelas debían ser graduadas, con grupos de niños clasificados por edades y con un profesor al frente de cada grupo, sin embargo, como podrá verse a lo largo del trabajo, la realidad fue otra. En las escuelas de la zona rural había muchos niños y pocos maestros, los que había se hacían cargo de niños de todas las edades y formaciones, no tenían bases pedagógicas y hubo que prepararlos en muy poco tiempo para ayudarlos a cumplir su tarea. Esta fue la misión de los Institutos de Mejoramiento que es el objeto de este artículo.

Mi trabajo se apoya principalmente en documentos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública donde se conservan los informes de los integrantes de cada ‘Misión Cultural’. Yo seleccioné los que corresponden a su viaje por el Estado de Morelos. Los informes resultan valiosos porque el equipo de trabajo describe sus actividades dentro de la comunidad rural y, anexa una serie de datos cuantitativos en la

⁹ Los primeros 38 maestros egresan en 1927 (Martínez Moctezuma, 2005).

que muy pocas veces nos detenemos los historiadores de la educación¹⁰. Por esta razón, resultó un desafío trabajar con los números porque tuvimos que implementar una estrategia de trabajo¹¹. La representación gráfica de los resultados matizó el optimismo de las palabras que se imprimían en los informes: los datos cuantitativos constituyen las tablas de estimación individual de los maestros que asistieron a estos cursos de mejoramiento para conocer su perfil y el aprovechamiento de quienes se encargarían de concretar el proyecto educativo de la región. Presentándolo de manera comparativa puede comprobarse que dentro de la entidad había comportamientos diferentes en cada comunidad. Las tablas de estimación permitieron también conocer la identidad de quienes participaban en estos cursos y servirá para futuros proyectos. Así, en la primera parte del artículo se describe a los actores de este proyecto, los maestros y, en un segundo apartado, se analizan las actividades sociales, culturales y deportivas que se desarrollaron en poco menos de un mes, en Cuautla y Puente de Ixtla en el Estado de Morelos.

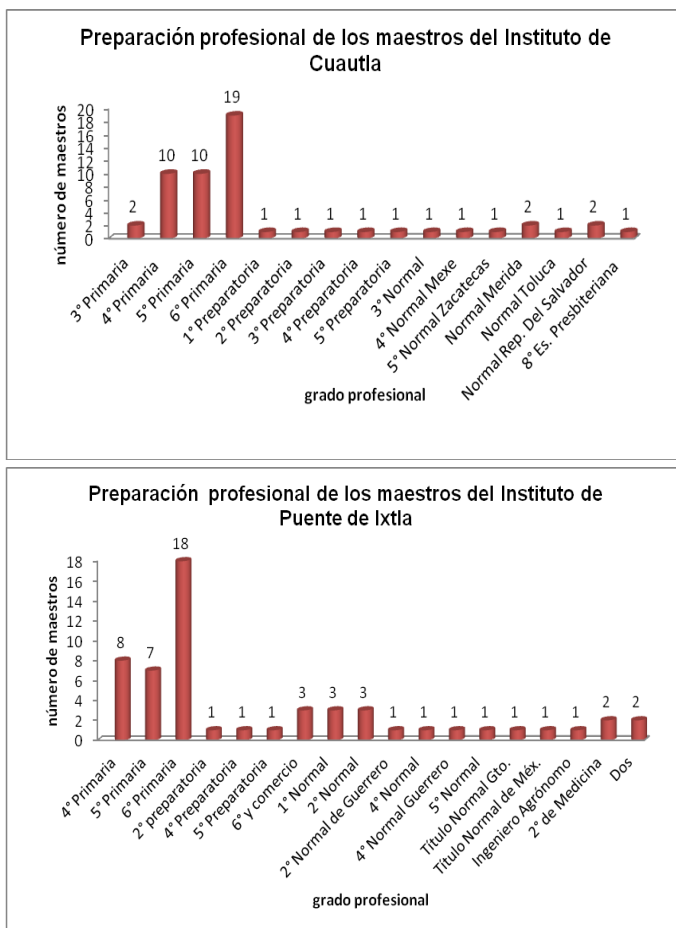
Radiografía de un grupo profesional: los maestros de la zona rural del Estado de Morelos

En la década de los años 20, la mayor parte de los maestros rurales del Estado de Morelos no contaba con formación profesional. Como lo vemos en la Gráfica 1, los datos muestran que los maestros que asistieron al Instituto de Mejoramiento tuvieron una preparación heterogénea.

¹⁰ Uno de los pocos ejemplos que resulta de interés en este aspecto es el de Josefina Granja Castro (2009) quien, a partir de los informes y registros escolares sobre el desempeño de los niños asistentes a las escuelas primarias de la ciudad de México, construye la categoría de retraso escolar.

¹¹ Los mapas y las gráficas de este trabajo fueron elaboradas por Adriana Adán Guadarrama.

Gráfica 1- Capital profesional



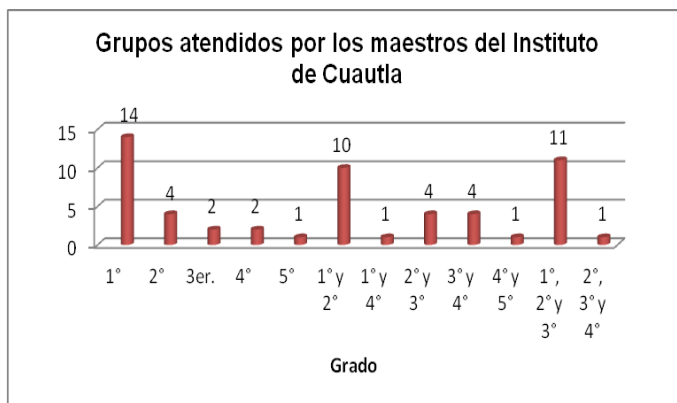
Fuente: Elaboración de Adriana Adan, a partir de las tablas de estimación individual de los maestros que se hicieron acreedores al certificado (AHSEP. MC, caja 12, exp. 20, 19, 1926).

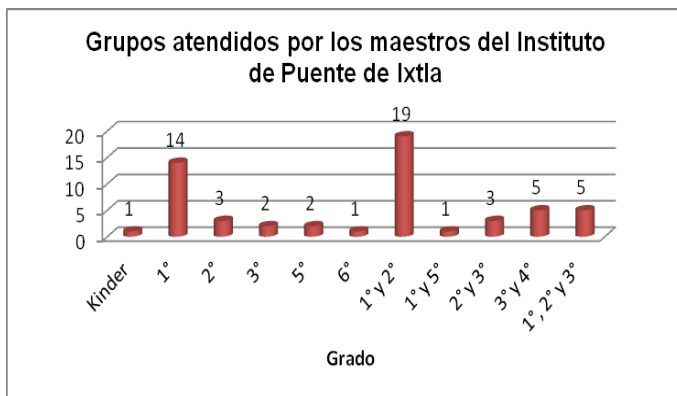
En esta gráfica se indica hasta qué grado se tenía por nivel de estudios (por ejemplo, 3° de primaria, 1° de preparatoria, etc.). En general, en Cuautla había 41 estudiantes que solo habían cursado hasta el nivel de la escuela primaria, cinco estudiantes que tenían estudios de preparatoria; ocho en algunas de las Escuelas Normales del País, donde uno era egresado de la escuela normal salvadoreña y uno que había hecho estudios

en la escuela presbiteriana a semejanza del subsecretario de educación Moisés Sáenz. En cambio en Puente de Ixtla había 6 maestros que contaban con estudios de preparatoria, 12 habían hecho estudios en la Escuela Normal y dos en la facultad de Medicina tenían título de profesor. Si observamos los números de esta gráfica podemos señalar que todos tenían algún tipo de estudios, sin embargo, observando más detenidamente los informes, y no las listas, los datos reflejan una falta de preparación profesional y sobre todo pedagógica para afrontar el trabajo, pues tener estudios truncos en la escuela primaria, algunos cursos a nivel preparatoria, algunos semestres en la Escuela Normal e incluso estudios de medicina o ingeniería, no aseguran que el profesor contara con las herramientas necesarias para la transmisión del conocimiento. Habría entonces que esperar hasta 1930 para que egresara la primera generación de maestros de la Escuela Regional de Cuernavaca.

Esta falta de personal preparado para atender las necesidades de la escuela, se reflejó en el hecho de que los maestros estuvieron obligados a encargarse de más de un grupo

Gráfica 2 - Carga de trabajo

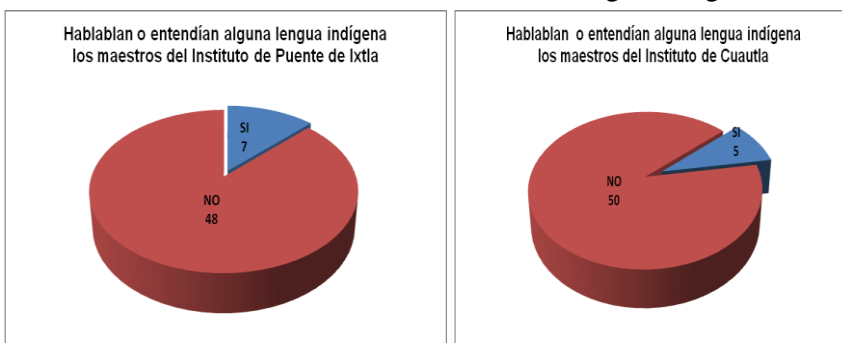




Fuente, Elaboración de Adriana Adan a partir de las tablas de estimación individual de los maestros que se hicieron acreedores al certificado (AHSEP. MC, cajas 12 y 35, exp. 10 y 20, 1926).

Amén de esta irregularidad, llama la atención, la poca preparación del profesor para atender a los alumnos que hablaban la lengua de la localidad. Las siguientes gráficas muestran que tanto en Cuautla como en Puente de Ixtla, una mínima parte de los profesores que acreditaron los cursos, hablaba una lengua indígena. Problema que seguramente tuvo repercusiones importantes no solo en el desarrollo de la clase sino en cualquier actividad que el maestro emprendiera dentro de la comunidad pues, como sabemos, todas las actividades se desarrollaban en castellano.

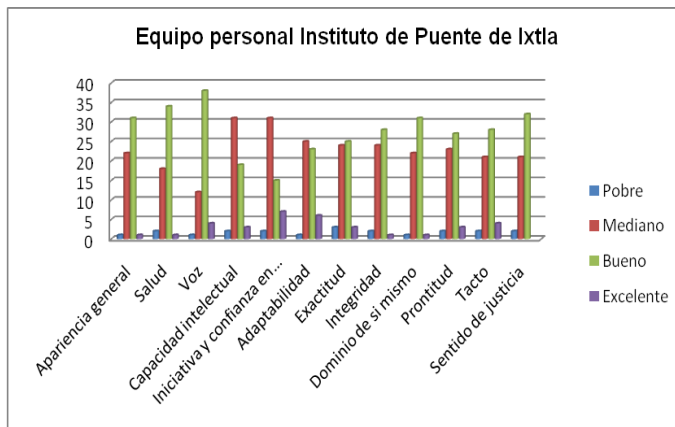
Gráfica 3 - Conocimiento de una lengua indígena

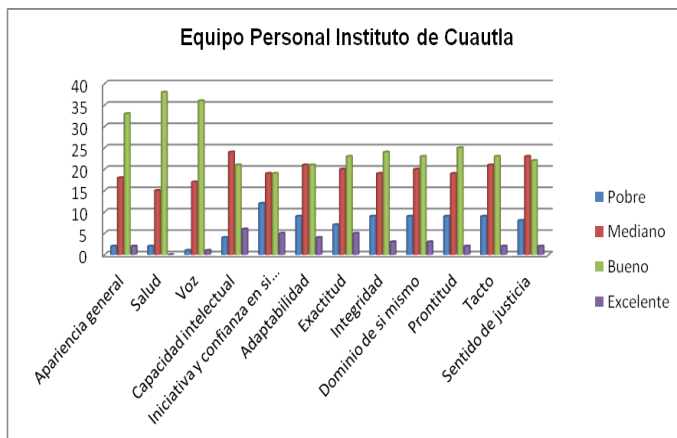


Fuente: Elaboración de Adriana Adan a partir de las tablas de estimación individual de los maestros que se hicieron acreedores al certificado (AHSEP. MC, caja 12 y 35, exp. 10 y 20, 1926).

Sin embargo, la inasistencia, la escolaridad y la falta de manejo de una lengua indígena no eran los únicos problemas a los que se enfrentaban los maestros, su preparación también estaba en cuestión. Las tablas de estimación individual muestran la calidad de su desempeño: de los 63 maestros que se inscribieron al instituto de Cuautla solo 55 recibieron el certificado y en Puente de Ixtla, solo 56 lo aprobaron de los 115 inscritos. Las evaluaciones consideraban cuatro rubros: personal, social, técnica de la enseñanza y resultados. En el rubro de personal se evaluaban la apariencia general, la salud, la voz, la capacidad intelectual, la iniciativa y confianza en sí mismo, la adaptabilidad, la exactitud, la integridad, el dominio de sí mismo, la prontitud, el tacto y el sentido de justicia. Muchos profesores que asistieron a Cuautla, obtuvieron el puntaje de bueno y muy pocos el de excelente. Para el caso de Puente de Ixtla, algunos profesores sobresalen en capacidad intelectual, confianza en sí mismo y adaptabilidad, aunque también hay evaluaciones que muestran que carecían de los mínimos elementos para ser un buen maestro.

Gráfica 4 - Desempeño del profesor en el curso

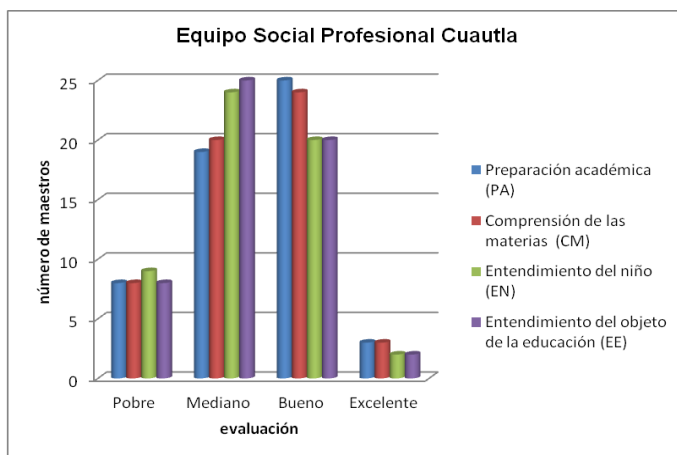


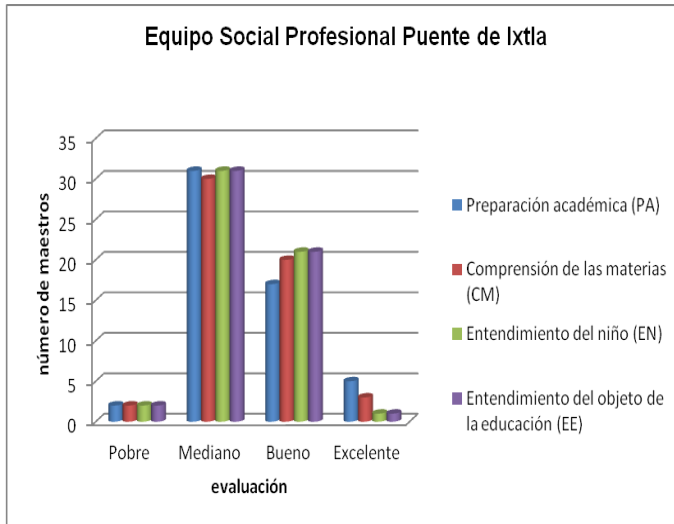


Fuente: Elaboración de Adriana Adan, a partir de las tablas de estimación individual de los maestros que se hicieron acreedores al certificado (AHSEP. MC, caja 12, exp. 20 y caja 35, exp. 10, 1926).

En el rubro de social los maestros fueron evaluados de acuerdo con las siguientes características: preparación académica (PA), comprensión de las materias (CM); entendimiento del niño (EN) y entendimiento del objeto de la educación (EE). Si miramos de manera general observaremos que la mayor parte de las calificaciones está en los rubros de bueno-mediano y muy pocos en el de excelencia.

Gráfica 5 - Evaluación académica

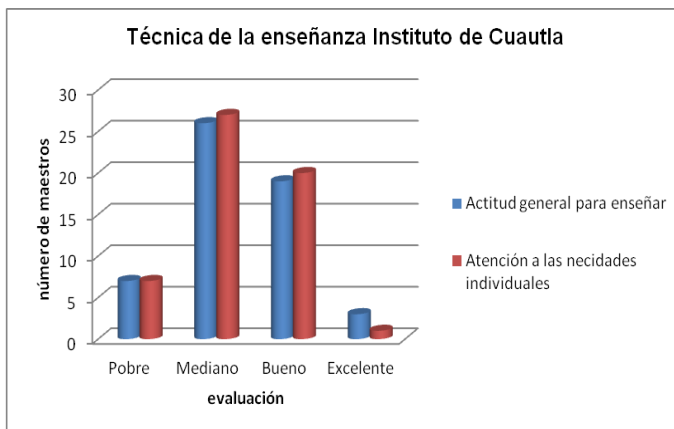


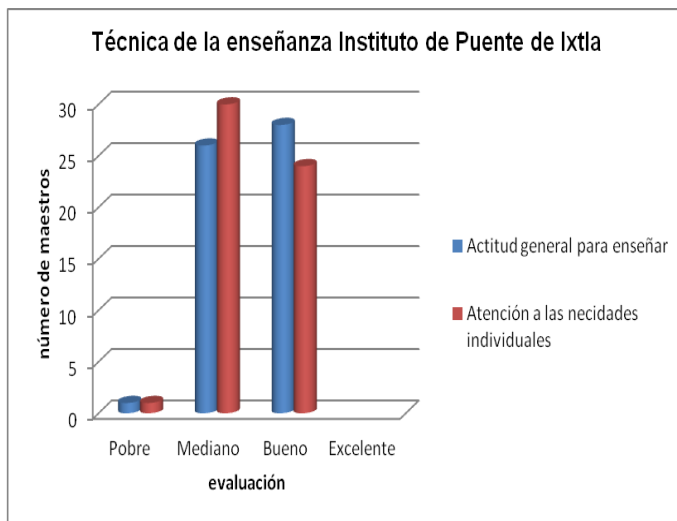


Fuente: Elaboración de Adriana Adan, a partir de las tablas de estimación individual de los maestros que se hicieron acreedores al certificado (AHSEP. MC, caja 12, exp. 20, y caja 35, exp. 10, 1926).

En el rubro de técnica de la enseñanza se evaluaron solo dos conceptos: actitud general para enseñar y atención a las necesidades individuales, que al igual que en otros rubros se encuentra en la calificación mediana y buena.

Gráfica 6 - Evaluación de técnica de la enseñanza





Fuente: Elaboración de Adriana Adan, a partir de las tablas de estimación individual de los maestros que se hicieron acreedores al certificado (AHSEP. MC, caja 12 y 35, exp. 10 y 20, 1926).

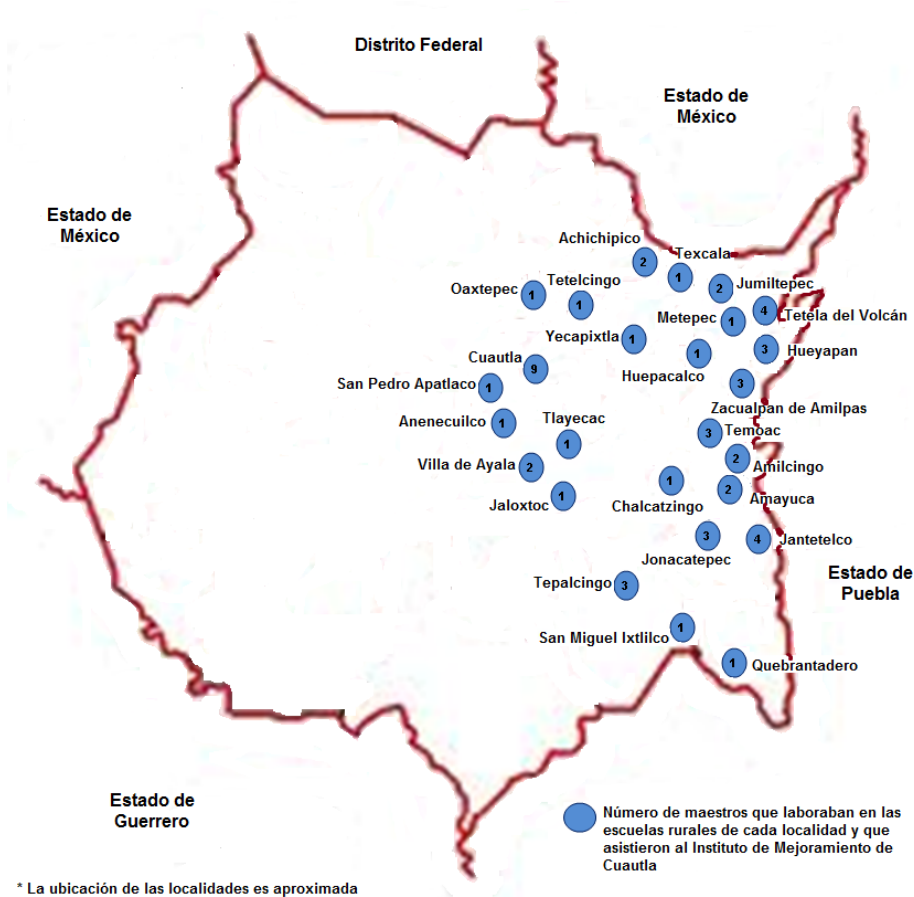
En general, las seis evaluaciones muestran que los institutos de mejoramiento no cumplieron con el objetivo de capacitar a los maestros; la constancia en las notas de medianas y bajas revela que el profesor había obtenido una capacitación ineficiente para enfrentar este ambicioso proyecto.

Los institutos de mejoramiento en el estado de Morelos y sus actividades en 1926

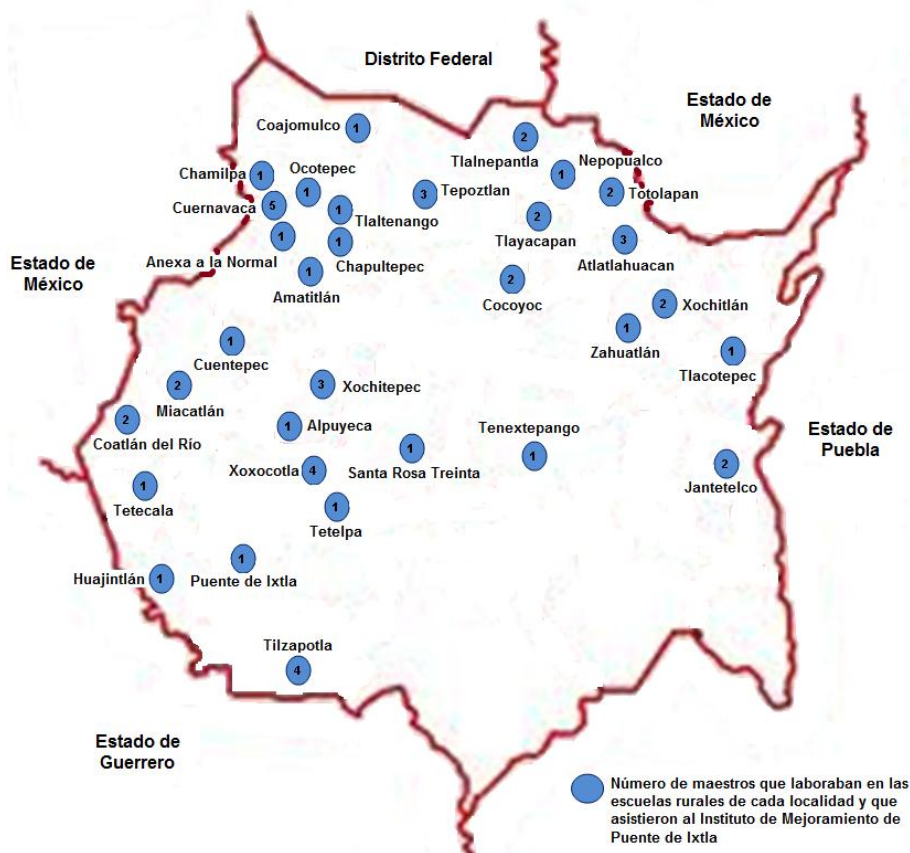
En el Estado de Morelos se instalaron dos institutos de mejoramiento: en la zona oriente-sureste de la entidad, en Cuautla, del 3 al 24 de octubre, se registraron 63 maestros (30 federales y 33 del Estado), así como 113 personas (85 mujeres y 28 hombres). Un mes después, del 4 al 25 de noviembre, se instaló un segundo instituto en Puente de Ixtla, que atendió a los maestros de la zona norte, noroeste y suroeste, en el que se registran 115 maestros (61 federales y 54 del Estado)¹².

¹²Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Fondo Dirección de Misiones Culturales. Morelos (en adelante AHSEP.MC). Rafael Ramírez menciona en su informe que asistieron también 113 personas de la comunidad. solo localizamos 62 cuestionarios y 55 registros de las tablas de estimación individual de los maestros que se hicieron acreedores al certificado correspondiente. Con estos datos se

Mapa 1 - Institutos de Mejoramiento en Cuautla y Puente de Ixtla, Morelos



elaboraron los mapas y las gráficas. En el segundo instituto, el jefe de la ‘misión cultural’ reporta la asistencia de 115 maestros, de los que hay 109 cuestionarios y 56 registros de las tablas de estimación individual.



* La ubicación de las localidades es aproximada

Fuente: Elaboración de Adriana Adan, a partir de los Tablas de estimación individual de los maestros que asistieron al primer instituto social en Cuautla, Morelos (AHSEP. MC, Caja 12, Expedientes 10 y 20, 1926).

Cuando los integrantes de la Misión Cultural llegaban a cualquier región, como la de Morelos, eran recibidos por las autoridades municipales, estatales y federales los niños de la escuela, los profesores, el inspector y varios vecinos, que en su mayoría eran campesinos, organizaban una recepción generalmente acompañada con música. De esta manera, quedaban inaugurados los trabajos con la presentación de los integrantes del grupo que formaban un jefe de la misión, una trabajadora social, profesores de educación física, agricultura, industrias y música. Posteriormente se procedía a la inscripción de los asistentes al curso y se

explicaba la dinámica de trabajo. En Cuautla los trabajos se realizaban desde las 6 de la mañana hasta las 20 hrs y en Puente de Ixtla, media hora antes para evitar el calor. En cada instituto se establecía una cooperativa de alimentación, donde los maestros pagaban 60 a 80 centavos que servían para el mantenimiento o la compra de algún material.

La trabajadora social fue un actor muy importante porque servía de eslabón entre la comunidad y la escuela. Estaba encargada de organizar comisiones en la cocina, redactar estudios para conocer la higiene en el hogar, enseñar temas sobre la alimentación y el cuidado de los niños. También enseñaba el uso de la máquina de coser dando clases de corte y confección a las madres de familia que elaboraban mudas de ropa para la familia y uniformes deportivos a las niñas de la brigada infantil de la Cruz Roja¹³. En Puente de Ixtla, la trabajadora social se encargó también de trabajos sociales como el lavado y planchado de la ropa de los maestros; el barrido de los salones de clase y organizó a los vecinos en un comité de *higiene* pública, para llevar el agua potable a la población (AHSEP. MC, caja 12, exp. 16, 1926).

Para lograrlo, la trabajadora social formó una ‘sociedad de Madres de Familia’¹⁴ en ambos institutos que se ocupó de gestionar y resolver el problema del agua potable. Durante los trabajos de ‘agricultura’, organizó el trabajo en las hortalizas y sembró en el campo ejidal de la escuela de niños; las prácticas de jardinería y arboricultura se dieron en la escuela rural del pueblo a 4 kilómetros de Cuautla. En Puente de Ixtla, los trabajos de agricultura se orientaron al trazo y reconstrucción del jardín público y la siembra de hortalizas (AHSEP. MC, caja 35, exp. 18, 1926). El problema de la distancia que existía entre la escuela y los campos de cultivo es una característica que encontramos en el Estado de Morelos, muchas escuelas rurales no realizaban prácticas agrícolas debido a este

¹³La brigada de la Cruz Roja Infantil estuvo integrada por la escuela de niñas. El objetivo fue enseñarles trabajos manuales que después se vendían para recaudar fondos. Se les enseñó además lecciones de vendaje y clases de higiene (AHSEP, DMC, caja 12, exp. 27, 1926).

¹⁴ “[...] estaban compuestas exclusivamente por mujeres [...] las actividades que desarrollaban ‘eran propias de mujeres’ como las correspondientes a la higiene, la salud, el vestido, la alimentación y el ahorro [...] representaban un estrecho vínculo entre la escuela y los hogares de las comunidades rurales; tanto las escuelas como los hogares eran considerados como los principales núcleos de aprendizaje de los niños” (Mejía Mancilla, 2006, p. 55).

problema porque se ocupaba mucho tiempo en el desplazamiento entre la escuela y el campo.

Una de las enseñanzas más importante fue la de la higiene porque se buscaba que la escuela transformara los hábitos y las costumbres de la comunidad para formar niños y familias sanas a través de actividades como la hora del cuento o la práctica del deporte. En esta tarea colaboraban todos los miembros del equipo. Los misioneros organizaban tablas de gimnasia, juegos y deportes como el basquetbol y el voleibol que facilitaron la interacción y la socialización entre los maestros y los vecinos de las localidades durante los encuentros atléticos. La práctica del ejercicio y las lecciones dentro del salón de clases servían para combatir vicios como el alcoholismo, los juegos de azar y fomentar la higiene personal.

Como lo ha mostrado Mary Kay Vaughan para la región de Puebla, un elemento central de esta convivencia comunitaria que impulsaba la Misión Cultural, fue la práctica del deporte sobre todo del basquetbol, el fútbol y el béisbol. El deporte tuvo éxito porque logró reflejar los valores e intereses locales sobre todo de los campesinos, a saber, la fuerza y destreza física varonil, el dominio y la competencia masculina, que eran rasgos 'sumamente estimados en la cultura campesina tradicional'. El deporte funcionó también como catalizador para la unificación y la superación de las diferencias: no únicamente en las fiestas cívicas sino en los encuentros semanales para los miembros de la Confederación Nacional Campesina (CNC). Los juegos deportivos democratizaron también la vida social, pues en cada torneo participaron todo tipo de miembros de la comunidad: patrones, organizadores, espectadores y atrajeron a las mujeres que concurrían a observar a los jóvenes. Si bien el deporte afirmó valores locales, también propuso cambios. De manera sutil los deportistas subvirtieron la noción de que el estatus y la destreza dependían de la posesión y el cultivo de la tierra porque por primera vez los deportistas salieron de sus pueblos para participar en torneos, los patrones compraron uniformes y abrieron nuevas redes sociales y políticas. Aunque el deporte movilizó los viejos instintos de competencia entre comunidades también fomentó una movilización de energías distintas en direcciones nuevas, una forma de disciplina moderna, aunque de manera mediada por los sujetos (Vaughan, 2002).

Con el deporte se clausuraban también varias semanas de trabajo. En Cuautla se realizó un encuentro atlético entre jóvenes de la localidad y maestros, compitiendo en la carrera de 100 metros, salto de altura, salto de

longitud y una carrera de relevos. También hubo una tabla de gimnasia rítmica con aros a cargo de las profesoras y otra con bastones y pirámides por parte de los profesores. Durante la convivencia se inauguraba algún edificio o jardín, se realizaban exposiciones de productos industriales y se ofrecía una comida. En Puente de Ixtla la fiesta consistió en la entrega de un parque infantil a la sociedad de madres y la entrega de un campo deportivo en el que se realizaron encuentros atléticos con deportes que se estaban imponiendo en la región como el basquetbol, que buscaban fomentar los buenos hábitos higiénicos para mantener una vida saludable.

Uno de los aciertos del Instituto de Mejoramiento fue que la misión organizó a los maestros para formar ‘misiones culturales’ locales en otros puntos del Estado, las cuales deberían estar integradas por los mismos maestros de cada localidad para continuar con los trabajos que se habían iniciado. A pesar de los buenos deseos de las misiones por crear conciencia de los cambios y plantear nuevos compromisos hubo una serie de problemas que estuvieron fuera de su dominio y que mostraron las debilidades de un proyecto con estas características: la inasistencia y la poca preparación de los profesores para asumir este tipo de compromisos.

En el Estado de Morelos fue constante la inasistencia de los alumnos por razones que tenían que ver con el trabajo de toda la familia en el campo o por la falta de liderazgo del propio maestro. En esta situación jugaba un papel importante la opinión de los padres de familia quienes se rehusaban a mandar a sus hijos a la escuela, porque efectivamente los ocupaban en los trabajos agrícolas, pero también desestimaban el nuevo proyecto de la escuela en el que consideraban rudimentaria la práctica agrícola, además de la falta de continuidad de los trabajos escolares debido al ausentismo o a los constantes cambios de adscripción del maestro¹⁵.

Algunas ideas finales

La ‘Misión Cultural’ de 1926 en el Estado de Morelos tuvo como objetivo llevar conocimiento a las comunidades y actualizar la formación profesional de los maestros que se encontraban en servicio en las escuelas rurales de la localidad. Como lo muestran en sus informes, los integrantes de la misión realizaron un estudio previo sobre la comunidad y pusieron interés en participar en la solución de problemas como el del agua potable que afectaba la zona donde se habían instalado. A partir de este

¹⁵“[...] la decepción que tienen[...] pues ven que el maestro se ocupa de todo menos de la escuela” (AHSEP. DMC, Caja 12, exp. 24, 1926).

conocimiento diseñaron un plan de trabajo en el que los maestros recibieron cursos como los de curtiduría, jabonería, conservación de frutas y legumbres, apicultura, avicultura y construcción de muebles que sirvieron para el hogar y la escuela. Como lo definía uno de los creadores de este proyecto, se trataba de los primeros trabajos en la escuela rural, en la que se aplicaron técnicas como la investigación social con miras a la aplicación de un programa (el *Survey social*), que procuraba el trabajo en equipo con un enfoque multidisciplinario en el cual se recuperaba el folklore, las danzas y las artesanías de la región para ser difundidas durante los festivales o los encuentros atléticos que se organizaron cada domingo en la comunidad (Castillo Isidro, 2002).

Sin embargo, como lo hemos visto para el caso del Estado de Morelos, los buenos propósitos se toparon con una serie de problemas que estuvieron fuera del control de los organizadores. Más allá de la percepción de los padres sobre el trabajo del instituto de mejoramiento, que incidía en la asistencia de los alumnos y en la participación de padres y madres de familia, como lo vemos en el Mapa 1, también afectaron las largas distancias que los participantes estuvieron obligados a recorrer para desarrollar las prácticas de agricultura. A esta situación adversa se sumó también la poca formación con la que contaban los maestros para enfrentar la tarea que se les estaba encomendando.

Si el proyecto de la escuela rural era la escuela del campo, la que preparaba ‘para la vida’, era menester que el profesor contara con los elementos necesarios para enseñar a los alumnos y a los padres de familia a interpretar mejor su función de ‘explotadores del suelo para hacer rendir sus frutos’. Para lograrlo, el maestro rural se convertía en un personaje central en la comunidad, que además de su compromiso pedagógico debía contar con tres virtudes para impactar en la comunidad (Torres Quintero, 1925, p. 37):

- 1.- un conocimiento claro de los problemas y las necesidades de la vida rural;
- 2.- la comprensión de la organización escolar para poder encabezar el movimiento de transformación de la vieja escuela rural;
- 3.- la habilidad para seleccionar de manera inteligente los conocimientos que la gente del campo necesitaba.

Si observamos atentamente los resultados que hemos mostrado en la primera parte de este trabajo, notaremos que el maestro carecía de los elementos necesarios para enfrentar su tarea, por eso la trabajadora social de la misión, sugirió tomar un solo camino para aminorar las distancias con la comunidad: el corazón de los campesinos de México. Con esta herramienta tan frágil los maestros tratarían de cumplir su función; una tarea que por lo menos, hasta los años 30, seguía pendiente y que se transformaría con la influencia del Partido Nacional Revolucionario (1929). Los jefes de la política regional se valieron de los profesores y de la política cultural –la creación de símbolos revolucionarios, arte didáctico y teatro colectivo- para formar una base popular de obreros y campesinos (Vaughan, 2001). Desde entonces la escuela y los maestros sirvieron a los intereses del Estado y no a las comunidades como había sido su interés inicial.

Referencias

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. AHSEP

Fondo Dirección de Misiones Culturales. MC. Morelos.

Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, DF: El Colegio de México.

Castañeda, G. J. (2011). *Mañana o pasado: el misterio de los mexicanos*. México: Aguilar

Castillo, I. (2002). *México: sus revoluciones sociales y la educación* (T. 4). México, DF: Secretaría de Educación Pública.

Civera, C. A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Estado de México, DF: Colegio Mexiquense.

Galván de Terrazas, L. E. (1985). *Los maestros y la educación pública en México: un estudio histórico*. México, DF: CIESAS.

Granja-Castro, J. (2009). Contar y clasificar la infancia: las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México, 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 217-254.

Loyo Bravo, E. (2010). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, DF: El Colegio de México.

Loyo Bravo, E., & Staples, A. (2010). “Fin del siglo y de un régimen”. In *La educación en México*. México, DF: El Colegio de México.

Martínez Moctezuma, L. (2005). “Escuelas normales de Cuernavaca y Oaxtepec, 1889-1993”. *Inventio*, 1(2), 13-22.

Mejía Mancilla, L. (2006). Representaciones y prácticas socioculturales: un acercamiento a la historia de las mujeres en Morelos, 1921-1940 (Tesis de Licenciatura en Historia). Facultad de Humanidades-UAEM. No publicada.

Nivón Bolán, A. (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. México, DF: UPN.

Ramírez Castañeda, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. México, DF: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Divulgación.

Ramírez Castañeda, R. (1938). *Curso de educación rural para las escuelas regionales campesinas*. México, DF: D.A.P.P.

Ricard, R. (1931). L’ “incorporation” de l’indien par l’école au Mexique. *Journal de la Société des Américanistes*, 23(1), 47-70.

Rodríguez y Cos, J. M. (1907). *Iniciativas: presentadas ante la Comisión Nacional del Centenario de la Independencia a fin de consolidar, por medio de la educación pública, el espíritu de la nacionalidad mexicana, e incorporar a esta raza indígena y celebrar dignamente el 80º aniversario del nacimiento del C. General Porfirio Díaz, Presidente de la República Mexicana*. México, DF: Tipografía Económica.

Schmelkes, S. (2011). Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México. In R. Barriga Villanueva (Ed.). *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuitos*. México,

DF: El Colegio de México: Secretaría de Educación Pública. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Mexico. Secretaría de Educación Pública. (1928). *Las misiones culturales en 1927: las escuelas normales rurales*. México, DF.

Tanck de Estrada, D. (2011). “El primer libro de texto gratuito en México: la biografía de una mujer indígena publicada en 1874”. In R. Barriga Villanueva (Ed.). *Entre paradojas: a 50 años de los de libros de texto gratuitos*. México, DF: El Colegio de México: Secretaría de Educación Pública. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Torres Quintero, G. (1913). *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano*. México, DF: Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.

Torres Quintero, G. (1925). *Orientaciones y organizaciones de las escuelas rurales*. México, DF: Publicaciones SEP.

Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural de la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: FCE.

Vaughan, M. K. (2002). La historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares. In A. Civera, C. Escalante, & L. E. Galván (Coords.). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.