



**“Los Maestros Camaleones. Precariedad, negociación y  
cambio en la condición profesional de los maestros rurales  
federales de San Luis Potosí, 1923-1948”**

**T E S I S**

**Que para obtener el grado de  
Doctor en Ciencias Sociales**

**Presenta  
Rodrigo Ovalle González**



**“Los Maestros Camaleones. Precariedad, negociación y  
cambio en la condición profesional de los maestros rurales  
federales de San Luis Potosí, 1923-1948”**

**T E S I S**

Que para obtener el grado de  
**Doctor en Ciencias Sociales**

Presenta

**Rodrigo Ovalle González**

Director de tesis

**Doctor Tomás Javier Calvillo Unna**

## Índice

<b>A manera de introducción</b>	X
¿Por qué otro estudio sobre la escuela rural mexicana?	X
Marco referencial	XIX
Los estudios sobre historia de la educación en México	XXV
Referentes conceptuales	XLIV
Organización de la tesis	LVIII

### Capítulo Primero

#### Contexto condicionante en la actuación de los maestros rurales federales 1923-1938

1.1 <i>En busca del maestro rural: los proyectos educativos</i>	
1.1.1 Hispanidad cultural y espiritualidad: los misioneros de Vasconcelos	2
1.1.2 José Manuel Puig, un acercamiento pragmatista a la ruralidad	7
1.1.3 Los maestros productivistas de Narciso Bassols	14
1.2 <i>La enseñanza rural en el México de la utopía socialista</i>	
1.2.1 Conflictos y nuevo orden social	21
1.2.2 La educación socialista	25
1.2.3 Rechazo a la educación socialista	28
1.2.4 A favor de la educación socialista	31
1.3 <i>Estructura educativa, tradición magisterial y conflicto político</i>	
1.3.1 Bases de la estructura educativa estatal	35
1.3.2 Tradición magisterial y marginalidad profesional	39
1.3.3 Hegemonía política y educación en la etapa de reconstrucción	44
1.3.4 La acción educativa federal durante el cedillismo	51
1.3.5 Formación profesional para los maestros rurales	55
1.4 <i>La escuela socialista en San Luis Potosí: agitación política y fin del cacicazgo</i>	
1.4.1 Nuevos conflictos políticos y sociales	59
1.4.2 Educación y maestros en la coyuntura del enfrentamiento contra Cárdenas	63
1.4.3 Rubén Rodríguez Lozano	65
1.5 <i>A manera de cierre</i>	70

### Capítulo Segundo

#### Condiciones de ingreso y desempeño de los maestros rurales en el Sistema Educativo Federal

2.1 <i>Condiciones geográfica y social para el desempeño de los maestros rurales</i>	
2.1.1 Los desafíos del territorio	72
2.1.2 La aridez del Altiplano	74
2.1.3 Mejores condiciones en la región central	77
2.1.4 Los contrastes de la Huasteca	79

2.1.5	Apuntes sobre educación	80
2.2	<i>Perfiles de ingreso al servicio</i>	
2.2.1	Trámites burocráticos y signos de identidad	83
2.2.2	Preparación profesional: técnica pedagógica y saber empírico	87
2.2.3	Nivel de estudios de los maestros rurales	90
2.2.4	Opciones de formación profesional	96
2.3	<i>Orientación del servicio educativo en el medio rural: los saberes relevantes</i>	
2.3.1	Saberes del maestro campesino según Rafael Ramírez	101
2.3.2	Educados por agricultores, curtidores y carpinteros	105
2.3.3	Saber cumplir las expectativas de los vecinos	108
2.4	<i>Los maestros camaleones</i>	
2.4.1	Las expectativas de los maestros rurales	114
2.4.2	Mal pagados, endeudados, desafortunados... camaleones	117
2.4.3	De protectores a protegidos: enfermedad y muerte	125
2.4.4	La protección del trabajador	130
2.5	<i>A manera de cierre</i>	133

### **Capítulo Tercero**

#### **Condiciones asociadas a representaciones socioculturales de género**

3.1	<i>Una nueva Superioridad</i>	
3.1.1	Personal superior de la SEP	136
3.1.2	La negociación entre los maestros rurales y la Superioridad	140
3.1.3	De misioneros a fiscalizadores	148
3.2	<i>Sujetos investidos como Hombres de Estado</i>	
3.2.1	La complejidad de ser Maestro Rural	154
3.2.2	Representaciones del héroe revolucionario	157
3.2.3	La violencia contra los maestros	159
3.2.4	Un hombre debe ser como un horcón	164
3.2.5	Raúl Pardiñas Ledesma <i>entre</i> dos conciencias	168
3.2.6	Contratiempo	175
3.3	<i>El eje de la educación rural</i>	
3.3.1	El cuerpo como instrumento de enseñanza	178
3.3.2	La actividad física en la Escuela de la Acción	181
3.3.3	Ser “educado”	186
3.3.4	¿Y el cuerpo?	189
3.4	<i>A manera de cierre</i>	195

## Capítulo Cuarto

### Derechos de los maestros y nuevas circunstancias políticas: bases de la transición hacia la escuela unificada 1938-1948

4.1	<i>Influyentismo, autodefensa y organización colectiva para defender los derechos</i>	
4.1.1	Superioridades de facto	197
4.1.2	Legislación en materia laboral	201
4.1.3	Leyes de Inamovilidad y Escalafón de 1930	204
4.1.4	Aplicación de las Leyes	207
4.1.5	Ley de escalafón de 1933	214
4.2.	<i>Transición hacia la Unidad Nacional</i>	
4.2.1	De la caída de Cedillo a la estabilidad en San Luis Potosí	219
4.2.2	Gonzalo N. Santos	226
4.2.3	Transición política y reforma educativa	229
4.2.4	Asepsia y alta cultura: los “seres sin esperanza” de Torres Bodet	235
4.3	<i>Maestros rurales federales e influencia sindical</i>	
4.3.1	La voz del sindicato en lugar de la voz del maestro	239
4.3.2	Unificación magisterial en el SNTE	246
4.3.3	Nuevos liderazgos sindicales: Euresti, el mejor negociador	247
4.4	<i>El IFCM y los paros laborales de 1948</i>	
4.4.1	Fortalecimiento institucional	255
4.4.2	Marco de creación del IFCM	257
4.4.3	Ley de creación del IFCM y bases del conflicto magisterial	261
4.4.4	Operación del IFCM y surgimiento del conflicto magisterial	264
4.4.5	Estallido del conflicto magisterial	268
4.5	<i>A manera de cierre</i>	274
	<b>Comentarios finales</b>	276
	<i>Precariedad</i>	277
	<i>Negociación</i>	279
	<i>Cambio</i>	284
	<b>Anexos</b>	286
	<b>Repositorios documentales</b>	293
	<b>Bibliografía</b>	295

## Tablas, mapas, gráfica, fotografías

### Tablas

n° 1	Escuelas primarias foráneas sostenidas por el gobierno del estado en 1899	37
n° 2	Conformación del Sistema Educativo Federalizado de San Luis Potosí en 1938	64
n° 3	Maestros que enfermaron durante el desempeño de su labor	129
n° 4	Autodenominación del personal de la SEP 1929-1930	138
n° 5	Resumen de telegramas solicitando reposición de Raúl Euresti Gentner	252
n° 6	Crecimiento de la población en México 1930-1950	256
n° 7	Resumen de las modificaciones introducidas por los decretos de 1942, 1943 y 1944, relativas a la expedición de la Ley que creó el IFCM	259
n° 8	Sueldos de maestro normalista clase A y de maestros rurales federales clases A, B y C, conforme al aumento del año fiscal 1943 y por salarios insuficientes	264

### Mapas

n° 1	Representación orográfica del territorio	74
n° 2	Provincias fisiográficas	74
n° 3	Las micro regiones según Cabrera	82
n° 4	Zona de adscripción del maestro Raúl Pardiñas Ledesma	172

### Gráficas

n° 1	Preparación profesional de los maestros rurales potosinos	96
------	---	----

### Fotografías

n° 1	Visita del Inspector a la Escuela Rural Federal de Santa Gertrudis	12
n° 2	Escuela Rural Federal Cristóbal Colón en 1930	16
n° 3	Niños practicando deportes en la escuela "Benito Juárez"	55
n° 4	Celebración de aniversario por la dotación ejidal 1935	61
n° 5	La acción educativa y social en la escuela "Álvaro Obregón" en 1937	66
n° 6	Maestros para el campo, maestros campesinos	105
n° 7	Maestro y hombres entrenando	184
n° 8	El Gobernador inaugurando la escuela "Lino Gómez"	224
n° 9	"La agresión vino a nosotros". Programa de Exaltación patriótica 1942	231
n° 10	Los maestros del STERM exhiben su apoyo al nuevo régimen	241

## Siglas

<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SNTE</b>	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
<b>STERM</b>	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza en la República Mexicana
<b>SUNTE</b>	Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza
<b>SMMTE</b>	Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación
<b>SNATE</b>	Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación
<b>FSTSE</b>	Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado
<b>IFCM</b>	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
<b>PNR</b>	Partido Nacional Revolucionario
<b>PLM</b>	Partido Laborista Mexicano
<b>PRM</b>	Partido de la Revolución Mexicana
<b>PC</b>	Partido Comunista
<b>PNA</b>	Partido Nacional Agrarista
<b>CTM</b>	Confederación de Trabajadores de México
<b>CCM</b>	Confederación Campesina Mexicana
<b>CNC</b>	Confederación Nacional Campesina
<b>CROM</b>	Confederación Regional Obrera Mexicana
<b>CGOCM</b>	Confederación General de Obreros y Campesinos Mexicanos
<b>ERC</b>	Escuela Regional Campesina
<b>ASARCO</b>	American Smelting and Refining Company
<b>IMSS</b>	Instituto Mexicano del Seguro Social
<b>SSA</b>	Secretaría de Salubridad y Asistencia

## **Agradecimientos**

A María Madre y María esposa, por indicarme el camino y estar ahí cuando las necesité. No tengo cómo pagar su desvelo y angustia para que esto saliera bien. Su apoyo ha sido fundamental para alcanzar la otra orilla. María esposa, interlocutora intacta, gracias siempre.

Agradezco a la Dra. Cecilia Costero Garbarino, quien apoyó el anteproyecto para ingresar al Doctorado y me brindó su confianza; a la Dra. Oresta López Pérez porque su abrazo académico, franqueza, orientación y conocimiento sobre el magisterio fueron sustanciales durante todo el trayecto. A ambas mi consideración y afecto.

Dr. Tomás Javier Calvillo Unna, gracias por el trato respetuoso, soporte académico y guiar mi desarrollo académico y personal; por enseñarme a ir sin prisa, con paso seguro, en busca de la sustancia para entender que el tiempo aquí es relativo. Dr. Francisco Hernández Ortiz, gracias por confiar en mí, ser mentor y apoyo sustancial en esta etapa con sugerencias precisas para enderezar el rumbo. Dr. Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos, agradezco su ayuda para precisar las fuentes, hacer más objetivo el análisis y puntualizaciones capitales en la redacción de la tesis; la orientación académica acerca del sentido ruralista de la educación ha sido crucial en el rumbo de la investigación. A los tres por su tiempo, dedicación y deferencia, mi agradecimiento y estimación. Desearía tener mejores capacidades para haber aprovechado aún más su asesoría.

A los académicos del Colegio de San Luis: Dr. Mauricio Genet Guzmán Chávez, tiempo de calidad en el aprendizaje y trato humano; Dr. Germán Santacruz de León, estadística amena y camaradería; Dr. Francisco Peña de Paz, reflexión profunda, sentido social y desestructuración mental. Dr. David Eduardo Vázquez Salguero, gracias por apoyar la elaboración del capítulo cuarto, ser excelente profesor y enseñarme que el trayecto se cubre mejor si se planifica, analiza y mejora en cada paso dado, con disciplina y perseverancia.

A las autoridades educativas de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y la Sección XXVI del SNTE, por otorgar la BECA que hizo posible dedicar tiempo completo a terminar esta investigación: profesoras Zaida Martínez Venegas y Aracely Ortega Pérez, profesores Alejo Rivera Ávila, Fernando Flores Ramírez y José Luis Rodríguez Villanueva, gracias por su apoyo.



María Guadalupe Escalante y René Medina Esquivel, por mostrarme el camino, brindar su tiempo y sugerencias para ingresar a este emocionante mundo de la investigación histórica. También a Armando René Espinosa por leer mi anteproyecto, hacer sugerencias y compartir su conocimiento sobre historia del magisterio potosino. Claudia María Vargas Aldana te agradezco las charlas en Medellín y por compartir tu obra. Estoy en deuda con todos ustedes.

Agradezco también al personal de los archivos: Jorge del AGN, Cachito en el AHSEER, Paty al frente del AHBECENE e Inocencio en el AHCCJ, sin su orientación la tarea debió ser aún más complicada. Araceli de la Biblioteca del COLSAN y Narda en el área de Docencia: gracias por la orientación y excelente trato.

A mis compañeros del Doctorado: Cándido Aguilar Aguilar y Josué Beltrán Cortéz, las sugerencias metodológicas de historia y sus consejos fueron muy importantes; Juan Carlos Martínez Andrade y Rodolfo Antonio San Juan San Juan, por los exhortos, sugerencias bibliográficas y su particular visión sobre el mundo; a los cuatro, antes que otra cosa, gracias por su amistad. Marité Hernández Correa y Tania Jiménez Langarica, por los momentos de angustia compartida y el ánimo que irradian para seguir adelante. Jennifer Anne Eckerly Goss, Adriana Zavala Álvarez y Yessenia Flores Méndez, por los espacios de formación en género y el afán de conocer más sobre la educación. A ustedes mi agradecimiento y solidaridad siempre.

## A manera de introducción

### 1. ¿Por qué otro estudio sobre la escuela rural mexicana?

Esta investigación contribuye a la historiografía del magisterio desde una perspectiva integral, porque coloca a los maestros como actores en un tiempo, lugar y circunstancia particulares. Es un estudio regional que corrobora sucesos de la época comunes al magisterio nacional y aporta conocimiento para refrendar la tesis sobre la diversidad que le caracterizó. Pone el acento en casos de varones<sup>1</sup> que se integraron a una profesión en constante reformulación, cada vez más feminizada; destaca cómo enfrentaron un periodo posrevolucionario crítico, buscaron acomodo político, reconocimiento social y hacerse de una identidad. Es la historia de un grupo de hombres que vivieron la experiencia de ser maestros rurales federales en San Luis Potosí entre 1923 y 1948, emplearon saberes y pusieron en juego estrategias de negociación, situándose en permanente conflicto con el Estado, autoridades educativas y vecinos de sus comunidades.

#### *El inicio de la búsqueda*

Una pesquisa bibliográfica inicial reveló que se había dicho casi todo sobre la escuela rural mexicana. Se sabía, por ejemplo, de los proyectos educativos implementados por el Estado, sus conflictos con la iglesia católica, las estrategias de formación docente y los tipos de escuelas diseñadas para ello. Se habían develado las precarias condiciones de trabajo, bajos salarios y adeudos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tenía con el magisterio; era conocida la falta de preparación profesional de algunos de sus integrantes, las luchas cotidianas por ser reconocidos y el respeto de sus derechos. Los temas de investigación desarrollados, con hallazgos muy importantes, incitaron a volver la mirada hacia otro lado, sin embargo, con relación al maestro como sujeto, acerca de su vida profesional, se encontró pocos estudios.

---

<sup>1</sup> El lector comprenderá así que en la mayor parte del escrito se haga referencia al magisterio en términos de “los maestros”. Más allá de hacer ágil la lectura, no aludir a maestras y maestros se debe a que casi todo el material empírico trata sobre varones, los cuales se analizan en el capítulo tercero desde una perspectiva referida a su condición de género. Los estudios del magisterio con una perspectiva analítica de género se iniciaron con las maestras y han abierto brecha en México para conocer las condiciones en que trabajaron y lucharon para ser reconocidas profesional y socialmente desde el siglo XIX. Los estudios sobre feminización del magisterio son un referente clave para esta investigación, por ello, la interpretación de algunos pasajes de la vida profesional de maestros como Raúl Pardiñas Ledesma, Roberto Pérez Cossío y Alfredo Ramiro Rodríguez, requirieron echar mano de algunos de sus recursos teóricos. Desde luego, no con la profundidad y amplitud que las especialistas desearían, incluirlos ha sido muy importante para comprender mejor los avatares que un Maestro-Hombre revolucionario debía enfrentar.

Las discusiones iniciales con la Dra. Oresta López al inicio del doctorado, ayudaron a identificar la posibilidad de hacer una contribución a la historiografía del magisterio centrada en los varones. Era retador develar los significados de la precariedad declarada en otras investigaciones, la violencia “revolucionaria” aún presente y la profunda crisis que debieron enfrentar. Había que develar cómo fue el ingreso al sistema federal, su desempeño en regiones difíciles, la negociación con diferentes actores y circunstancia personal que les llevó a decidir su futuro profesional.

Por estudios anteriores que aluden directa o indirectamente al magisterio, se sabía que ganaban a veces menos que un peón, les adeudaban meses de sueldo, sufrían inestabilidad en el empleo y abusos. Los significados de esa precariedad tenían orígenes diversos. Se encontró que también el contexto, evolución del sistema educativo, su actuación y condición de género, motivaron el desarrollo y puesta en *juego* de variadas capacidades y tácticas de negociación para intentar mejorar su condición profesional.

Aurora Loyo Brambila asegura que los maestros jóvenes ignoran los movimientos sociales del pasado o no tienen fundamentos para argumentar su simpatía por quienes los encabezaron.<sup>2</sup> Si no se comprenden los orígenes difícilmente se conocerán los costos que pagaron otras generaciones de profesores para consolidar la profesión. El análisis de la condición profesional actual será fragmentario sin la historia de los maestros comunes. Ante las similitudes de ese México de ayer y el México de hoy, cuando más se requiere la presencia reflexiva del magisterio ante una nueva “reforma educativa”, es indispensable “comprender el pasado para conocer el presente”.<sup>3</sup>

### *El proyecto de investigación*

De oficio relativamente autónomo a profesión de Estado, el ejercicio docente parece haberse constituido en una herramienta clave para que aquél pudiera reconstruirse.<sup>4</sup> Sin embargo, si se tiene en cuenta que tal obra fue producto de “complejos reacomodos entre poderes locales y centrales”, donde “participan grupos con intereses y proyectos a menudo contrapuestos”, se

---

<sup>2</sup> Loyo Brambila, Aurora. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México, Ediciones ERA, Colección Problemas de México, 1992, p. 9.

<sup>3</sup> Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, España, Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, 1982, p. 12.

<sup>4</sup> Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996, p. 90.

debe problematizar la tesis de que la labor de los maestros rurales obedeció “a la imposición de una ideología dominante”.<sup>5</sup> Como ha demostrado Mary Kay Vaughan, los maestros federales se convirtieron en el segundo nivel desde donde se negoció la implementación de una política cultural de la revolución.<sup>6</sup> Había que encontrar, entonces, los hitos que ayudaran a entender las transformaciones y los saldos que esa política cultural, tentativamente, había dejado en sus trayectorias y en sus vidas.

Nos propusimos comprender ¿Cómo se transformó la condición profesional de los maestros rurales federales en San Luis Potosí de 1923 a 1948, ante la presencia hegemónica de actores políticos, cambios de modelo educativo y demandas de una sociedad que avanzaba hacia la industrialización? El trabajo se orientó en la consecución de un objetivo general, a saber: analizar las transformaciones de la condición profesional de los maestros rurales federales en San Luis Potosí de 1923 a 1948, para contribuir a la comprensión sobre qué representa asumir la profesión docente en contextos críticos de cambio.

Con la revisión bibliográfica inicial se formuló la siguiente hipótesis de trabajo. En un México posrevolucionario que empezó a transformarse a un ritmo acelerado, estimulado por el acontecer internacional, una situación de mayor estabilidad y un relativo esplendor de la vida nacional en varios ámbitos (la cultura, la economía, la política), se generaron nuevos problemas para el sistema educativo en materia de alfabetización y cobertura. En esa circunstancia, el rol del maestro rural como actor social cambió hacia una nueva condición profesional que lo enfrentó a un momento crítico de su identidad. No obstante, las gestiones sindicales consiguieron mejores condiciones laborales y, con ello, un mayor bienestar personal que se sobrepuso a su acción social y a la sonoridad de su voz. La resultante de esa transición, situada en 1940, generó nuevos elementos para la configuración de la profesión y un magisterio controlado por instituciones burocratizadas, que crearon una identidad política, diferente a la que vivieron como agentes sociales del cardenismo.

Creímos que las afirmaciones de la historiografía sobre el magisterio como colectivo, en el caso de San Luis, debían adoptar forma humana mediante reconstrucciones biográficas. Era

---

<sup>5</sup> Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, El Colegio de Michoacán; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007, p.12.

<sup>6</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. México, Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública, 2000, p. 28.

necesario revelar experiencias configuradoras de la profesión, no sólo técnicas pedagógicas o didácticas (son las menos), sino de las condiciones generadas en la zona de adscripción, la relación con los vecinos, el trato con la Superioridad y los trances familiares más significativos ante las determinantes de género en una sociedad patriarcal. También había que mostrar cómo se dio la transición de una historia individual a una colectiva, en la que el corporativo magisterial se apropió de la voz de los maestros. Una constante en la condición profesional se reveló en el estudio: los maestros rurales federales de San Luis Potosí establecieron la negociación de la política cultural y su identidad profesional en un estado de permanente precariedad y *performatividad*.<sup>7</sup>

### *Puntos de partida*

El primer enlace conceptual con que se contaba era la historia como tradicionalmente se le conoce, es decir, la historia que se ha ocupado de las grandes narraciones épicas, las historias monumentales, los personajes emblemáticos o, como lo denomina Erick Hobsbaum, los grandes acontecimientos históricos.<sup>8</sup> En contraste con la historia tradicional, desde 1929 se generó un movimiento regional en Francia conocido como la Escuela de los Annales, que tradujo su influencia en la apertura, diversificación y ampliación a nuevos enfoques, métodos y técnicas.

Peter Burke<sup>9</sup> ayudó para conocer un poco más sobre el surgimiento y desarrollo de esa escuela. Marc Bloch y Lucien Febvre, haciéndose de una publicación denominada *Annales d'histoire économique et sociale*, señaló el autor, declararon su pretensión de instaurar un espacio donde se difundiera una nueva mirada interdisciplinaria de la historia. La revista de los Annales se convirtió así en simiente para el surgimiento de renovadas denominaciones, expresiones y posturas alternas a la historia tradicional; un parte aguas que dispuso una sólida

---

<sup>7</sup> El término sajón *performance* no tiene traducción literal en lengua española. Acá lo usamos como sugiere Leticia Mayer: “es algo que va más allá de la ritualidad o de la mera representación... acciones corporales, individuales y colectivas, que transmiten saberes sociales, recuperan memorias y dan sentido de identidad a partir de acciones y comportamientos”. Mayer, Leticia. “Aceptación y negociación simbólicas en el túmulo imperial de Carlos V (1559)”. En: Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Mayer Leticia (eds.). *Conflicto, resistencia y negociación en la historia*. Ciudad de México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2016, p. 41.

<sup>8</sup> Hobsbawm, E. J. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina, Crítica, Grijalbo Mondadori, 1998, p. 8.

<sup>9</sup> Burke, Peter. *La Revolución Historiográfica Francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. España, Gedisa, 1999, pp. 15-19.

plataforma para quienes se interesaran por el estudio de las formas del pasado desde metodologías más incluyentes y heurísticas.

Marc Bloch decía que “la historia no es lo mismo que la relojería o la ebanistería. Es un esfuerzo para conocer mejor; por lo tanto, una cosa en movimiento. Limitarse a describir una ciencia tal como se hace será siempre traicionarla un poco”.<sup>10</sup> Su perspectiva, además de introducir la noción de “dinámica a las cosas históricas”, condujo a un abordaje distinto de los procesos estructurados en un orden y sucesión lineal infranqueable. Bloch reveló otros caminos para la ciencia histórica, desde donde se lograra asir a los hombres, sus historias y circunstancias conectadas con contextos más amplios. Se trataba de hacer la historia de los hombres en el tiempo porque “En una palabra, un fenómeno histórico nunca puede ser explicado en su totalidad fuera del estudio de su momento. Esto es cierto de todas las etapas de la evolución. De la etapa en que vivimos como de todas las demás”.<sup>11</sup> El historiador no es un anticuario, dice Bloch, se interesa por captar lo vivo, de ello depende su visión sobre la cotidianidad, sobre las historias particulares y en sí la dinámica social. Se interesa por las individualidades dinámicas de cualquier tiempo, porque “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente”.<sup>12</sup>

En este marco de transformaciones de la historia, disciplina que permite comprender los hechos sociales del pasado, subdivisiones como historia política, historia cultural, historia social, entre otras, abrieron nuevas y prometedoras perspectivas. Esa era la línea más recomendable a seguir, lo cual nos llevó a la historia de la educación. En México un grupo académico interesado en consolidar el trabajo sobre diversos ámbitos educativos presentó *Historiografía de la Educación*, coordinado por Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez. Su aportación fue un apoyo sustancial para ubicar la investigación que dio origen a esta tesis. A partir de los debates, enfoques y paradigmas teóricos, Galván indicó el lugar que ocupa la historia de la educación y cómo se puede ingresar a ésta desde un posicionamiento teórico metodológico prometedor:

---

<sup>10</sup> Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 15.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pp. 31-32.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 38.

De aquí que se pueda decir que, en nuestro país, algunos investigadores escucharon el llamado de Dorothy Tanck y se han acercado a la historia social. Sin embargo, muchos otros no se han ceñido necesariamente a determinados modelos teóricos o corrientes historiográficas, sino que los datos que obtienen de los archivos han constituido sus principales herramientas de análisis. De aquí que estemos de acuerdo con Agustín Escolano, en el sentido de que tampoco en México existe un paradigma teórico predominante y que, en algunas investigaciones, se han empezado a combinar métodos de varias disciplinas.<sup>13</sup>

Con base en estos puntos de partida, había que hacer un estudio cualitativo, centrado en el actor, cercano a la historia social (pero sin ser totalmente un estudio sobre historia del trabajo), enmarcado en la historia de la educación. No obstante, era necesario dejar que los datos del archivo fueran mostrando las puertas, sugiriendo cuáles abrir, por dónde caminar. De cualquier forma, ingresar por una puerta o por otra, sería una apuesta altamente retadora para alguien con poca experiencia en la investigación social e histórica.

La definición del objeto de estudio fue respaldada en las contribuciones de Juan Bernardo Alfonseca Giner de los Ríos (*La historia de la educación rural en México, 1911-1970*) y Alicia Civera Cerecedo (*La historiografía del magisterio en México, 1911-1970*), contenidas en el décimo volumen publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Luego en el transcurso de los primeros meses, el proyecto de investigación registró una considerable cantidad de lecturas sobre la escuela rural, pero no siempre acertadas. Sin embargo, la generosa sugerencia de los especialistas ayudó a seguir aprendiendo sobre historia de la educación y del objeto de estudio.

### *Desarrollo de la investigación*

Se presenta en este informe reconstrucciones biográficas de maestros, elaboradas a partir de atisbos<sup>14</sup> en sus trayectorias profesionales, cuyas condiciones fueron influidas por el contexto, el desarrollo institucional y las circunstancias personales que cada uno enfrentó. La recuperación del “dato biográfico” hizo posible articular breves descripciones, analizarlas, derivar rasgos de identidades dinámicas e inacabadas.<sup>15</sup> Se pudo recuperar un valioso material

---

<sup>13</sup> Galván, Luz Elena y Quintanilla, Susana. “Prólogo”. En: Galván Lafarga, Luz Elena; Quintanilla Osorio, Susana; Ramírez González, Clara Inés (coord.). *Historiografía de la educación en México*. México, Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, p. 89.

<sup>14</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, *op. cit.*, p. 36.

<sup>15</sup> Aceves Lozano, Jorge. “Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes”. México, *Revista Espiral Estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. VII, número 20, enero-abril, 2001, pp. 11-37.

empírico que permitió constatar hallazgos de otras investigaciones, pero también asomarse a la cotidianeidad más allá de los muros escolares en los años posrevolucionarios de San Luis Potosí.

Para llegar a ello, con relación a las fuentes primarias seleccionadas, se decidió trabajar primordialmente con la sección *Personal-profesores* del Fondo de la Secretaría de Educación Pública que actualmente se encuentra en el Archivo General de la Nación.<sup>16</sup> Se digitalizaron los 406 expedientes personales<sup>17</sup> de maestros adscritos al estado, que laboraron para la federación indistintamente entre 1923 y 1948.<sup>18</sup>

Otras fuentes complementarias fueron las *Memorias* que registran la gestión educativa de la SEP, algunos ejemplares del *Boletín* de divulgación de esa dependencia, así como expedientes del fondo *Presidentes* (Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés),<sup>19</sup> donde están documentados los conflictos entre el Estado y el magisterio. Lo relativo a las reformas educativas se revisó directamente del *Diario Oficial de la Federación*. Información del Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Estado, del Sistema Educativo

---

<sup>16</sup> Del Fondo *Departamento de Escuelas Rurales* (así denominado cuando el Archivo Histórico estaba en la SEP), se revisaron sus cuatro apartados: 50.1 Departamento de Escuelas Rurales, 50.1 ADD Departamento de Escuelas Rurales, 50.2 Departamento de Escuelas Rurales Personal-profesores y 50.3 Departamento de Escuelas Rurales Personal-profesoras. Pero atendiendo a las sugerencias metodológicas y eventual potencia del tema –una visión más centrada en la condición de los maestros rurales varones ante un magisterio feminizado, pero sin ser por ello una investigación sólo con perspectiva de género– se decidió trabajar particularmente con la sección 50.2 correspondiente a Personal-profesores.

<sup>17</sup> El expediente personal es de carácter administrativo, lo ha empleado la SEP en México desde entonces para integrar cronológicamente documentos relativos al ingreso (datos personales, preparación profesional, adscripción, sueldo, etcétera), desempeño laboral (formación en servicio, incidencias, evaluaciones, sanciones y reconocimientos) y egreso del personal a su servicio. Ante el corte administrativo de los documentos, hubo que complementar en algunos casos la información consultando otras fuentes. Se alerta que el resultado no es propiamente una historia de vida, más bien se denomina reconstrucción biográfica porque toca aspectos mínimos, pero muy ilustrativos, configuradores de la vida de estos maestros rurales federales.

<sup>18</sup> En esta sección sólo aparecen los expedientes personales de maestros que terminaron su relación laboral con la SEP en 1948 (de ahí el corte en la periodización), porque hubo otros que estuvieron laborando entre 1923 y 1948 pero se mantuvieron en servicio después de ese periodo, cuyo expediente personal permanece en Archivo de Concentración y el proceso para su consulta fue fallido. Tras la revisión de las 124 cajas (un aproximado de 5000 expedientes personales de maestros de toda la república -las cajas no están por estado-), se extrajeron 406 expedientes correspondientes a San Luis Potosí. Se consultaron también otras secciones del fondo SEP, como Oficina de Estadística Escolar (47 cajas), Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (SLP, 132 cajas), Departamento de Escuelas Rurales (141 cajas que contienen expedientes de maestras y maestros) y Personal-profesoras (136 cajas). De estas secciones se ha utilizado alguna información por ser relativa al tema de estudio.

<sup>19</sup> La decisión de incluir el fondo *Presidentes* y las *Memorias* de la SEP (del ciclo escolar 1940-1941 a 1948-1949) fue tomada en razón de que sólo el 4 % de los expedientes personales iban más allá del año de 1940. Ya en el transcurso de la investigación su utilidad rebasó la expectativa con que fueron consultados, por ejemplo, el hallazgo sobre paros laborales del magisterio federal de San Luis Potosí en 1948 ha sido de gran relevancia.



Estatal Regular y la Casa de la Cultura jurídica complementaron las reconstrucciones biográficas.

Para la sistematización de la información se tomó como referencia el análisis de contenido. El proceso tuvo varias etapas. Primero, conforme a la modalidad de análisis temático<sup>20</sup> prevista en el proyecto de investigación, se efectuó un *pre-análisis* para conocer la estructura de los expedientes personales. Se hizo una primera revisión general de los 406 expedientes y se generó, a partir de ello, una Distribución de Frecuencia Simple para organizar el abundante material en función de la pregunta, objetivos e hipótesis de investigación. Emergieron las primeras agrupaciones temáticas de variados asuntos en documentos como la *Forma INMR* (conocida como Hoja de Propuesta), *Forma 2CMR* (Hoja de Cese), *Tabla de Estimación Individual* y una copiosa *correspondencia*. Fueron perfilándose, por ejemplo, cuestiones relativas a las quejas de los vecinos sobre la actuación de los maestros, la precariedad económica por su bajo salario, recurrentes escritos dirigidos a la denominada Superioridad, conflictos derivados del inicio del Escalafón, controversias sobre el desarrollo profesional (impugnación a los maestros no titulados), ausentismo escolar, conflicto por el uso de armas de fuego, presencia e influencia sindicalista, consignaciones ante el Consejo de Justicia Local (y a partir de 1930 al Jurado de Justicia y Eficacia), problemas de alcoholismo, entre muchos otros.

En una segunda etapa, como sugiere María Cecilia De Souza, se dio un momento de *exploración* más detenida para encontrar mayor sentido a las agrupaciones iniciales, a partir de expresiones y palabras que resultaran significativas. Se pudo generar una “poda” de información<sup>21</sup> y perfilar categorías empíricas iniciales, a saber: condiciones de ingreso (preparación profesional, escuela de procedencia, saberes, tipo de plaza, etcétera), condiciones del desempeño profesional (lugar de adscripción, relación con programas educativos, los vecinos y autoridades, condición de género, entre otras) y condiciones de separación del servicio (principalmente se analizaron causas).

Sin ser cabalmente una tipología, en un tercer momento con la guía del director de tesis, se identificó a maestros según el peso temático implícito en su historial profesional (dentro del expediente), por ejemplo, se encontró a maestros desertores, alcohólicos, empobrecidos,

---

<sup>20</sup> De Souza Minayo, María Cecilia. *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina, Lugar Casa Editorial, Colección Salud Colectiva, 2009.

<sup>21</sup> Stake, Robert. *Investigación con estudios de caso*. Madrid, Morata Ediciones, 1999, p. 77.

enfermos, consignados, incompetentes, inmorales, defensores de sus intereses, entre muchas otras denominaciones (alejadas, cabe apuntar, de un sentido despectivo). A partir del resultado de cada etapa, en un momento final de *tratamiento de resultados e interpretación*, se formuló inferencias de mayor consistencia y un cruce con las enunciaciones teóricas (previstas y emergentes), para conformar reconstrucciones biográficas y el cuerpo argumental de la tesis.

Para tener un manejo más práctico, eficaz y expedito sobre el contenido de los 406 expedientes, se elaboró una *Tabla de control de datos* (Anexo 1). Fue integrada con la ubicación del archivo digitalizado (con un hipervínculo a la carpeta digital del expediente y todos sus documentos), el nombre del profesor, el periodo de servicio, las condiciones de ingreso y adscripción (movimientos), una síntesis de su preparación profesional, las principales incidencias en el desempeño profesional, las condiciones del término de su relación laboral con la SEP, la ubicación del expediente en el AGN y una clave temática.<sup>22</sup>

Con base en las *tablas de contenido* donde se concentró el resultado de cada etapa, se crearon breves reconstrucciones biográficas de algunos maestros,<sup>23</sup> sustentadas en la idea de casos instrumentales.<sup>24</sup> Se trató, esencialmente, de relatar las condiciones profesionales y el cruce con la circunstancia personal, retomando elementos metodológicos empleados en la historia cultural<sup>25</sup> y desde la perspectiva de género. A partir de ello, se pudo encarnar la información administrativa de los expedientes personales con descripciones provenientes de la

---

<sup>22</sup> La clave temática no es otra cosa que una aproximación tipológica. Por ejemplo, si en el caso de un maestro rural fue muy significativo el abandono de empleo para determinar una experiencia configuradora, la clave temática que se usó fue *desertor*; si otro profesor atravesó una circunstancia de pérdida de la salud muy importante que marcó su estancia en el sistema educativo federal, la clave temática fue *enfermo*. Pudiera parecer un recurso muy simple, sin embargo, fue de gran utilidad para ubicar fácil y rápidamente a cada profesor entre los miles de documentos de la base de datos.

<sup>23</sup> Es necesario insistir que no se buscó hacer historias de vida en sentido estricto, se trató más bien de adoptar la estrategia de reconstrucción biográfica como la utilizó David L. Raby en *Educación y Revolución Social en México*, para centrar la búsqueda en las experiencias configuradoras y eventos que reflejan los aspectos más significativos de la dimensión profesional y personal. Ha sido de gran ayuda, para la adaptación metodológica, la descripción sobre variadas modalidades y opciones contenida en Pujadas, J. “El método biográfico y los géneros de la memoria”. *Revista de antropología social*, número 9, pp. 127-158, año 2000.

<sup>24</sup> Gundermann, K. Hans. “El método de los estudios de caso”. En: Tarrés, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, FLACSO, 2001, pp. 251-288.

<sup>25</sup> Burke, Peter. “La historia cultural y sus vecinos”. *Revista Alteridades*, enero-junio, año 17, número 33, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México, Distrito Federal, 2007, pp. 111-117; Chartier, Roger. *El mundo como representación. Estudios sobre Historia Cultural*. Barcelona, Gedisa, 1992; Elias Norbert y Scotson, John. *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

literatura y las representaciones socioculturales de la época posrevolucionaria, para crear breves reconstrucciones biográficas que muestran cómo se transformó la condición profesional.

Para tejer una mejor comprensión de la historia profesional, se recurrió a esos atisbos en otros archivos como sugiere Vaughan. Cuando se trató la preparación profesional normalista, fue de utilidad el Archivo Histórico de la Escuela Normal del Estado. Sobre el conflicto por cambio de denominación y de adscripción, el trabajo en el Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica ayudó a conocer más sobre las controversias entre patronos y empleados de las escuelas Artículo 123. Para saber de las tensiones entre el sistema federal y el estatal, así como la transferencia de recursos humanos, ya que algunos maestros trabajaron en ambos sistemas, fue necesario consultar el Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular.

### **Marco referencial**

El periodo de estudio reveló momentos de transición política, ideológica, sociocultural y condiciones de inestabilidad en San Luis Potosí. Revolución y posrevolución trajeron violencia, precariedad económica, pugnas por creencias religiosas y nuevos requerimientos al sistema educativo por la masificación de la educación. Esos factores influyeron en la condición profesional, pero la ideología de algunos jefes revolucionarios, sus decisiones y la conformación de instituciones como la SEP, fueron clave para la trascendencia personal y profesional de los maestros rurales.

#### *El periodo de la posrevolución mexicana*

Se tomó como base el ritmo del acontecer local. Es un periodo que incluye la relativa estabilidad iniciada por el gobernador Rafael Nieto (1920-1924), luego una gran conflictividad protagonizada por Saturnino Cedillo (1927-1931) y termina en la gestión estabilizadora de Gonzalo N. Santos (1943-1949). Un segundo factor para ubicar el estudio en el tiempo fue la periodización que se encontró en los expedientes personales, los cuales inician en 1923 y terminan en 1948. Si se buscaba conocer qué pasó con la implicación social y el protagonismo del maestro rural desde la creación de la SEP hasta la consolidación del proceso corporativo que entrañó el SNTE, era necesario acercarse al estado de los debates teóricos en torno a la revolución mexicana.

En un primer momento, establece Rockwell, los estudios históricos adoptaron una perspectiva más bien “oficialista”, avalada desde las cúpulas del poder por los regímenes “revolucionarios”; luego surgieron nuevos estudios para revisar esa historia oficial y desmitificarla; finalmente, otro grupo de historiadores hicieron una nueva revisión y develaron que sí existió una “revolución popular campesina”, pero no en términos absolutos.<sup>26</sup> De ello resulta, concluye la autora, que estos debates han develado una “conciencia de la complejidad de lo que ocurrió en el país entre 1910 y 1940, la intensidad de los procesos regionales, la multiplicidad de actores e intereses así como las contradicciones entre representaciones consagradas y hechos documentados”.<sup>27</sup>

Mary Kay Vaughan considera que esa perspectiva revisionista que desmitificó la versión oficial sobre la revolución, “proceso consensual que buscó la modernidad y la justicia social”, colocó a los campesinos como seres sin voluntad, víctimas del manejo de los jefes políticos (en el lugar de mártires). No fue así, establece, los estudios posrevisionistas han demostrado que no eran tan manipulables como se cree,<sup>28</sup> la reconstrucción del Estado se dio en “una interacción contenciosa de fuerzas sociales”. Desde la perspectiva de su investigación sostiene:

La Revolución de 1910 destruyó al Estado que antes existía, y se necesitaron tres décadas para edificar uno nuevo. Éste fue construido por medio del diálogo con diversos movimientos sociopolíticos, y surgió de una difícil negociación entre los actores en los lugares nacionales, regionales y locales en que el poder se disputó y se desarrolló. La Revolución dio mayor poder al campesinado, no sólo porque éste se movilizó, sino porque también conquistó un espacio como resultado de la ausencia de un Estado, y luego participó en el proceso dinámico de su creación... Podemos localizar un actor central del Estado que articuló la política educativa, un cuadro de ingenieros sociales que forjó esa política, y un programa general que estableció los parámetros y la lógica de dicha política. Ese actor central es la Secretaría de Educación Pública, creada en 1921.<sup>29</sup>

Luego de ese cuadro de ingenieros sociales posicionados en la SEP (primer nivel de negociación), sugiere la autora, fueron los maestros rurales federales quienes se encargaron de negociar la interpretación de la política cultural de la revolución en las comunidades y, como se verá, los términos en que ellos mismos deseaban acceder, accionar y salir del sistema educativo.

---

<sup>26</sup> Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado...*, op. cit., p.16.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>28</sup> Tampoco los maestros rurales federales potosinos lo eran, porque desarrollaron diferentes estrategias de negociación para afrontar los términos de su contratación, su desempeño en las comunidades, la implantación del programa educativo, la permanencia en el empleo, entre otros. Ello tuvo mucho que ver como factor en la transformación de su condición profesional.

<sup>29</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, op. cit., pp. 21-23.

La perspectiva planteada por Gilbert Joseph y Daniel Nugent,<sup>30</sup> propuso emprender una tarea más crítica, renovadora, sobre las influencias del proceso revolucionario y posrevolucionario. Invitan a centrar la atención en el manejo de conceptos teóricos como resistencia, conciencia, cultura popular y violencia, sobre su inestable significación cuando se analiza la formación del Estado ante una disímil participación desde las regiones. Un ensayo de Alan Knight, por ejemplo, establece que la revolución fue más que la violencia vivida en algunos de sus pasajes, un proceso más amplio que el breve lapso de la lucha armada, por ello, “el marco cronológico debe estar abierto, al igual que nuestro enfoque”.<sup>31</sup>

Hay que considerar más bien un enfoque relativista, dice el autor, por el carácter “cambiante y multifacético de la Revolución”, porque si hablamos de una revolución nacional dejamos fuera el detalle y si detallamos un hecho perdemos el nivel macrosocial. Aunque resulte muy complicado, recomienda, habrá que decidir “cuáles son los niveles adecuados de generalización y cuáles son los criterios para juzgar el valor de las generalizaciones”.<sup>32</sup> Además, se debe tener en cuenta que las revoluciones no presentan una morfología única: “los patrones que siguió la revolución [mexicana] (pues la revolución encarnó patrones, no fue sólo una serie de acontecimientos al azar), fueron demasiado variados, espacial y temporalmente, como para admitir una configuración tan clara y tan simple”.<sup>33</sup> Finalmente el autor propone:

Como ya he dicho, es una falacia antropomórfica asumir que las revoluciones tienen un ciclo de vida: las viejas revoluciones mueren, las generaciones revolucionarias mueren, pero el legado histórico de las revoluciones (especialmente el de las exitosas), nunca se gasta del todo, pervive en las estructuras socioeconómicas, en las instituciones políticas, en la retórica, los mitos, los recuerdos, las canciones, las estatuas, en los proyectos individuales y colectivos, en las vendettas familiares y en las polémicas intelectuales”.<sup>34</sup>

### *Posrevolución en San Luis Potosí*

A grandes rasgos podría plantearse que la década de 1920 estuvo vinculada a permanentes disputas por el poder<sup>35</sup> y que en éstas participaron militares revolucionarios instaurados más

---

<sup>30</sup> Joseph, Gilbert y Nugent, Daniel (comps.). *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México, Ediciones Era, Colección Problemas de México, 2002.

<sup>31</sup> Knight, Alan. “Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano”. En: Joseph, Gilbert y Nugent, Daniel (comps.). *Aspectos cotidianos de la formación del estado...*, *op. cit.*, p. 55.

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p. 57.

<sup>33</sup> *Ibíd.*, p. 60.

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 62.

<sup>35</sup> Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista: Saturnino Cedillo y la revolución mexicana en San Luis Potosí*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1994, pp. 109-123.

tarde como caciques. Saturnino Cedillo Martínez desde su rancho “Palomas” y más tarde Gonzalo N. Santos desde “El Gargaleote”, marcaron la historia con liderazgos de distinta clase: el primero basado en sus fuerzas agraristas, el segundo en la habilidad política y el “chanchullo”. Los maestros pertenecientes al sistema de educación estatal y otros adscritos a las escuelas rurales federales, se constituyeron en protagonistas actuantes en favor o en contra de sus regímenes y participaron para su legitimación o su caída.

Isabel Monroy y Tomás Calvillo consideran la campaña electoral en que salió electo gobernador Rafael Nieto Compeán, la primera que buscó por una vía distinta a la de las armas, arreglar las diferencias entre facciones que había dejado la revolución.<sup>36</sup> Fue en esa coyuntura que Cedillo llegó a un arreglo con Álvaro Obregón para ser nombrado Jefe de Operaciones Militares en la zona oriente del estado. Entre tanto, Gonzalo N. Santos mantuvo su cercanía con el nuevo gobernador, porque su hermano Samuel le había brindado apoyo.<sup>37</sup> A la par del triunfo de Obregón, el de Rafael Nieto marcó el inicio de una nueva etapa de arreglo político, recomposición social y búsqueda de alternativas para reactivar la vida económica. Ese periodo posrevolucionario traería consigo una intensa actividad legislativa para traducir la letra de la Constitución en normas, programas y mecanismos para su viabilidad. Nieto buscó dar cauce a las consignas constitucionales para acercar la justicia social a grupos desfavorecidos, por ejemplo, con la expedición de una Ley Agraria, una Ley de Referéndum y Revocación para los ayuntamientos, así como diferentes obras materiales.<sup>38</sup>

La participación de los maestros potosinos en la revolución mexicana pasó de la lucha ideológica a la lucha armada. En los acontecimientos revolucionarios, como ha señalado James D. Cockcroft,<sup>39</sup> hay que destacar, entre otros, a profesores como Librado Rivera, normalista crítico de la dictadura de Porfirio Díaz (posteriormente de las de Obregón y Calles) e ideólogo

---

<sup>36</sup> Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia de San Luis Potosí*. México, Fideicomiso Historia de las Américas; El Colegio de México; Fondo De Cultura Económica, 1997, p. 250.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 254.

<sup>38</sup> *Ibidem*, pp. 255-257.

<sup>39</sup> Cockcroft, James. “El maestro de primaria en la Revolución Mexicana”. *Revista Historia Mexicana*, Vol. 16, No. 4, abril-junio, El colegio de México, 1967, pp. 565-587. Sobre Alberto Carrera Torres, profesor originario del estado de Tamaulipas pero que “desparramó su influencia tanto ideológica como militar dentro de San Luis Potosí”, hay que destacar que redactó la Ley Ejecutiva del Reparto de Tierras el 4 de Marzo de 1913, se unió a la causa Constitucionalista y fue fusilado por Carranza en 1917. Cockcroft considera que sin la asesoría de Carrera Torres, la región noroeste de San Luis Potosí, y con ello los hermanos Cedillo, no se hubieran unido al movimiento revolucionario. El maestro rural tamaulipeco es, según el autor, “el representante de la evolución de un maestro típico de provincia que se convirtió en líder revolucionario influyente...” y que, como él, muchos otros maestros permanecen desconocidos al historiador.

de la “liberación nacional” con los hermanos Flores Magón. Son relevantes los casos de los profesores Alberto Carrera Torres y Graciano Sánchez, quienes en la lucha armada como comandantes de tropa y, en el caso del segundo, desde la función pública, impulsaron la reivindicación del campesino y trataron de hacer realidad sus anhelos de tierra, libertad y educación. Destaca como una de las aportaciones más significativas en el caso de Graciano Sánchez, la formación de varias ligas agrarias, el primer sindicato de maestros en la entidad potosina y la fundación de la Confederación Campesina Mexicana (CCM).<sup>40</sup>

También la presencia “radical moralista” del profesor Aurelio Manrique, cuya gestión como gobernador, sugiere Tomás Calvillo,<sup>41</sup> impulsó la creación de sindicatos y mantuvo una actuación férrea contra quienes ostentaban el poder económico. Manrique procuró “disminuir el consumo de alcohol que derivó en la prohibición de su venta, y la necesidad de fomentar el desarrollo educativo en todo el estado”,<sup>42</sup> pero su política prohibitiva no sólo lesionó a los empresarios, es probable que también afectara a campesinos y obreros. De alguna u otra forma, los maestros antes enunciados quedaron inscritos en la historia, pero hubo otros que, siguiendo la tesis de Vaughan, se encargaron de interpretar y negociar la política cultural de la revolución y de ellos falta mucho por decir. Esta tesis aporta sobre esa participación posrevolucionaria.

El periodo de 1927 a 1938 registró el cacicazgo de Saturnino Cedillo, reconocido revolucionario de influencia nacional por su apoyo a los presidentes Obregón, Calles y Cárdenas, con quien llegó a Secretario de Agricultura. Aunque los primeros años de su gestión como gobernador dejaron ver algunas acciones en favor del pueblo, los años posteriores a su mandato develaron su ambición por el poder y argucias para controlar los destinos del estado. De su administración y falta de conocimiento sobre la función pública, se desprendieron conflictos con los maestros, quienes en 1938 colaboraron para que fuera derrocado. Se ha dicho

---

<sup>40</sup> Graciano Sánchez Romo fue maestro de primaria en el sistema estatal, lideró tropas al lado de Saturnino Cedillo, luego fue relegado por éste y finalmente regresó con fuerza en el gobierno de Lázaro Cárdenas para tender el cerco donde quedó atrapado Cedillo para ser derrocado. Graciano Sánchez tuvo gran influencia en el agrarismo mexicano, además llegó a ser Jefe del Departamento de Asuntos Indígenas en 1937 y Secretario General de la Confederación Nacional Campesina creada en 1938.

<sup>41</sup> Calvillo, Unna Tomás J. *La fundición de Morales: una inversión norteamericana durante los gobiernos de la Revolución en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, El Colegio de San Luis, A. C., 2010, p. 118.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 121.

que se negó a aceptar la educación socialista, obstruyó el programa de reparto agrario y la organización obrera, lo cual no sólo le costó perder el poder, sino también la vida.<sup>43</sup>

La relación entre el cacique potosino y el magisterio fue de gran relevancia en esta investigación, pues tanto ideológica como políticamente atañe a la conformación de la condición profesional de los maestros. La influencia de Cedillo en la educación fue muy importante y se prolongó al imponer como gobernadores a Ildefonso Turrubiartes (1931-1935) y Mateo Hernández Netro (1935-1938). Lo cierto es que no pudo atajar totalmente la educación socialista y ese hecho generó una afectación real al magisterio federal aun después de su muerte.

#### *Unidad Nacional en San Luis Potosí*

De 1938 a 1943 la situación política y social, especialmente en la región cedillista, fue de sobresaltos y búsqueda de reacomodos políticos. Fueron años de inestabilidad para algunos maestros que padecieron las acciones furtivas del revanchismo agrarista. Como se verá, la acción de los maestros rurales federales encabezados por Rubén Rodríguez Lozano, del lado de Gonzalo N. Santos, Graciano Sánchez y Genovevo Rivas Guillén, prepararon el terreno para la caída del cacique. Si bien esa alianza con el gobierno cardenista trajo beneficios y un reconocimiento como “fieles” a la revolución, también les colocó ante la desconfianza de aquellos que habían recibido beneficios de la operación agrarista de Cedillo.

Mientras en el orden nacional el gobierno moderado de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), conseguía estabilidad ante un contexto internacional caracterizado por conflictos bélicos, en San Luis la década de 1940 era testigo de la instauración de un nuevo cacicazgo, aún más radical y autoritario. Hay que apuntar, sin embargo, que fue gestor de cierta prosperidad en la capital, la región Huasteca e impulsó la industrialización. La gestión de Gonzalo N. Santos coincidió con la transición de las luchas aisladas del magisterio a su unificación y los primeros conflictos con el gobierno de Miguel Alemán que amenazaron con pasar de lo local a lo nacional.

La Unidad Nacional abrió la posibilidad de cerrar disputas ideológicas, no sólo entre los agraristas de Cedillo y los partidarios del presidente Cárdenas, también entre los propios

---

<sup>43</sup> Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo: San Luis Potosí, 1910-1938*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios históricos, 1984, pp. 233-234.



maestros con la creación del SNTE. Ello derivó contradicciones y afectaciones en la condición profesional, así como en las formas de implicación con las comunidades del medio rural.

### **Los estudios sobre historia de la educación en México**

Desde las últimas décadas del siglo XX se generó una intensa producción historiográfica sobre educación en distintas vertientes.<sup>44</sup> Esto se debió a que se abrieron nuevos horizontes con la diversificación de problemas de investigación, fuentes y abordajes teórico metodológicos. Como sugiere Luz Elena Galván, “todas estas temáticas muestran cómo cada generación recibió de sus antecesores un caudal de ideas, saberes y valores”.<sup>45</sup>

En la década de 1990 se consolidó la historiografía de la educación con nuevas revisiones de los discursos, prácticas y participación de cada actor involucrado en el hecho educativo. Luz Elena Galván,<sup>46</sup> Pilar Gonzalbo, Anne Staples, Dorothy Tanck, Engracia Loyo, Valentina Torres, Oresta López, Susana Quintanilla, Mary Kay Vaughan, Elsie Rockwell, entre otras, dieron soporte a una obra historiográfica de renovadas perspectivas teóricas, fuentes, variadas temáticas y metodologías más incluyentes.

Vaughan y Quintanilla, por ejemplo, coordinaron *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, un libro que incluye investigaciones de Ma. Candelaria Valdés, Elsie Rockwell, Alicia Civera y Pablo Yankelevich. Demuestran que la formulación ideológica (discursos y materiales educativos), puesta en práctica y presencia de la pugna escuela-iglesia, ni fueron totalmente coyunturales, tampoco generalizadas o tuvieron una “apropiación” uniforme. Más bien, el mosaico que constituyó la operación de la educación socialista concuerda con la multiplicidad de respuestas regionales, sus efectos y aceptación por parte de las comunidades. Con la negativa en Jalisco, aceptación en algunas partes de Durango, Coahuila, Sonora y la lucha intestina en Puebla, el enfoque de interpretación sobre los resultados de la obra educativa

---

<sup>44</sup> Como señalara Luz Elena Galván, la temática es vasta y sigue en aumento: la cultura escrita, las imágenes y representaciones, la educación privada, las profesiones y los oficios, las élites, la educación indígena, las niñas y los niños, la educación técnica, la enseñanza de la historia, la feminización del magisterio, entre otras. Galván, Luz Elena. “Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa”. En: Quintanilla, Susana y Galván Luz Elena (coord.). *Teoría, campo e historia de la educación*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1994.

<sup>45</sup> Galván, Luz Elena y Quintanilla, Susana. “Prólogo”..., *op. cit.*, p. 23.

<sup>46</sup> Particularmente la obra de Luz Elena Galván es abundante no sólo en la producción de sus textos, además en la coordinación de diferentes espacios para la formación de investigadores en la historia de la educación. Más adelante aludiremos a dos de sus investigaciones sustanciales para esta tesis.

cardenista se devela como “un proceso continuo de negociación entre el Estado, el maestro y la comunidad”.<sup>47</sup> Estamos de acuerdo con su perspectiva porque, como se verá, incluso al interior de las regiones de un estado, fueron recurrentes las divergencias y contradicciones en torno a la escuela socialista.

Mary Kay Vaughan escribió *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, donde focaliza las diferencias que las reformas educativas presentaron en Sonora y Puebla durante el periodo posrevolucionario. Identifica procesos de negociación entre distintos actores en torno a la interpretación, operación y apropiación de la escuela socialista. Mediante discursos, materiales educativos (libros, canciones, obras de teatro, conferencias) y la acción de los maestros federales, la irrupción del orden Estatal en los rincones más apartados intentó, a veces con éxito y otras con resultados fallidos, instaurar formas culturales donde conceptos como libertad, sindicalismo y cooperación circularon profusamente. La participación del magisterio, concluye la autora, fue de intensa negociación con las comunidades en la interpretación y apropiación de la política cultural, pero también de alianza a la oposición generada ante ésta. La racionalización de la oferta educativa, organización de la protesta y visión menos lastimera, llevó a los maestros a concebirse “como colaboradores con el campesinado en una liberación y desarrollo nacional comunes”.<sup>48</sup> Suscribimos la tesis de Vaughan, pero esa negociación no sólo se dio entre los maestros y el Estado para mejorar su condición profesional, también encontramos que el proceso de convertirse en sujeto-maestro los llevó a debatir internamente los rasgos de su identidad.

Elsie Rockwell, de larga trayectoria en los estudios sobre cultura escolar, se sumó a la investigación de la historia de la educación y su mirada etnográfica dio aires nuevos a la interpretación a partir del estudio de los procesos de *apropiación* de la escuela en Tlaxcala. No sólo sugirió volver la mirada a la interacción centro-periferia para comprender mejor los efectos de la revolución en el cambio social, además propuso que “Las reformas educativas no son procesos inmunes ante esta dinámica de cambio y continuidad. En toda revolución, la cuestión

---

<sup>47</sup> Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 36.

<sup>48</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, *op. cit.*, p. 349.

educativa se ha planteado como punto central para negociar la identidad y legitimidad de los regímenes que toman el poder”.<sup>49</sup>

Hemos comprobado que esa negociación de la identidad alcanzó también a los maestros rurales. Se debe tener en cuenta, entonces, la heterogeneidad, desfase temporal y peso de las biografías personales en el desarrollo de la experiencia escolar; hay que estudiar a los actores “individuales y colectivos subordinados”.<sup>50</sup> Un análisis detallado sobre territorio, cultura y sociedad en la etapa revolucionaria, así como la revelación de configuraciones que trajo el periodo posterior, sugiere Rockwell, servirá de marco para demostrar el sentido de las reformas educativas, papel del maestro y relación escuelas–comunidades. Rockwell confirma la reconstrucción del Estado mexicano la cual fue impulsada en diferentes momentos por “vencedores”, a base de estrategias coercitivas, diferentes medios discursivos y una plataforma ideológica para la formulación del “marco común de interpretación”, donde la escuela jugó un papel central: las intenciones de reconstrucción del Estado se negociaron y, al final, no “calaron tan hondo” como se esperaba. Estamos de acuerdo.

Si se busca conocer experiencias de éxito en torno a la escuela socialista, el estudio de Ma. Candelaria Valdés Silva *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*, demuestra cómo la propuesta de cambio educativo llegó en un momento en que la estructura social, económica y política no resistía más y, finalmente, se quebró ante la coyuntura de la educación socialista. La sociedad lagunera había acumulado agravios desde el Porfiriato,<sup>51</sup> los cuales sólo se renovaron con la acción de los nuevos grupos de poder emanados de la revolución, quienes se apropiaron de la tierra y el agua. Aunado a ello, la severa crisis vivida hacia el final de la década de 1920, golpeó severamente a esta región y obligó a buscar nuevas alternativas desafiando el orden establecido.

Valdés demuestra cómo al interior de la región la respuesta fue diferente, lo cual tuvo que ver con el tipo de relación fundada entre la clase trabajadora y empresarial de cada territorio. El pasado reciente de los laguneros, sustentado en el desarrollo agroindustrial y cultural de impulso a las letras (la cultura escolar decimonónica), podría regresar con la escuela socialista,

---

<sup>49</sup> Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado...*, op. cit., p.16.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 30.

<sup>51</sup> La etapa conocida como Porfiriato transcurrió en México de 1876 a 1911. Se le denomina así porque comprende los periodos en que el militar mexicano José de la Cruz Porfirio Díaz Mori estuvo al frente del Poder Ejecutivo como Presidente de la República. Sólo se interpuso entre sus más de tres décadas de mandato, el breve periodo que el también militar Manuel del Refugio González Flores asumió la presidencia en los años de 1880 a 1884.

esa alternativa les permitiría un retorno a tradiciones anheladas. La participación del maestro sería central en la experiencia lagunera porque, a decir de la autora, se constituyó en “intelectual orgánico” precursor y propulsor de la lucha revolucionaria, el reparto agrario y “representante de la civilización y el progreso”.<sup>52</sup> Nosotros encontramos que la exaltación socialista en San Luis, vino en un momento crucial para derrocar a Cedillo, pero también ocasionó que los maestros fueron asediados.

Juan Alfonseca hizo aportaciones notables al estudiar la institucionalización de la escuela rural Federal en los distritos de Texcoco y Chalco en el Estado de México.<sup>53</sup> Parte de su obra se ha publicado en artículos<sup>54</sup> donde demuestra que un nuevo orden jurisdiccional trajo consigo multiplicidad de “incidentes” entre defensores de los intereses de la federación y autoridades locales. En su trabajo nos hemos referenciado porque con la organización magisterial potosina pasó algo similar. El autor encontró que dos mecanismos se decantaron en la institucionalización de la escuela: el *desplazamiento* y la *sustitución*. Asimismo, sus hallazgos sobre el conflicto religioso invitan a considerar como potencial recurso metodológico “un tratamiento integrado bajo la idea de que ello ocurría en el marco de una lógica histórica de relación entre *el tiempo de la coyuntura y el tiempo de las estructuras*”.<sup>55</sup>

Para Alfonseca, aquella actividad *micropolítica escolar* sugerida en el trabajo sobre cultura organizacional de Stephen Ball, puede verse también en el orden de las relaciones que establecieron diferentes actores en torno a la disputa jurisdiccional. Destaca el rol que desempeñaron los inspectores y maestros, pero especialmente los Comités y Juntas de Educación ante la disyuntiva de convertirse en actores aliados de la federación. Los aportes del

---

<sup>52</sup> Valdés Silva, María Candelaria. *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*. Saltillo, Coahuila, Secretaría de Educación Pública de Coahuila, 1999, pp. 32-33 y 50-51.

<sup>53</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. *Estructura y coyuntura política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la escuela rural federal en los distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940*. Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2010.

<sup>54</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal”, En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. 1, Nº 1, 2005, pp. 63-90; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “El conflicto religioso en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1923-1933”. *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, Núm. 94, enero-abril de 2016, pp. 148-180; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, No. 68, 2016, pp. 221-248; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947”. *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXXVI, núm. 144, 2015, pp. 11-48.

<sup>55</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. *Estructura y coyuntura política, cultura y micropolítica...*, op. cit., p. 338

autor han llevado a considerar en esta tesis que esa actividad micropolítica ocurrió también entre autoridades educativas y maestros, lo cual se muestra, por ejemplo, desde el hecho de influir para que tal o cual persona obtuviera o no una plaza de trabajo, hasta las intrincadas estrategias puestas en marcha en una zona escolar para hacerse del puesto de Director de Educación Federal.

Desde luego, otros trabajos fueron sumándose en los primeros momentos y durante el progresivo desarrollo de la historiografía educativa.<sup>56</sup> Pero los estudios sobre el maestro rural, y en general los que han colocado como eje de estudio a la escuela y su relación dinámica con la ruralidad,<sup>57</sup> fueron un referente clave para comprender los procesos que determinaron la condición profesional de los maestros rurales federales de San Luis Potosí.

### *Ruralismo pedagógico*

Las experiencias educativas en el campo mexicano son anteriores al siglo XX. Los maestros rurales, por supuesto, no son una creación de la SEP, aunque comúnmente se establezca una asociación con ésta cuando se habla del esplendor de la escuela rural mexicana. Ariadna Acevedo propone que la búsqueda de la historia de la educación rural en México no debe limitarse a la etapa posrevolucionaria, sino ir más atrás en el tiempo para recuperar las historias de escuelas municipales y estatales durante el Porfiriato: ahí existe una historia escolar de lo rural “base de la construcción del sistema educativo moderno”.<sup>58</sup> Como se verá, hacia finales

---

<sup>56</sup> Con relación a estudios que trascienden el periodo 1920-1940, el efectuado por Cecilia Greaves Laine titulado *Del radicalismo a la Unidad Nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, acerca al lector a las formas de vida en la escuela y sus relaciones con los contextos local y nacional. Sobre escuelas Artículo 123 Engracia Loyo tocó algunos aspectos en un trabajo de 1990, pero recientemente René Medina puso al descubierto de manera más detallada, más profunda, las relaciones, desafíos y conflictos entre la SEP y la American Smelting and Refining Company en el caso de dos comunidades mineras de San Luis Potosí. Medina Esquivel, René. *Los más necesarios conocimientos para luchar por la vida. Escuelas Artículo 123, familias y apropiación en dos comunidades mineras de San Luis Potosí, 1934-1963*. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 2014. Sobre el magisterio federal potosino es señero Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización de la escuela rural federal y la sindicación del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943*. Tesis de Maestría, El Colegio de San Luis, A. C., 2006.

<sup>57</sup> Para un conocimiento más detallado, profundo y exhaustivo sobre la historiografía de la escuela rural, véase Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La historia de la educación rural en México, 1911-1970”. En: Galván Lafarga, Luz Elena; Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González, Clara Inés (coord.). *Historiografía de la educación en México...*, *op. cit.*, pp. 279-360.

<sup>58</sup> Acevedo Rodrigo, Ariadna. “Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910”. En: Civera, Alicia; Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coord.). *Campesinos y escolares, la construcción*

del siglo XIX, los informes de maestros estatales comisionados para asistir a los Congresos Pedagógicos de la Ciudad de México recuperados por Francisco Hernández Ortiz,<sup>59</sup> dieron cuenta no sólo de la creciente cobertura educativa, sino también de un relativo éxito en las escuelas diseminadas por el campo potosino.

Alfonseca denominó “Era de los ruralismos pedagógicos” a la primera mitad del siglo XX, porque en ese periodo emerge una alternativa excepcional para la educación rural. Fue de 1910 a 1950 cuando se dispuso y funcionó una plataforma política, ideológica y sociocultural adecuada para atender una población cada vez más amplia, pero con propuestas educativas dirigidas a las necesidades del campesinado. Para el autor, la intervención pedagógica no se limitó a la enseñanza de contenidos curriculares elementales como lectura, escritura y cálculo, sino que

el proceso escolarizador se basó en la transmisión de un currículo relacionado con la vida rural – enseñanza agrícola, extensionismo comunitario, formación para el trabajo, etcétera– sobre la base de un conjunto de consideraciones que tendían a reformular el papel de la escuela en el campo y el papel de éste en el marco del espacio nacional.<sup>60</sup>

Según Alfonseca, las necesidades que motivaron el nacimiento de este tipo de pedagogías fueron bien distintas en Latinoamérica. En algunos países como Argentina, Bolivia y Brasil tuvieron efectos de “contención de las contradicciones sociales”, en tanto que en otros como Cuba, Haití, Puerto Rico y República Dominicana, bajo la influencia norteamericana, fueron implementados para producir autogobierno, consentimiento y producción. El ruralismo pedagógico en México, establece, también se basó en el pragmatismo norteamericano, mas “se distanció de los aspectos vocacionales y productivistas”.<sup>61</sup>

El reconocimiento de la ruralidad como espacio educable y de la escolaridad como acto configurable, hemos comprobado, dieron origen a varios modelos educativos alternos a la escolarización tradicional, para mostrar a una amplia franja del campesinado qué era eso

---

*de la escuela en el campo latinoamericano*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C.; Miguel Ángel Porrúa, 2011, pp.74-75.

<sup>59</sup> Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. San Luis Potosí, Editorial Ponciano Arriaga; Secretaría de Cultura; Honorable Congreso del Estado, Editorial Pedro Vallejo; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, 2012.

<sup>60</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan Bernardo. “Notas sobre la construcción de la escuela rural latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX”. En: Civera, Alicia; Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coord.). *Campesinos y escolares... op. cit.*, p. 506.

<sup>61</sup> *Ibidem*, pp. 508-515.

llamado *Escuela*. La creación del ruralismo pedagógico también abrió las puertas a todo aquel que contara con alguna escolaridad y hubiera adquirido saberes útiles para desarrollar y mejorar la vida en el campo. La escuela fue al campo, el campo entró en ella y el maestro se identificó como maestro campesino.

La producción historiográfica sobre los maestros campesinos se extiende desde los escritos de los creadores ideológicos de esa pedagogía ruralista como Rafael Ramírez, Enrique Corona y Moisés Sáenz, hasta los trabajos donde se relata el devenir de la escuela rural por profesores como Isidro Castillo, Claudio Hernández, Rubén Rodríguez Lozano, Salvador Sotelo, entre otros. Recopilaciones de testimonios, hechos, tendencias educativas y textos sobre la escuela rural, constituyeron un tratamiento referencial en la conformación del Sistema Educativo Mexicano. Desde los primeros maestros misioneros de Vasconcelos, la creación de la Casa del Pueblo por Corona, la escuela de la acción impulsada por Sáenz y los maestros campesinos de Ramírez, se ha planteado un punto de arranque que permite conocer las condiciones iniciales del magisterio y una educación pensada para el campo.<sup>62</sup>

El interés de Alicia Civera por este tipo de formación de los maestros,<sup>63</sup> la llevó a publicar en 2008 *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. En este ambicioso proyecto, no sólo por su extensión, sino por su posicionamiento teórico, la autora muestra el amplio recorrido que va de las primeras escuelas normales regionales y luego rurales (1921-1930), pasando por las Regionales Campesinas (1930-1937), hasta la unificación de los programas normalistas y, en cierto sentido, el fin del ruralismo pedagógico (1938-1945).<sup>64</sup> En los casos de las Normales analizadas por Civera, se enfatizan “las contradicciones y los quiebres” ocasionados en la transición de una relativa autonomía inicial, la formación de culturas escolares de fuerte identidad ruralista, los cambios

---

<sup>62</sup> Como se sabe, en la década de 1980 aparecieron publicaciones de la SEP bajo la coordinación de Raquel Glazman Nowalsky, Fernando Jiménez Mier y Terán, Engracia Loyo Bravo y Susana Quintanilla Osorio, dirigidas a los maestros. Los escritos de los representantes de la escuela rural fueron congregados en antologías como la preparada por Engracia Loyo, *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano* (1985), además se dieron a conocer también las de investigadores como Carlos Martínez Assad, *Los lunes rojos. La Educación Racionalista en México* (1986), Benjamín Fuentes *Enrique Corona Morfín y la educación rural* (1986) y Concepción Jiménez acerca de *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana* (1986).

<sup>63</sup> Una década antes se había publicado Civera, Cerecedo, Alicia. *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C.; Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.

<sup>64</sup> Civera Cerecedo, Alicia. *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C., 2008, pp. 26-28.

de programas y, finalmente, la imperiosa corriente corporativista impulsada desde el gobierno cardenista capitalizada por el presidente Manuel Ávila Camacho.

Las escuelas normales rurales, según Civera, se crearon con el propósito específico de “preparar maestros para las comunidades rurales y los centros indígenas”,<sup>65</sup> sustentaron el diseño de sus programas en un mayor apego a la vida, las necesidades de la gente del campo; fomentaron en sus alumnos la vocación, responsabilidad, productividad y el sentido del deber. Organizadas como verdaderas “familias extendidas”, las escuelas-internados resolvieron muchos de los problemas operativos y la falta de recursos que enfrentaron en los primeros años. Ahí se inculcaban hábitos de higiene, puntualidad, cultura de ahorro, servicio, cooperación y organización, sustanciales para la vida del internado, pero también para el ejercicio profesional posterior. A los futuros maestros se les enseñó a usar responsablemente la libertad, organizarse, actuar con iniciativa, defender sus ideas, es decir, capacidades de negociación que encontramos en alumnos de la Normal Rural de Rioverde.

Este trabajo de Alicia Civera resultó de particular relevancia porque retoma el caso de esa institución. De ahí egresaron maestros que se analizan en esta tesis. En su mayoría, dice la autora, salieron de un medio humilde, marginal, para aprender a usar camisa pantalón y corbata; para cambiar la idea de diversión en juegos sangrientos y alcohol, por el deporte, la cultura y la música; encontraron en la palabra y el saber, el medio para adoptar un rol protagónico y hacer oír su voz. Como se verá, la ideología liberal y la actividad eminentemente política inculcada a esos maestros, les llevó también a establecer una relación conflictiva con los vecinos y, en algunos casos, a enfrentar problemas donde estuvo de por medio su permanencia en el sistema educativo y su vida.

*La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934* de Guillermo Palacios, es otro estudio donde se muestra cómo la acción educativa destinada a “las clases populares agrarias” y la concurrencia de la definición identitaria del Maestro (y del Campesino), fueron dirimiéndose en los entrecruces con la política agraria, la crisis económica y una nueva ideología propagada a través de la revista *El Maestro Rural*.<sup>66</sup> Un diagnóstico de la vida rural fue elaborado por

---

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 38.

<sup>66</sup> Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*. México, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, 1999.



“intelectuales pedagogos” y reportó que el campesino y el indígena se encontraban en un gran atraso cultural, caracterizado por el estancamiento, los vicios y ausencia de alguna racionalidad. Para los intelectuales de la SEP el campesino era un “ser incompleto o imperfecto”, había que reconstruirlo y civilizarlo, porque su manera de ser y producir, era un freno para el progreso, se requería acercarlo a una definición sobre qué era ser un campesino.<sup>67</sup>

Con proyectos educativos como los que analizamos en el primer capítulo de esta tesis, siguiendo a Palacios, se intentó dar al campo nuevos héroes (Zapata, por ejemplo), se implantaron representaciones sociales desde la base cultural de la revolución y en ello el maestro rural tuvo un papel central. Las escuelas se convirtieron en los grandes centros de intermediación cultural donde la acción de los “maestros rurales campesinos” representó una lucha conceptual contra el productivismo de los agrónomos. La escuela rural, coincidimos con el autor, sólo puede comprenderse si se conoce a sus maestros.<sup>68</sup>

Hace menos una década, los esfuerzos por generar una visión de conjunto sobre la investigación de los ruralismos pedagógicos en Latinoamérica, cristalizaron en *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano*, un trabajo donde Alicia Civera, Juan Alfonseca y Carlos Escalante, con participación de investigadores latinoamericanos, reconstruyen los aportes y la trascendencia de las pedagogías ruralistas durante los siglos XIX y XX. La obra reúne artículos de las experiencias vividas en Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, México, Colombia, Puerto Rico, Cuba, Haití, República Dominicana y Bolivia, para demostrar que, más allá del origen, hay muchas similitudes en las condiciones en que se construyó una escuela para el campo. La precariedad de la implementación y la variedad de motivos, perseguidos en cada país, permite destacar la experiencia de la escuela rural mexicana todavía como campo de estudio prolífico por su importancia y trascendencia en la reconstrucción del Estado.

#### *Estudios centrados en el magisterio*

Alicia Civera ha señalado que la producción historiográfica en México alcanzó al magisterio desde la década de 1980, pero casi siempre como parte de obras destinadas al análisis de la

---

<sup>67</sup> *Ibidem*, pp. 27-28. En adelante usamos la denominación “intelectuales pedagogos” de Palacios para referirnos a los funcionarios de la SEP encargados de idear las políticas, pedagogías, métodos y tácticas escolares.

<sup>68</sup> *Ibidem*, pp. 226-227.

política educativa y la vida cotidiana escolar. No obstante, por las temáticas abordadas en esos trabajos y el intento de articular algunas perspectivas teóricas, la indagación empezó a mostrar aspectos relativos a la formación docente, la condición laboral, la sindicalización y la actividad escolar de los maestros. Muy pocos los tuvieron como centro, como sujetos de estudio, sostiene la autora. Fue en esos términos que el interés histórico se desplazó de los “grandes” maestros, al educador como trabajador que se confronta con el Estado.<sup>69</sup>

Luz Elena Galván Lafraga se ha interesado por estudiar a los maestros en México desde finales de la década de 1970. Presentó resultados de una investigación más amplia en 1985 bajo el nombre de *Los maestros y la educación pública en México*.<sup>70</sup> Su recorrido en este trabajo abarcó de 1821 a 1970 y, en cada periodo, destacó la labor de profesores y profesoras ante una educación pensada para *no-indígenas*. Una de las aportaciones más interesantes de ese estudio en términos metodológicos, es el hallazgo de una veta de información crucial para conocer a los maestros rurales de escuelas mazahuas del estado de México. Gran cantidad de documentos resguardados en el archivo municipal de Atlacomulco, que relatan las circunstancias del magisterio en su relación cotidiana con la comunidad, las autoridades locales y federales, dio la posibilidad a la autora de encontrar un conocimiento referencial muy importante.

Su trabajo titulado *Soledad Compartida*,<sup>71</sup> subrayó al maestro como objeto de investigación y sentó líneas argumentales en torno a la marginalidad con que profesores urbanos y rurales afrontaron la obra educativa durante el Porfiriato. En la antesala de la revolución, la condición socioeconómica develada por la autora, indica las motivaciones para participar como intelectuales y militares, pero también deja ver las estrategias de negociación que algunos emplearon para tratar de mejorar sus condiciones profesionales. Es a través de la intensa correspondencia sostenida con el presidente Porfirio Díaz, considerado magnánimo Ser Todopoderoso, que en calidad mendicante los profesores y las profesoras imploraron alguna ayuda para salir de la condición precaria y miserable en que vivían su magisterio. Si bien las

---

<sup>69</sup> Civera Cerecedo, Alicia. “La historiografía del magisterio en México (1911-1970)”. En: Galván Lafarga, Luz Elena; Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González, Clara Inés (coord.). *Historiografía de la educación en México...*, *op. cit.*, pp. 231-257. Es oportuno decir que el trabajo de Elsie Rockwell sobre educación posrevolucionaria en Tlaxcala, antes citado, dedica un capítulo para documentar y analizar la condición profesional de los maestros en ese estado de la República.

<sup>70</sup> Galván, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1985.

<sup>71</sup> Galván, Luz Elena. *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ediciones de la Casa Chata, 1991.

respuestas casi nunca fueron favorables, concluye Galván, los integrantes del naciente magisterio nacional lograron al menos compartir su soledad. Una gran expectativa se abrió en nuestra investigación, entonces, por saber qué decían en sus cartas los maestros potosinos a partir de 1923 y conocer si la lucha revolucionaria había transformado sus circunstancias.

Alberto Arnaut produjo el texto clásico *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, que nos permitió conocer de manera sucinta pero reveladora, cómo se fue conformando la profesión docente ceñida a cambios troncales del México decimonónico al México moderno. Su estudio devela los sucesos en materia de la formación, pero también en el orden laboral que el maestro de primaria tuvo que sortear. ¿Cómo afectó la labor del maestro rural el viraje tan significativo en la orientación de la educación? Arnaut concluyó que “la acción social de la escuela rural se vio restringida por la multiplicidad de agencias gubernamentales y agencias oficiales y semioficiales en el campo” luego de 1940.<sup>72</sup> Desde esa nueva posición, asevera, las tareas del maestro antes vinculadas a movilizar a la comunidad, como actor sociopolítico, empezaron a declinar y se dirigieron en lo sucesivo hacia el plano eminentemente académico, es decir, actividades al interior de la escuela para enseñar a leer, escribir, instruir en el uso de los números, formar cívica y moralmente al ciudadano moderno. Su tesis fue una guía, pero es muy discutible.

Por su parte, Emilio Tenti Fanfani en *El arte del buen maestro*, contribuyó a la comprensión sobre las transfiguraciones de la identidad docente. Con un recuento histórico de larga duración, no para fosilizar el cariz de la profesión, sino más bien con la pretensión de relativizar y dinamizar las situaciones del presente desde la comprensión de hechos pasados, Tenti siguió el ritmo de la construcción de un Estado educador y la instauración del capitalismo en México. Tras la mirada socio histórica del autor, el oficio del maestro se transformó con y por la restauración del Estado mexicano, a la luz de los cambios infringidos por una sociedad capitalista moderna. El estudio da cuenta de “las luchas ideológicas para definir la relación entre Estado, sociedad y educación, la expansión de la organización educativa estatal y la génesis, racionalización y desarrollo del campo de los deberes pedagógicos”.<sup>73</sup> Tenti explica el marco social, político y económico en que se originó el proceso de la secularización y el

---

<sup>72</sup> Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión...*, op. cit., p. 95.

<sup>73</sup> Tenti Fanfani, Emilio. *El arte del buen maestro: el oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. México, Editorial Pax, 1999, p. 15.

nacimiento de un nuevo Estado educador. Analiza la llegada de la modernidad y las pugnas intestinas por convertir el acto de educar de un oficio libre a profesión científica. Sus aportes son importantes para sostener que la identidad es siempre difusa.

Desde su perspectiva, esa identidad profesional donde vocación y moral eran cualidades esenciales, explica la baja expectativa de remuneración sostenida por los maestros desde el siglo XIX. La abnegación y la idea de que el magisterio debía ser un “apostolado”, abrieron las puertas para que la mujer participara en la obra educativa porque era vista con mejores ojos que los varones.<sup>74</sup> Con la “relativa cientifización del oficio” y la exigencia de un título que avalara la idoneidad del maestro, saber pedagógico especializado y método marcarían la diferencia entre normalistas y empíricos. Con una conclusión del autor podríamos adelantar, por el momento, la complejidad que entraña el intento de definir la identidad docente: “El buen maestro es una combinación históricamente variable de vocación, cualidades morales, conocimiento pedagógico y conocimiento de contenido. Cada paradigma pedagógico y cada etapa histórica ‘dosifican’ de un modo diferente a cada uno de estos componentes”.<sup>75</sup>

Otro estudio centrado en los maestros, lejos de agotar la lista, es el de Belinda Arteaga Castillo,<sup>76</sup> quien asocia la institucionalización definitiva del magisterio nacional con la coyuntura de cambio ideológico originada en la transición del cardenismo al avilacamachismo. El estudio explora la etapa donde confluyeron factores del contexto nacional e internacional, propicios a que el Estado revitalizara el sentimiento nacionalista y una imperante necesidad de unidad nacional. Tres planos albergan según la autora la institucionalización del magisterio. En el laboral y sindical se destaca la federalización de la enseñanza y la búsqueda de un perfil único mediante la unificación de los programas. A ello se sumaron modificaciones sustanciales en el escalafón docente, las condiciones de trabajo y una nueva depuración del magisterio encabezada por el secretario de la SEP Octavio Véjar Vázquez, quien manifestó abiertamente su rechazo hacia los maestros rurales.

Un suceso clave, según Arteaga, fue el arreglo cupular que originó el SNTE “como entidad regida por los principios de la dominación; sujeto y subordinado al bloque en el poder –léase

---

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 185.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 196.

<sup>76</sup> Arteaga Castillo, Belinda. *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación 1, 1994.

gobierno-burguesía– y marcado por el verticalismo y fuerte autoritarismo”.<sup>77</sup> En el segundo plano, el académico, la pretensión de formar una nueva identidad de los maestros, se basó en la descalificación de su capacidad y la persistente crítica por la politización en que presumiblemente habían caído (como se verá, el propio Torres Bodet les consideraba “seres sin esperanza” a quien había que salvar). Luego, con la reforma a la educación normal (coeducación, planes y programas, duración de la carrera, financiamiento), el ruralismo pedagógico prácticamente fue desterrado de la formación docente. El tercer plano señalado por la autora se refiere a la ideología, identidad y práctica cultural. Se buscó separar la labor académica de la intromisión política, pasar de la implicación social sustentada en la conciencia de clase a una decantada neutralidad ideológica y renunciar al auténtico sentir colectivo para privilegiar el individual. Los maestros empezaron así la transición al rol como “técnico de la enseñanza”.<sup>78</sup>

Con *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el valle del Mezquital*, Oresta López descubre ángulos poco conocidos de la profesión docente, a partir de un estudio con maestras del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo.<sup>79</sup> Enroladas más bien en la función de “companheira” que describiera Nancy Scheper en *La muerte sin llanto*, estas profesoras desarrollaron una labor centrada en la comunidad, en sus necesidades más evidentes: la salud, el entretenimiento, la convivencia (promovían hábitos de higiene, aplicaban inyecciones, organizaban funciones de teatro). Desde la perspectiva de género, la autora pone al descubierto las marcadas diferencias entre maestros y maestras en cuanto a salarios, oportunidades de promoción y de reconocimiento.<sup>80</sup> Las maestras estuvieron en desventaja y

---

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 103.

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 113. Sobre sindicalización de los maestros véase también López Ponce, Norberto. *Ya es tiempo de actuar: el Proceso de organización de los profesores del Estado de México, 1921-1959*. Zinacantan, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C., 2001, pp. 99-102; Loyo Brambila, Aurora. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México, Ediciones ERA, Colección Problemas de México, 1992; Montaña, Villalobos, José Guadalupe (coord.). *Visión colectiva de una profesión: SNTE*. México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2013, pp. 45-46; Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización de la escuela rural federal y la sindicación del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943*. Tesis de Maestría, El Colegio de San Luis, A. C., 2006.

<sup>79</sup> López, Oresta. *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001.

<sup>80</sup> La participación de la mujer en educación es tema de gran relevancia, valiosa aportación y referencia central para este trabajo de tesis. La feminización del magisterio, como señala Oresta López, ha sido abordada desde hace varios años y es campo en construcción con múltiples retos. López, Oresta. “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”. *Revista Electrónica Sinéctica*, número 28, febrero-

enfrentaron restricciones legales de la SEP que les privaron de la libertad incluso para disponer de su cuerpo.

La enseñanza doméstica fue crucial como contenido que abrió las puertas a las maestras del siglo XIX, luego el llamado de Vasconcelos para que se sumaran a la alfabetización en la década de 1920 generó un reclutamiento masivo y, a partir de ello, se construyó un estereotipo sobre ser maestra rural que trascendió al imaginario social. Como obra inaugural de la corriente etnohistórica y los estudios sobre las maestras en México, Oresta López innovó con variados recursos metodológicos y fuentes para mostrar cómo se configuró la feminización del magisterio (los expedientes de archivo, las entrevistas, la literatura y el cine); presentó a maestras como Esther González, a quien da voz a través de la reconstrucción de su práctica pedagógica, su espacio áulico, el mobiliario y las relaciones con sus alumnos. Como encontrara Norbert Elias en *Establecidos y marginados*, en el caso de las maestras de Oresta López lo “antiguo” y lo “nuevo” adquiere sentido cuando se trata de la cultura magisterial. Con este trabajo, abrió nuevas líneas de investigación en la historia de la educación y ha formado escuela en los estudios de género sobre el magisterio en México. Su aportación nos llevó a preguntarnos ¿qué pasó con los varones?

Francisco Hernández Ortiz rescató las *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el porfiriato* a partir de una investigación acerca de las primeras maestras normalistas de San Luis Potosí.<sup>81</sup> Su contribución al conocimiento sobre feminización del magisterio es de gran valía porque, además de esclarecer los procesos que originaron una estructura educativa estatal, visibiliza la actividad protagónica y el importante rol que cumplieron en la formación docente, como en la edificación social, las profesoras normalistas de 1877 a 1911. Los hallazgos de

---

julio, 2006, pp. 4-16. Puede verse también Galván, Luz Elena y López, Oresta. *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México, Universidad Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social: El Colegio de San Luis, 2008; Escalante Bravo, María Guadalupe. *Crisis política, reforma educativa y reconfiguración institucional de la formación de profesores y profesoras en San Luis Potosí 1911-1930*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales, El Colegio de San Luis A. C., México, 2013; Cano Gabriela, Olcott Jocelyn y Vaughan Mary Kay (comps.). *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. fce/uam Iztapalapa, México, 2009; Ramos, Norma. *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*. Monterrey, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de Nuevo León, 2007; Castillo García, María; Dorantes, Alma y Tuñón, Julia. *La noble tarea de educar. Recuerdos y vivencias de una maestra jalisciense*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto Nacional de Antropología e Historia, Colección Divulgación, 2000.

<sup>81</sup> Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. San Luis Potosí, Editorial Ponciano Arriaga; Secretaría de Cultura; Honorable Congreso del Estado, Editorial Pedro Vallejo; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, 2012.

Hernández son producto de una minuciosa búsqueda de la actividad escolar de estas maestras (en documentos tan ricos como los *diarios pedagógicos*), pero también de su organización, aspiraciones y retos como mujeres. Al develar su participación en el ámbito literario de un San Luis dominado política y culturalmente por varones, el autor descubre una sociedad porfiriana sostenida también por la intelectualidad de “mujeres anónimas”.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX la situación para estas maestras era difícil. El autor encontró una situación laboral precaria, instalaciones inadecuadas, carencia de mobiliario y materiales. Ante los bajos sueldos, adeudos, una condición profesional complicada y problemas recurrentes de salud, la *movilidad* del magisterio ya era intensa. Como se encontró en nuestro trabajo para el caso de los varones, Hernández demostró que, a algunas profesoras normalistas, “los intereses personales o las circunstancias familiares las obligaron a dejar la docencia”.<sup>82</sup> Esta obra de la historiografía educativa potosina ha sido muy significativa por los vasos comunicantes en torno a la condición profesional del magisterio y por develar que, antes de la federalización educativa, había un importante desarrollo educativo en el medio rural de San Luis Potosí.

#### *Estudios sobre los maestros rurales*

Tal parece que ocuparse de los varones como eje de investigación es campo poco habitado. Los maestros rurales fueron situados como grupo socioprofesional en un estudio de David L. Raby publicado a mediados de la década de 1970.<sup>83</sup> No es exclusivo de varones pero, alejado de una perspectiva de género, su tratamiento a hombres y mujeres como actores en el devenir político y social posrevolucionario es bien distinto. Desde una posición más bien revisionista, Raby pone el acento en la hostilidad y violencia ejercida contra los maestros rurales por la disputa ideológica y las tensiones surgidas en la reforma agraria y el conflicto religioso reavivado con la educación socialista. Michoacán y Campeche, erradamente catalogados como representativos del resto del país, son el escenario donde el autor elabora una historia basada en fuentes hemerográficas, entrevistas y documentos oficiales.

---

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>83</sup> Raby, David. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP Setentas, 1974.

Destaca en el trabajo de Raby una perspectiva social para el estudio del magisterio rural. Muestra un poco sobre su origen, preparación, tipo de desempeño, lugares de adscripción y las modalidades de servicio en que fueron asignados. Describe sus condiciones laborales (precariedad, bajo salario, falta de pago y enfermedad), la unificación sindical y los recurrentes movimientos de protesta y huelga en las décadas de 1920 y 1930. El estudio de Raby fue un primer apunte para suponer que, tras lo mostrado por Luz Elena Galván, la marginalidad y el estatus de “muchedumbre” no habían abandonado a los maestros mexicanos.

El autor recupera las palabras de Isidro Castillo para recordar que las autoridades estatales dieron al maestro una parcela, lo reeducaron como campesino y lo “ruralizaron”. La revista *El Maestro Rural*, circulares de la SEP y lecciones de los inspectores fueron parte de la estrategia. La coyuntura socialista pintó de rojo la actividad de maestras y maestros, no tanto por el color del Partido Comunista del cual formaron parte, sino por la sangre que derramaron ante la defensa de la causa campesina. David Raby recupera testimonios, notas periodísticas y diversos textos para narrar los “incidentes” en casos donde los maestros fueron encarcelados, asaltados, vejados y brutalmente asesinados en Chiapas, Yucatán, Zacatecas y Michoacán. La violencia contra los maestros en este libro, es documentada también como parte de la segunda Cristiada y el revanchismo de los terratenientes.

Para Raby fue muy importante escuchar las voces de los protagonistas. Así incorporó relatos biográficos de maestros como José Santos Valdés, con quien mantuvo intensa correspondencia. A Valdés lo trataron de matar varias veces por organizar ligas agrarias en Tamaulipas, de donde tuvo que salir huyendo en 1934. Destaca en su trayectoria la gestión que hizo ante unos mil campesinos de Nuevo León para desistirlos en su idea de sumarse a la rebelión cedillista de 1938. Raby considera que fue excepcional por su “amplitud de metas y entusiasmo”. Señala también el liderazgo y actividad organizadora del profesor Jesús Romero en Michoacán y asegura que hubo “miles de maestros en toda la República [que] ayudaron a las comunidades campesinas en un modo o en otro de los que se han mencionado”.<sup>84</sup> Los nombres de maestras y maestros anónimos se desgranar generosamente en este trabajo de Raby. Aunque más como mártires que como negociadores, su estudio colorea el escenario histórico social de la educación en México dando voz a algunos de ellos.

---

<sup>84</sup> *Ibidem*, pp. 144-145.



En el orden de las historias de vida, una lluvia de testimonios sobre trayectorias profesionales fue compilada en *Los maestros y la cultura nacional*, un trabajo originado en una convocatoria para que maestras y maestros de México narraran las experiencias edificadoras de la educación.<sup>85</sup> Los cinco volúmenes de la colección indican el interés por participar, ilustran en las palabras de sus protagonistas cómo se hizo la escuela y la multiplicidad de visiones sobre lo que ésta representó para cada uno de sus participantes. Ahí aparecen relatos biográficos como el de Claudio Hernández de la Ciudad de México, quien aporta un testimonio de su paso por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM); también el de Antonio Luna cuando trabajó en el Internado Indígena de Matlapa en San Luis Potosí.

En esa línea de estudios autobiográficos, Adonái Sotelo y Salvador Sánchez presentaron en 1996 la *Historia de mi vida. Autobiografía y memorias de un maestro rural en México, 1904-1965*, una obra escrita por su protagonista en el “ocaso de la vida sin afanes lisonjeros: es pues que yo escribo sólo para mí, y para mí es para quien escribo”.<sup>86</sup> Salvador Sotelo cuenta su historia como maestro rural federal en el estado de Michoacán, una historia marcada, como muchas, por los estragos de la revolución. De la condición precaria, siempre cuesta arriba, que marcó su vida personal, el autor resalta su infatigable deseo por sacar adelante a su familia.

Nació en Atacheo, Michoacán, en 1904. Recuerda cómo jugaba con otros niños a La Revolución, sin saber que ésta ocasionaría unos años más tarde la muerte de sus padres y un hermano mayor. Siendo casi un niño empezó a trabajar para mantener a sus hermanas y sobrinos. Anduvo en Estados Unidos de América a los 16 años. Al principio la vida fue muy difícil, mas su dedicación al trabajo y el deseo por aprender le hicieron prosperar, al grado de aprender inglés, comprarse una camioneta, pagar la hipoteca de la casa de sus padres y ahorrar algo de dinero. Regresó a Michoacán en 1926 con una visión diferente de la vida, convertido a la religión Evangélica y resuelto a dedicarse a la agricultura. Pero su dinamismo le llevó a convertirse en inventor, Jefe de Tenencia y promotor de obra social. Ahí empezaron sus problemas con los curas, porque no les parecía bien que se modificaran las tradiciones: “Agotados los razonamientos [entre él y el cura], echó mano a la pistola y yo hice lo mismo.

---

<sup>85</sup> SEP. *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública; Museo Nacional de Culturas Populares; Dirección General de Culturas Populares, Volumen III, 1987.

<sup>86</sup> Sotelo Arévalo, Salvador. *Historia de mi vida. Autobiografía y memorias de un maestro rural en México, 1904-1965*. México, Secretaría de Gobernación; Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1996, p. 17.

Sus pistoleros permanecían inmóviles, estaban desconcertados por haber escuchado con qué firmeza interrogué al sacerdote y las citas que hice de Cristo; mi actitud los puso de mi parte”.<sup>87</sup>

Su acercamiento con la educación se manifestó cuando intentó inscribirse en la Escuela Central Agrícola de La Huerta, donde no fue aceptado “porque le caí mal al director”. Pero la llegada de una Misión Cultural a la Cañada de los Once Pueblos en 1932, donde conoció a Moisés Sáenz, cambió el rumbo de su vida. El trabajo que desarrolló con los maestros rurales de la región le pareció tan interesante que decidió buscar otra oportunidad en la Regional Campesina de La Huerta, lo cual consiguió tras un mes de intentos por entrevistarse con el General Lázaro Cárdenas, quien había conocido su labor como Jefe de Tenencia. Como interno de esta institución desarrolló sus dotes de orador, aprendió a arar la tierra con técnica, se convirtió en líder estudiantil, supo algo de enfermería y hasta compuso el himno de la escuela.

Cuando egresó se fue con otros compañeros a México para pedir una plaza. Durante el trayecto (que hicieron a pie), se detuvieron en los pueblos para aplicar los conocimientos aprendidos y hacer labor comunitaria. Le asignaron una plaza en Canindo, Michoacán, a la edad de 32 años. Recibió su primer sueldo luego de once meses, el cual resultó casi una fortuna, no tanto por la cantidad sino por la serie de adeudos en que había incurrido. De ahí en adelante se dedicó a organizar a la gente, formar cooperativas, arreglar calles, construir plazas, hacer labor de higienización, desfanatización y a luchar contra los vicios.

La intromisión de los curas, así como el conflicto con los cristeros, marcaron los primeros años de su trayectoria profesional. Formuló una Cartilla para realizar Bautizos Socialistas, organizó una colecta pro pago de la deuda petrolera, motivando el asedio de sus enemigos, quienes intentaron privarle de la vida. A esta calamidad se sumó más tarde la muerte de su esposa y de una de sus hijas, por ello, “Sentía envidia de los borrachos... no sabía tomar, soportaba mis aflicciones sin lenitivo... Dicen que los hombres no lloran, esto quizá sea cierto en situaciones de sufrimiento físico, porque el sufrimiento moral arranca el llanto, como un tributo al ser que se ha ido”.<sup>88</sup>

Luego vinieron los cambios de adscripción en tiempos del Secretario Octavio Véjar Vázquez, quien decidió desterrarlo como a otros maestros rurales a regiones aún más inhóspitas, donde tuvo que trabajar “a la sombra de un guamúchil”. Las intrigas del cura, las

---

<sup>87</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. 86.

acusaciones por despojo de tierras, la corrupción de las autoridades agrarias y los reiterados intentos por hacerlo desertar no se detuvieron. No obstante, ninguna de estas situaciones de su condición profesional le hizo desistir, por el contrario, fueron como acicates para redoblar sus esfuerzos. Salvador Sotelo no escapó a las cuestiones políticas: fiel a Cárdenas, participó en la fundación de la Central Campesina Independiente y fue electo para asistir a la Conferencia Nacional del Movimiento de Liberación Nacional en 1963, a dos años de su jubilación.

Alejandra Barba escribió *El Maestro rural federal jalisciense. Epigmenio Cabrera Ocampo, una historia de vida*. En este trabajo la autora devela qué representó el *hacer* y el *ser* docente para este profesor jalisciense entre 1933 y 1972.<sup>89</sup> A partir de entrevistas con personas que lo conocieron (familiares, compañeros de trabajo y alumnos) y la producción escrita que el maestro dejó (además algunas fotografías y objetos personales), la autora va tejiendo de manera ágil, con lenguaje sencillo, las “peripecias” de este profesor. Relata experiencias configuradoras en su vida, como su matrimonio, el ingreso al magisterio sin formación pedagógica (fue maestro en una escuela Artículo 123), su inscripción al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el ascenso a director, a supervisor y, finalmente, el momento de su jubilación a unos meses de su muerte.

El andar historiográfico transcurre entre los planos local y nacional, indaga el acontecer político social y cultural en torno a la vida de Epigmenio Cabrera. Con base en las libretas que escribía (a manera de diario personal), es posible conocer el día a día de un maestro rural. Narró cómo se apropiaba de consejos dados por los vecinos y las recetas para curar todo tipo de males, también las recomendaciones de sus compañeros maestros en torno a cómo ser maestro (cada una de las tareas a desarrollar), sus salidas a la una de la mañana a caballo por la sierra para alcanzar a llegar al Centro de Cooperación Pedagógica y cada una de las formas de expresar artísticamente su interés social.

La investigación devela los imaginarios recreados en su obra escrita, los cuales reflejan parte del *ser* maestro durante los años de esplendor de la educación rural mexicana, así como la forma autodidáctica que se forjó para aprender en la práctica una profesión. Para él fueron importantes la Madre, los valores y antivalores, el Maestro y la Escuela, los héroes, el patriotismo y la Historia Patria. Por la recuperación de los textos del maestro Epigmenio (obras

---

<sup>89</sup> Barba Cabrera, Alejandra. *El Maestro rural federal jalisciense. Epigmenio Cabrera Ocampo, una historia de vida*. México, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, 2010.

de teatro, poesías y canciones), un hallazgo poco frecuente, el trabajo de Barba es revelador y muy valioso.

## **Referentes conceptuales**

### *Condición profesional*

A partir de una investigación de Max Weber, se pueden delinear algunos rasgos de la noción de profesión que llegaron casi intactos al sentido que aún se le da. La profesión aglutina la “capacidad de concentración del pensamiento [racionalidad] y una actitud rigurosamente fundamental de ‘sentirse obligado’ al trabajo” [vocación];<sup>90</sup> se trata de una dedicación abnegada a un trabajo especializado, porque para eso se ha sido llamado. La profesión representa la ruptura entre el carácter acético monacal y el de “la vida en el mundo”, metódica y sistemática. En su significado más hondo, en el rastreo genealógico del término profesión de Weber, “hay cuando menos una reminiscencia religiosa: la idea de una misión impuesta por Dios”. La profesión fue considerada de inicio como un “llamado” (*calling*) o “posición en la vida, esfera delimitada del trabajo” (*Beruf*); fue concebida desde el protestantismo ascético como el modo de vida más grato a Dios, cumplimiento del deber y práctica con absoluto fin en sí misma”.<sup>91</sup> La condición profesional moderna en el proceso de la secularización, desde esa base, sería la fe en una nueva Superioridad (el Estado, sus dirigentes), mediada por la especialización y científicidad del oficio.

Algunos especialistas en el estudio de las profesiones sugieren, ante la imposibilidad de una definición única, intentar un referente inicial a partir de la enunciación clásica del término. Para Zaira Navarrete, la profesión es “posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración”.<sup>92</sup> La profesión es un invento de la modernidad, dice la autora, respuesta a la transformación de los órdenes económico, político, social, cultural; está diseñada para aprehender el saber acumulado, elevarlo a estatus científico, racionalizarlo y homogeneizarlo con el fin de hacerlo accesible

---

<sup>90</sup> Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, Editorial Colofón, S. A., 2012, p. 66.

<sup>91</sup> *Ibidem*, 85.

<sup>92</sup> Navarrete, Zaira. “Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica”. En: Buenfil Burgos, Rosa y Navarrete Cazales, Zaira (coord.). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso*. México, Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación; Plaza y Valdés Editores, 2011, p. 263.

para todos. Dar cuenta de la emergencia de una profesión pasa por descubrir las condiciones de producción política, legal e ideológica, pero también es indispensable tener en cuenta a los tipos de actores, sus intereses, objetivos, pensamiento e inquietudes.<sup>93</sup>

En el caso de la configuración de la profesión docente, han sido múltiples los procesos históricos y variados los actores involucrados en su formación. Como ya se dijo, Emilio Tenti hizo un recorrido histórico de su devenir en México desde mediados del siglo XIX, para averiguar cómo se reglamentó y legitimó la profesión docente. Expuso los intensos debates en el Congreso de la Unión para exigir título, porque la vocación no era suficiente, a quienes prestaban servicios educativos. Documentó la intervención del Estado para la unificación de la formación de profesores. Ante la gran diversidad de perfiles e intereses de quienes ejercían el oficio de enseñar, era urgente elevarlo a un estatus de ciencia. Además, explicó cómo los normalistas se fueron posicionando en una condición hegemónica para las tareas de la enseñanza:

El título normalista constituye un indicador importantísimo de la redefinición del oficio de enseñar. No sólo garantiza la posesión de una competencia técnica (saberes-habilidades, etc.), sino de una competencia social. Lo primero se consigue mediante los planes y programas de formación en las Normales, adecuados a los “progresos de la pedagogía moderna”. Lo segundo lleva más tiempo, y se relaciona con la conquista del monopolio ocupacional (obligatoriedad del título) y de todas las prerrogativas materiales (remuneraciones, condiciones de trabajo, etc.).<sup>94</sup>

La evolución de la condición profesional difícilmente se puede desvincular de la competencia técnica y de la competencia social, elementos sustanciales en la identidad de los maestros. El reconocimiento social y, con ello, la eventual institucionalización del magisterio como profesión, concluye el autor, fue una lucha de largo recorrido y no llegó a concretarse antes de la década de 1950. Los intentos de legitimación a través de la posesión de un título, como se sabe, se prolongaron más allá de lo imaginado por los reformadores de finales del siglo XIX. No sólo dificultaron la permanencia de algunos maestros y obligaron al Estado a implementar un sistema emergente de formación en servicio, generaron distintas estrategias de solución pretendidamente definitiva, incluso, hasta llegar a la creación de un instituto para ello.

Las prerrogativas materiales de la profesión resultaron tortuosas, a veces desilusionadoras, especialmente para los maestros empíricos. Éstos, al igual que encontraron Hernández con las

---

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 271.

<sup>94</sup> Tenti Fanfani, Emilio. *El arte del buen maestro...*, op. cit., p. 233.

maestras normalistas decimonónicas y Galván en profesores de 1908-1910, se vieron en la necesidad de suplicar una ayuda en calidad de mendicantes y, ante las dificultades para atender cuestiones esenciales de su existencia (vestido, alimentación, salud, etcétera), optaron por dejar el empleo para buscar otros medios de subsistencia.

En nuestro trabajo la *condición profesional* se entiende como el conjunto de situaciones en que un sujeto afronta los factores que le permiten devenir en Maestro. Quizá lo más adecuado desde una mirada sociológica sería separar condición laboral, profesional, de género, de clase, etcétera, pero coincidimos con la perspectiva planteada por Alicia Civera sobre la pertinencia de ver al maestro como *sujeto integral*, situado en un contexto particular de tiempo, lugar y circunstancia.<sup>95</sup> Los maestros de nuestro estudio fueron más que un “portador y transmisor de valores y conocimientos”, como ha señalado Justa Ezpeleta, se trata de un *sujeto entero*, “una persona conformada a través de diversas relaciones y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos”.<sup>96</sup>

Los maestros sin título que ingresaron al servicio, particularmente en el periodo de los ruralismos pedagógicos (1922-1945), contribuyeron a la edificación de la profesión con su saber y lucha por el reconocimiento social. La condición profesional se fue transformando y con ello las circunstancias en el devenir del sujeto-maestro. Es lo que se muestra en esta tesis: una condición profesional situada en un marco contextual crítico, de sostenidos y rápidos cambios políticos, sociales, económicos; con la aparición de tres proyectos ideológico-educativos contradictorios como mosaico cultural de lo “viejo” y lo “nuevo”, asimilados en la creación y desarrollo de un sistema educativo federal en que los maestros varones potosinos negociaron su identidad.

Los cambios en la condición profesional que se exponen en este trabajo de investigación, constituyen la vida de individuos que devinieron en sujeto-maestro, dentro de la esfera delimitada de una actividad cambiante en su competencia técnica y social. Para llegar a ser maestro se requirió ser nombrado, colocarse ante un escenario dónde educar, asumir funciones reglamentadas y legitimadas socialmente; para ser maestro, hubo que acreditar idoneidad ante cada reforma educativa, estar determinado a escalar posiciones, enfrentar condiciones adversas

---

<sup>95</sup> Civera Cerecedo, Alicia. “La historiografía del magisterio...”, *op. cit.*, p. 235.

<sup>96</sup> Ezpeleta, Justa. “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. *Revista Nueva Antropología*, Volumen XII, número 42, México, 1992, p. 29.

y dirimir, acorde a los preceptos normativos de la profesión, las dificultades impuestas a la condición ineludible de ser Hombre en esa época. La condición influye en la identidad profesional, pero una conciencia sobre ésta modifica a aquella: eterno juego de actuaciones y antifaces para cada *contratiempo* de la profesión docente.

### *Identidad profesional*

Belinda Arteaga sostiene que los sucesos políticos, económicos y sociales de la década de 1940, no sólo concretaron la institucionalización del magisterio, también generaron un campo donde se reafirmaron varias identidades. En este sentido, se “instrumentó una jerarquización credencialista que justificó no únicamente la existencia de distintos rangos dentro de un mismo ejercicio profesional sino, además, una devaluación abierta a los profesores sin grado académico”.<sup>97</sup> No es posible, entonces, hablar de una identidad homogénea, ésta es apenas identificable mediante atributos cargados de subjetividad.

Según Aquiles Chihu hay una tendencia generalizada a concebir la identidad como “proceso de construcción simbólica de identificación-diferenciación que se realiza sobre un marco de referencia: territorio, clase, etnia, cultura, sexo, edad”.<sup>98</sup> Nos conocemos mejor, dice el autor, conociendo las categorías a las que pertenecemos. La suma de identificaciones sociales usadas por una persona para definirse a sí misma, constituirían la identidad individual o colectiva. Es proceso en el que la persona se inserta y, a la vez, se distancia de determinadas categorías. Chihu establece que la identidad es producto de la relación social, pasa necesariamente por una cierta validación del coetáneo. La identidad individual se conforma, en la socialización primaria, con elementos de raíz formulados en la niñez y, en una secundaria, construida en la progresiva transformación según el ciclo vital y la circunstancia. Adquiere importancia, entonces, la narrativa biográfica.

Gilberto Giménez propuso elementos esenciales para acercarse al estudio de la identidad.<sup>99</sup> Según la propuesta del autor, la identidad se configura a partir de: 1) *Pertenencia social* (identificación con una pluralidad de colectivos: la familia, el colectivo profesional, el Estado,

---

<sup>97</sup> Arteaga castillo, Belinda. *La institucionalización del magisterio...*, *op. cit.*, p. 123.

<sup>98</sup> Chihu, Amparán, Aquiles (coord.) *Sociología de la identidad*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial, 2002, p. 5.

<sup>99</sup> Giménez, Gilberto. “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. *Revista Frontera norte*, Vol. 9, número 18, julio-diciembre, Colegio de la Frontera Norte, 1997.

el estrato social, etcétera), 2) *Atributos idiosincrásicos o relacionales* (rasgos de personalidad, sociabilidad o biológicos) y 3) *Narrativa biográfica o historia de vida* (la identidad biográfica es múltiple y variable, se comparte y se valida, se autocensura, es incanjeable, íntima e indeleble). La identidad según esta teoría, tiene la particularidad de perdurar en tiempo y espacio, pero se asume que las condiciones de continuidad y cambio son esenciales. Para comprender cómo se configura y evoluciona, hay que tener siempre en cuenta el contexto de interrelación (*el mundo de la vida, los campos diferenciados*), es decir, la condición.

Jorge Aceves coincide con Giménez en que la identidad es dinámica y, por su definición momentánea, se acomoda muy bien a la referencia biográfica: “La noción más abierta y menos restrictiva de las identidades se fortalece aún más si le añadimos y la relacionamos con el de ‘biografía’... El trabajo de construcción biográfica aporta así la ‘temporalidad’ necesaria para modificar la noción estática y estable”.<sup>100</sup>

Giménez propone una relación indisoluble entre los conceptos de identidad y cultura, cuando se pretenda analizar sus variadas dimensiones.<sup>101</sup> La identidad es un proceso subjetivo y autorreflexivo, en el que el sujeto se define como distinto a los otros, pero en algo se identifica con ellos. Al respecto el autor hace una “precisión capital” y apunta una condición inherente: el reconocimiento de los otros. La identidad debe asumirse como un constructo de cariz eminentemente cualitativo, a partir de procesos de comunicación e interacción social. La necesidad de ser reconocido y reconocerse en el otro al buscar identidad, aparece liada a la acción social en contextos y circunstancias particulares.

Emilio Tenti en *Condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, propone una configuración típica de la identidad docente.<sup>102</sup> En la configuración del maestro habría tres dimensiones básicas: *vocación, profesión y politización*. Esta amalgama colocaría al maestro rural como un ser decidido a entregarse a la comunidad, en una faceta que le empuja a capacitarse para ejercer la profesión y una implicación social inminente al desempeñar un rol como actor político.

---

<sup>100</sup> Aceves Lozano, Jorge. “Experiencia biográfica...”, *op. cit.*, p. 13.

<sup>101</sup> Giménez, Gilberto. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2007.

<sup>102</sup> Tenti Fanfani, Emilio. *La condición docente*. Buenos Aires, Editorial Siglo Veintiuno, 2007.



En su relación con las situaciones que el sujeto enfrenta en una condición de cambio, dice François Dubet, la identidad como concepto tiene un carácter polisémico y complejo.<sup>103</sup> El autor distingue tres niveles complementarios en la identidad necesarios al sujeto, que se sobreponen y usan indistintamente según las circunstancias: como integración, recurso y compromiso. Con relación al primer nivel, ante cierta marginalidad del grupo o del individuo, dice el autor, los problemas sociales generados en procesos de modernización (destrucción del equilibrio, las creencias, las tradiciones) y movilizaciones colectivas, la afirmación de la identidad entra en una dinámica mayor, es más bien una defensa para mantener la *integración*. Se genera, por tanto, de manera permanente un diálogo entre los actores, los sistemas normativos y la carga simbólica que hay en toda construcción social. La relación entre cambio e identidad se manifiesta como respuesta “a la crisis introducida por el conquistador o por el mercado, por la ciudad o por la modernización económica y cultural”.<sup>104</sup> Dubet pone el acento en la sociedad de masas como factor clave para entender el resquebrajamiento de las pertenencias comunitarias, ya que el llamado a la identidad nacional, al movimiento en torno a un líder (eventualmente autoritario), elimina la diversificación de posibles liderazgos, proyectos e ideas:

Mientras que la identidad como integración se apoya en la tradición, en lo permanente, en la adscripción, en lo específico; la modernidad se opone a esos principios de definición de sí, lo universal abstracto de la razón, del logro, en breve, de una concepción del actor en la que el principio de definición de sí es menos la integración que la capacidad estratégica.<sup>105</sup>

En el segundo nivel, a conveniencia, la identidad se convierte en un *recurso*. Puede representar una fuerza de poder, de influencia y, en este sentido, un medio para impulsar la acción. En cambio, si se le analiza como *compromiso* (tercer nivel), la identidad es sacrificio del bienestar personal para mantener la congruencia con los principios y la vocación que se manifiesta en las profesiones de las sociedades industriales con sus valores racionales, científicos, el reconocimiento de pertenecer a una cultura y la capacidad para la acción.

---

<sup>103</sup> Dubet, François. “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”. *Revista Estudios sociológicos*, Vol. 7, número 21, El Colegio de México, septiembre-diciembre, 1989, pp. 519.

<sup>104</sup> *Ibidem*, p. 524.

<sup>105</sup> *Ibidem*, pp. 525-526.

El concepto de identidad es “omnipresente”, necesario en el análisis social, reflejo de autodefensa frente a los procesos de globalización.<sup>106</sup> Como dice Giménez es de empleo delicado, a veces peligroso, pero imprescindible en las ciencias sociales por heurístico, analítico y desmitificador. Es una extensión de la teoría del actor y de la teoría de la acción social (indisociable del “retorno del sujeto”). La identidad es maleable, dinámica, flexible; varía y se reacomoda, es distinguibilidad y diferencia. El conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales demarcan fronteras y se distancian de los demás en una situación particular, se ubica en un espacio históricamente determinado y socialmente organizado. No basta con la afirmación individual o colectiva de la identidad (distintividad, demarcación y autonomía), debe ser reconocida por los demás actores para poder existir como fenómeno social en un proceso permanente de negociación entre autoidentidad-exoidentidad. El debate interno hace al sujeto *performativo*.

Por tanto, con base en los planteamientos anteriores, se puede concluir que la identidad profesional es una construcción intersubjetiva, dinámica, configurada a partir de las relaciones establecidas en un contexto sociocultural, motivada por relaciones históricas, situadas y asimiladas en función de la propia historia de vida. La identidad profesional se asume, se niega, se construye y reconstruye al enfrentar momentos de cambio social o crisis que originan distintas bases de referencia y asignación. Puede ser usada a conveniencia como recurso de unidad o para emprender distintas luchas, pero también como identificación con unos principios, una vocación y los derechos como trabajador. Identidad y condición profesional son indisolubles.

Los maestros rurales de nuestro estudio dejan ver en sus historias esta permanente negociación ante el acto de devenir en sujeto-maestro: en los espacios de formación continua, en la relación cotidiana con alumnos y vecinos en las comunidades, en el trato con la nueva Superioridad y cuando se enfrentaron a los desafíos propios de una sociedad cuya concepción de la hombría tenía sus referentes más visibles en el hombre revolucionario.

---

<sup>106</sup> Giménez, Gilberto. “Sobre Paradigmas de identidad”. En: Chihu, Amparán, Aquiles (coord.) *Sociología de la identidad...*, *op. cit.*, p. 36.

## *Negociación*

Pilar Gonzalbo considera la negociación como parte de cualquier conflicto, incluso postergar la solución y dar tiempo a que la situación originada por éste se asimile como parte de una convivencia renovada, constituye una salida negociada. La negociación tiene dos caras: “el recurso generoso de aceptar las justas demandas y equilibrar los indiscutibles derechos y aspiraciones, frente a la triste realidad de imposibilidad de cumplir lo prometido y la incapacidad de eliminar todo conflicto.”<sup>107</sup> Se basa en el principio de equilibrio, agrega, porque todos los involucrados en un conflicto son negociadores, cada uno pone en práctica los medios de negociación con que invariablemente cuenta. Unos de manera explícita, por lo regular a través del argumento, otros de manera implícita a través de sus acciones, pero cada uno encuentra ocasión para hacer valer su posición como negociador. Un tercero puede participar en ciertos eventos ejerciendo este rol con mejores resultados.

La negociación es resultado de relaciones de poder inherentes a toda organización, señalan Michel Crozier y Erhard Friedberg, porque, si bien existen *limitaciones estructurales*, la acción organizativa jamás limita del todo al actor. En la negociación cada uno emplea estratégicamente los recursos con que cuenta y utiliza, invariablemente, un margen de libertad que le da poder sobre otros actores buscando “aumentar sus ganancias”.<sup>108</sup> A diferencia de Gonzalbo, sostienen que en el *juego* los participantes no inician en igualdad de circunstancias, porque forman parte de un *contexto* organizativo por lo regular jerárquico (dirigentes, técnicos, operarios), no obstante, es en el análisis del *constructo* organizativo donde se devela que “en cada una de las categorías de los actores existe una estrategia dominante estable, autónoma y bien definida, que no se puede prever, y que efectivamente no fue prevista por los que presidieron la elaboración del organigrama”.<sup>109</sup>

En este sentido, Vaughan encontró que “La escuela se convirtió en el campo de batalla de negociaciones intensas y con frecuencia violentas por el poder, la cultura, el conocimiento y los derechos”.<sup>110</sup> La autora reveló cómo las políticas del Estado casi nunca llegaron intactas a las masas campesinas, hubo mediaciones culturales que acabaron por destilar las ideas, normativas

---

<sup>107</sup> Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Mayer Leticia (eds.). *Conflicto, resistencia y negociación...*, op. cit., p. 35.

<sup>108</sup> Crozier, Michel y Friedberg, Erhard. *El actor y el sistema*. México, Editorial Patria, Alianza, 1990, p. 76.

<sup>109</sup> *Ibidem*, p. 52. El juego, dicen los autores, es un “constructo humano”, contingente y consustancial a los patrones culturales. Es también un mecanismo mediante el cual los actores estructuran y regulan sus relaciones de poder; pero es gracias a éste que existe ese margen de libertad del que siempre disponen.

<sup>110</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, op. cit., pp. 19.

y determinaciones oficiales. Los intelectuales de la SEP, maestros rurales y campesinos, asegura, no fueron entes pasivos, por el contrario, exhibieron resistencias, se apropiaron, a conveniencia, de aquello que consideraban útil e, incluso, modificaron o implantaron agendas en función de valores culturales e intereses propios.

Como parte de esa negociación, comprobamos, todos los actores tuvieron que hacer concesiones, pero también mantuvieron sus posturas hasta el límite de generar conflictos que no siempre se solucionaron pacíficamente. En San Luis Potosí los maestros tenían ligas de parentesco con los vecinos o venían de comunidades cercanas y “comprendían la cultura local, aun si el idealismo revolucionario y la política de la SEP habían recubierto, momentáneamente, ese conocimiento”.<sup>111</sup> Hubo quienes “suavizaron” las directivas estatales y lograron adaptarse a la situación, pero otros se vieron envueltos en dificultades por viejas rencillas o por no cubrir las expectativas de los vecinos.

Vaughan recupera las ideas de James Scott,<sup>112</sup> para indicar preceptos a tomar en cuenta como parte del potencial negociador que los actores ponen en juego.<sup>113</sup> Por ejemplo, en México estaba arraigada una “tradicón peticionaria” que prácticamente cualquiera podía ejercer a través de un escribano; un recurso usado tanto por campesinos como por los maestros rurales. La autora advierte una serie de “tácticas indirectas” como la simulación, el rumoreo, el “tortuguismo” (actuar con lentitud) y el chisme, algo que también encontró Norbert Elias en *Establecidos y marginados*.<sup>114</sup> Hay que recordar que los vecinos a más de un maestro acusaron de alcoholismo, robaron sus pertenencias, negaron asistencia y hasta amenazaron de muerte. Por su parte, los maestros escribieron cartas estratégicas con peticiones diversas, se aliaron con autoridades locales y usaron su influencia para obtener beneficios (préstamos, alimentos, sobresueldos, tierras); además, solicitaron licencias o cambios de adscripción para salir de problemas, acusaron a los jefes inmediatos y, en más de una ocasión, se presentaron

---

<sup>111</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>112</sup> Scott, James C. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, Yale University Press, 1985.

<sup>113</sup> Vaughan, Mary Kay. “La Historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares”. En: Civera, Alicia; Escalante Carlos y Galván, Luz Elena (coord.). *Debates y desafíos de la historia de la educación en México*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C.; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, pp. 39-66.

<sup>114</sup> La forma en que enfrentaron la discriminación de los establecidos aquellos que llegaron de diferentes lugares para trabajar en las fábricas, encontraron los autores de este estudio, tuvo como uno de sus recursos principales el rumoreo.

directamente en la ciudad de México para denunciarlos con Rafael Ramírez o alguna autoridad que consideraron superior.

Otro de los preceptos de la negociación señalado por la autora, parte del hecho de la gran heterogeneidad presente en las comunidades, esto es, clase social, género, experiencias previas y tipo de relaciones con las autoridades. De acuerdo con Vaughan, “No todos querían las mismas cosas de las escuelas, porque, en gran parte, ellos mismos habían tenido distintas experiencias con ellas”.<sup>115</sup> Los actores involucrados en la implementación de la escuela rural, en algunos casos, tomaron como referencia las escuelas porfirianas y, a veces sin asistir a ellas, poseían saberes relativos a la cultura escolar. La SEP, explica la autora, afianzó una estrategia para posicionarse en las comunidades basada, entre otras cosas, en el deporte, las fiestas patrióticas y, gracias a la habilidad de sus maestras, la comprensión de “la lógica y la sabiduría de ciertas prácticas domésticas” para conseguir el apoyo de las mujeres. En este sentido, como se verá, la estrategia de modernizar el patriarcado, que también los maestros debían adoptar, ocasionó en éstos muchos conflictos, porque su idea sobre ser hombre estaba sustentada en una masculinidad hegemónica.

La condición profesional no se limita a un saber científico y especializado de la docencia: es el campo de lucha donde se negocia la identidad profesional externa e internamente, con los otros y con uno mismo. Ante los diversos factores que la definen (espacial, laboral, personal, de género, etcétera), los sujetos esgrimen argumentos, ejecutan acciones y asumen sus efectos para devenir en sujeto-maestro. Los profesores rurales federales de San Luis Potosí negociaron con los vecinos la introducción de las diferentes propuestas escolares, enviaron cartas a las autoridades de la SEP para negociar las condiciones de ingreso, desempeño e, incluso, su salida del sistema educativo; adoptaron estrategias personales y pusieron en juego sus “capacidades de negociación” para intentar mejorar su condición profesional y delinear así una identidad. Los vecinos, por su parte, limitaron o impulsaron la actuación de los maestros, influyeron para que se nombrara a los que ellos recomendaban, exigieron de su actuación el respeto de sus costumbres (a su idea de escuela) y elevaron la voz para denunciar “malos comportamientos”. Por ello, Quintanilla y Vaughan recomiendan ver a las comunidades

como arenas para el juego de poderes, igualmente orientadas al conflicto que hacia el equilibrio, y siempre reajustando su dinámica interna en función de sus nexos con el exterior... Los vínculos

---

<sup>115</sup> Vaughan, Mary Kay. “La Historia de la educación...”, *op. cit.*, p. 47.

entre las comunidades y la escuela durante el periodo revolucionario son estudiados como el producto de negociaciones cotidianas en las que intervienen factores de índole política, económica, social y cultural tanto coyunturales como de larga duración.<sup>116</sup>

Los maestros rurales federales además de negociar el nuevo orden jurisdiccional, como ha argumentado Alfonseca, negociaron su identidad como sujeto-maestro ante el Estado, las comunidades, el gremio magisterial y ante sí mismo. En este sentido, adquiere relevancia la noción de sujeto-maestro que ha sido trabajada en el Grupo de Práctica Pedagógica y por historiadores de la educación en Colombia. Además de ser una categoría teórica útil para analizar la configuración identitaria y su relación con las transformaciones de la condición profesional durante el periodo posrevolucionario, permite analizar también los procesos de subjetivación, particularmente aquellos relativos al género.

### *Sujeto-maestro*

Dice François Dubet que la identidad social necesita de la noción de sujeto, especialmente si se concibe como trabajo *sobre sí* formulado en categorías y relaciones dadas por la sociedad.<sup>117</sup>

No se puede hablar de un tránsito entre niveles de identidad, una lucha por reconocerse como sujeto-maestro, sin la contrariedad e incompletud inherentes al proceso de la subjetivación.

No obstante, la idea del sujeto no indica que la sociología deba ceder el paso [a una aventura psíquica personal] ya que el sujeto que organiza la identidad está, él mismo, sociológicamente definido. Toda cultura propone una definición de la naturaleza humana, una ética a partir de la cual se ordena la experiencia de los actores y se constituye su subjetividad. El sujeto se sitúa en el encuentro de esta “naturaleza”, de esta ética y de la acción.<sup>118</sup>

El maestro rural devino sujeto a la secularización, racionalización y cientificidad del oficio transferidas por la modernidad. Se identificó como tal a partir de la formación inicial (unas veces normalista y otras amparado en el recuerdo de lo que hacía su maestro), pero también cuando sin ninguna formación previa el inspector lo instaló en una escuela para trabajar de inmediato aunque, pasado algún tiempo, concretara los trámites de la contratación. Para la SEP bastaba que el Director de Educación hiciera una Propuesta, no mediaba examen de ingreso al servicio o prueba de aptitud. Al que llegaba a tomar posesión o a fundar escuela se le reconocía como

---

<sup>116</sup> Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad...*, *op. cit.*, p. 15.

<sup>117</sup> Dubet, François. “De la sociología de la identidad...”, *op. cit.*, p. 539.

<sup>118</sup> *Ibidem*, p. 540.

maestro, pero su idoneidad estaría sujeta a evaluación de la autoridad educativa y escrutinio público. Por el poder de la Superioridad fue interpelado, como sugiere Louis Althusser,<sup>119</sup> pero tuvo que afrontar los problemas que la condición profesional le presentaba para devenir en sujeto-maestro.

La configuración histórica de la profesión docente remite a un individuo que construyó su identidad a través de dimensiones interdependientes y dinámicas, un reconocimiento social, saber especializado de su materia y los debates internos para aclararse quién era en un momento determinado. Ese proceso de subjetivación o sujeción, como señala Judith Butler, precisó receptividad, reflexividad preexistente y deseo por adquirir una identidad.<sup>120</sup> Si bien como ha mostrado Michel Foucault, el sujeto está inmerso en relaciones complejas de poder,<sup>121</sup> para Butler el poder es consustancial y está alojado en mecanismos psíquicos: “En todos los casos, el poder que en un principio aparece como externo, presionado sobre el sujeto, presionando al sujeto a la subordinación, asume una forma psíquica que constituye la identidad del sujeto”.<sup>122</sup> Darse vuelta, dice Butler, más allá de constituir la inauguración tropológica del sujeto como propone Althusser, representa el “momento fundacional cuyo estatuto ontológico será siempre incierto”. *Título, Nombramiento y Toma de posesión* son apenas momentos fundacionales para un individuo que intentará en adelante constituirse en sujeto-maestro porque

obligado a buscar el reconocimiento de su propia existencia en categorías, términos y nombres que no ha creado, el sujeto busca los signos de su existencia fuera de sí, en un discurso que es al mismo tiempo dominante e indiferente. Las categorías sociales conllevan simultáneamente subordinación y existencia. En otras palabras, dentro del sometimiento el precio de la existencia es la subordinación.<sup>123</sup>

En cierto sentido, sugiere la autora cuando analiza la teoría de interpelación de Althusser, el proceso de subjetivación estaría dado por el carácter *performativo* de una divinidad que, traducida a la secularización, toma forma de autoridad estatal: “La conciencia es fundamental para la producción y regulación del sujeto-ciudadano, puesto que le da la vuelta al individuo, lo

---

<sup>119</sup> Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México, Ediciones Quinto Sol, 2012.

<sup>120</sup> Butler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. España, Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.), 2001.

<sup>121</sup> Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, No. 3, julio-septiembre, 1988, p. 3.

<sup>122</sup> Butler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder...*, *op. cit.*, p. 13.

<sup>123</sup> *Ibidem*, pp. 31-32.

vuelve receptivo a la amonestación subjetivadora”.<sup>124</sup> Habría, en todo caso, una predisposición a la sujeción, al sometimiento, porque la “norma social reguladora” está prefigurada en la conciencia. Para Butler el género es *performativo* porque “está condicionado por normas obligatorias que le hacen definirse en un sentido u otro”.<sup>125</sup> En el caso del varón, ser Hombre, estaría determinado por la serie de elementos culturales asignados socialmente relativos a una masculinidad hegemónica.<sup>126</sup> Las tensiones sobre género en el varón se acentúan cuando no puede cumplir las expectativas que acerca de él se han formulado; acontece particularmente ante una condición de precariedad. Según Butler cuando se es “suprimido por voluntad o por accidente” y la “pervivencia no está garantizada” se está ante una condición de precariedad. El concepto puede ser aplicado a cualquier esfera de la vida y se denota en los grupos sociales que

sufren de la carencia de redes de soporte social y económico, quedando marginalmente expuestas al daño, la violencia y la muerte... condición política inducida de vulnerabilidad maximizada, es una expresión que sufren las poblaciones que están arbitrariamente sujetas a la violencia de estado.<sup>127</sup>

La identidad profesional docente, entonces, parte de un *llamado* desde la cultura escolar, formación académica en las artes de la pedagogía y arribo a la escuela, pero no es suficiente para explicar qué es ser maestro. Otras dimensiones emergen y se concretan en la condición profesional según el género. Para los maestros de nuestro estudio, por ejemplo, devenir en maestro tuvo que ver con la formación en servicio, una acentuada precariedad laboral, económica y existencial; la exigencia ideológica, sumisión o reto a la Superioridad, conocimiento de la pedagogía ruralista, conflictos con vecinos, debate interno entre dos “conciencias teóricas” (la pulsión o la razón), escalafón, sindicato, actuación política, entre otras.

Claudia María Vargas ha estudiado la configuración histórica del maestro como sujeto y ha acuñado el concepto *sujeto-maestro* al que hemos venido aludiendo. Para la investigadora, escalafón, sindicalismo y debate pedagógico son *mecanismos de sujeción* por los que un individuo deviene en sujeto-maestro. El campo educativo colombiano, explica, estuvo cruzado

---

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 129.

<sup>125</sup> Butler, Judith. “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. *Revista de Antropología Iberoamericana*, volumen 4, número 3, septiembre-diciembre, 2009, p. 322.

<sup>126</sup> Connell, Robert. “La organización social de la masculinidad”. En: En: Valdés, Teresa y José Olavarría, eds. *Masculinidad/es: poder y crisis*. No. 24. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1997.

<sup>127</sup> Butler, Judith. “Performatividad, precariedad y políticas sexuales...”, *op. cit.*, p. 323.



por tensiones entre la iglesia y el Estado, los partidos políticos y el desarrollo industrial. Fue en ese marco que se generó la profesión docente:

Las dimensiones del sujeto-maestro no presentan el mismo grado de desarrollo y preponderancia en todos los momentos históricos; de acuerdo al estado de desarrollo de una serie de fuerzas sociales y políticas que tensionan el campo educativo, se pone de relieve una dimensión específica sobre las otras. Igualmente, en sus múltiples relaciones con las tensiones constitutivas de lo educativo y los mecanismos de subjetivación éstas se van transformando. Estas dimensiones son: el maestro como sujeto de saber, el maestro como sujeto público y el maestro como sujeto social.<sup>128</sup>

Con base en la proposición de Olga Lucía Zuluaga,<sup>129</sup> quien plantea el rescate histórico de la práctica pedagógica como valor exclusivo del docente, Vargas entiende al maestro como un *sujeto de saber* que emerge de los debates pedagógicos y disciplinares (saberes formales, en el caso del normalista, y saberes heredados, en el del maestro empírico). En México, como se sabe, los Congresos Nacionales de Instrucción Pública de 1890-1891 promovieron las discusiones sobre la existencia cada vez más clara de un campo de saber legislado que debía ser elevado a nivel de ciencia, para el cual debía pedirse título y crear así una diferenciación con otros profesionistas. Piénsese en el saber que se elaboró para destinatarios específicos, como en el caso del ruralismo pedagógico, un programa cuyos contenidos eran diferentes a los enseñados en la ciudad, y cómo surgió la necesidad de idear un maestro que conociera o deseara conocer la práctica pedagógica útil para enseñar en el campo. Como parte de la condición profesional, el ruralismo pedagógico habría formulado, entonces, la posibilidad de asumir una identidad como sujeto-maestro-rural.

Es *sujeto público*, dice la autora, porque desarrolló la profesión al amparo del Estado. Emerge en las comunidades como referente de una política de Estado, es parangón del cura y desarrolla una “misión” propia de la integración nacional. Como producto de la secularización, en el caso del maestro mexicano, configuró su existencia en una dimensión que lo vinculó inevitablemente a la agencia del Estado. Como actor politizado se sumó a los procesos externos relacionados fuertemente con la educación. Por ejemplo, se sumó a la Revolución y luego al partido oficial como grupo corporativo a través del sindicato y como su fuerza electoral.

---

<sup>128</sup> Vargas, Claudia. *La configuración del maestro como sujeto político, social y de saber, Bogotá 1945-1957*. Tesis de Maestra en Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 2013, p. 18.

<sup>129</sup> Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Santaí de Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Anthropos Editorial; Universidad de Antioquia, 1999.

La tercera dimensión para su configuración (*sujeto social*), se formuló cuando se le encomendó la transformación de la sociedad a través de la acción en el campo educativo. En México, como actor social casi único del Estado diseminado en la mayor parte del territorio, el maestro forjó su existencia en la incorporación de los grupos sociales a la modernidad que el Estado promovía.

Oscar Saldarriaga y Claudia Vargas sugieren que la afirmación de la dimensión social en el maestro, pudo ratificarse en el momento que “la organización del magisterio se desprendió del rol de instrumento moral y político de los partidos, de la iglesia y finalmente del Estado mismo: de sujeto oprimido a sujeto en condición de subalternidad, esto es, consciente de sus potencias de saber-ciudadanía-reconocimiento”.<sup>130</sup> Si bien esa condición fue generada, sostienen, con la creación del escalafón, los debates sobre formación pedagógica y su sindicalización, también es cierto que esos mecanismos de regulación de la función contenían resquicios por donde el sujeto-maestro consiguió “tomar distancia, recuperar o transformar aspectos de su oficio, de modo que en dicha reconfiguración se posicionara como polo activo de tensión en el campo pedagógico”.<sup>131</sup>

El periodo de estudio que hemos planteado (1923-1948), tiene mucho que decir todavía sobre la forma en que el maestro rural negoció su condición profesional, especialmente si se asume que, en el caso del maestro campesino, el ruralismo pedagógico determinó la dimensión de saber hasta mediados del siglo XX. Como se verá, tanto en la lucha por los derechos como en el acuerdo político, al concretarse la unidad sindical, la posición de los maestros escaló a niveles insospechados.

### **Organización de la tesis**

La tesis está organizada en cuatro capítulos. En el primero se analizan factores del contexto político, económico y social durante las décadas de 1920 y 1930 que incidieron en la condición profesional. Destaca los cambios efectuados por la implementación de tres proyectos educativos provenientes de filosofías educativas contradictorias. De los años de cimentación ideológico-educativa de José Vasconcelos, pasando por la escuela activa de Puig Casauranc y

---

<sup>130</sup> Saldarriaga Vélez, Oscar y Vargas Aldana, Claudia María. “La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002”. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, número 1, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2015, p. 308.

<sup>131</sup> *Ibidem*, 309.

Moisés Sáenz, hasta las reformas socialistas de Narciso Bassols. Este primer planteamiento general de los enfoques formativos para la escuela rural mexicana, si bien ampliamente conocido, tiene el fin de “preparar el terreno” para enmarcar los casos de maestros que se presentan en los siguientes capítulos. Se analiza también la circunstancia de la educación socialista en San Luis Potosí, su implementación y las implicaciones para el desempeño de los maestros rurales federales. Resalta el servicio estratégico que prestó el Director de Educación Rubén Rodríguez Lozano, porque vino a territorio potosino con la consigna de reagrupar al magisterio y convertirlo en “avanzada” para minar las huestes cedillistas.

El segundo capítulo analiza las condiciones propias del sistema educativo. Inicia con una panorámica de las características del lugar a donde fueron adscritos los maestros rurales. Al dar cuenta de las particularidades de cada región, permite tener una idea del cambio en las condiciones laborales según el lugar y tipo de plaza asignados. Precariedad en la vida de las familias y retos que superar en cada zona como parte del desempeño docente fueron una constante. Este desempeño estuvo condicionado al perfil de ingreso. Por ello, a partir de una base de datos integrada por 406 expedientes personales de maestros rurales, se analizan las condiciones de contratación, preparación profesional y tipo de saberes que les permitieron su ingreso al sistema educativo federal. Se esbozan los fundamentos del ruralismo pedagógico por el que se constituyeron en *maestros campesinos*, además las condiciones de precariedad que enfrentaron. A través de casos de profesores implicados en conflictos por el reparto agrario, señalados por ser empíricos o incurrir en el endeudamiento, se muestra la forma en que su condición fue afectada. Otros casos develan los matices de esa precariedad: maestros *enfermos*, *protectores*, *desertores* y víctimas de un mal chance que les privó de la vida. Cierra este capítulo el análisis de sus derechos y las medidas del Estado para seguir instaurando una seguridad social.

En el tercer capítulo se abordan las condiciones relativas al género y las contradicciones inherentes a la subjetivación bajo las representaciones socioculturales del hombre revolucionario. Constituirse en sujeto-maestro afrontó la contradicción de una relación conflictiva con la nueva Superioridad; de una cultura que pretendía imponerse y otra que, arraigada en la tradición de las comunidades, se resistía a la federalización de la enseñanza. Presenta casos de maestros que desafiaron la superioridad de Directores e Inspectores con

escrituras estratégicas<sup>132</sup> y haciendo uso del espacio público para denunciar sus abusos. Adjudicar superioridad a un funcionario pudo ser también una táctica para potenciar y hacer uso del margen de libertad que el *sistema* les dejaba.

El maestro rural enfrentó la situación de violencia de ese tiempo con una carga histórica a cuestas: había que ser Hombre antes que maestro. Algunos maestros no se apropiaron del modelo de virilidad ideado como parte de la política cultural de la SEP. Se relata en este capítulo el caso de Raúl Pardiñas Ledesma, quien ilustra la condición de quedar *entre dos conciencias teóricas*. También el caso de Roberto Pérez Cossío, que colocó a las autoridades de la SEP en una posición muy comprometida, por la denuncia de violación que hizo una de sus alumnas. Se analiza también el lugar que ocupó el cuerpo en una escuela que fue pensada para responder a las necesidades de la ruralidad: un tiempo, espacio y competencia pedagógica sustentada en un gran despliegue físico.

El capítulo cuarto está dedicado al análisis de las tácticas de negociación que usaron los maestros rurales para mantenerse en el servicio y responder ante la nueva circunstancia política. Se relata cómo usaron la influencia de personas de cierta importancia para ser contratados y permanecer en el sistema educativo. También la forma en que hicieron frente a los cambios en la legislación laboral que, más allá de traerles beneficios, acentuó la depuración del magisterio y afectó principalmente a los empíricos.

Como parte de las estrategias colectivas de los maestros, en la coyuntura que enfrentó a Cedillo contra Cárdenas, establecieron con éste una alianza para acabar con el cacicazgo de aquel. A causa de ello, algunos fueron señalados de comunistas y se les persiguió hasta lograr su salida de las comunidades leales al cacique. La implicación política de magisterio fue a más, es decir, trabajaron abiertamente en las comunidades para impulsar la candidatura al gobierno del estado que Gonzalo N. Santos había impuesto. El pacto con el “Alazán Tostado” (como le apodaban), se mantuvo en adelante y les trajo algunos dividendos.

Se analiza también en este capítulo final, la manera en que se transitó de la demanda en voz propia a la realizada por un corporativo sindical. Con la creación del SNTE en la etapa de Unidad Nacional, la voz de cada maestro que resonó desde mediados del siglo XIX para pedir mejores condiciones profesionales, empezó a difuminarse y finalmente se extinguió. La

---

<sup>132</sup> Agradezco a Juan Alfonseca por compartirme esta elaboración conceptual.

participación corporativa del sindicato se manifestó en el apoyo a la candidatura del presidente Miguel Alemán, con quien se generó luego uno de los primeros conflictos laborales por el adeudo de sueldos suplementarios. Otro intelectual analizado en este capítulo es Jaime Torres Bodet, quien participó en la unificación del magisterio, les procuró mejores condiciones e ideó un sistema de formación en servicio para titular a los miles de maestros que no lo estaban.

La tesis finaliza con algunos comentarios en relación a tres elementos, precariedad, negociación y cambio, como parte esencial de una constante en la transformación de la condición profesional.

## Capítulo primero

### Contexto condicionante en la actuación de los maestros rurales federales 1923-1938

En este capítulo se abordan los factores contextuales que ayudan a comprender la condición profesional del grupo de maestros que hemos estudiado. Se analiza la ideología y proyectos educativos que estableció la SEP con la pretensión de responder a las necesidades del país en materia de instrucción y encontrar un perfil de maestro conveniente para el campo. Fueron proyectos no siempre exitosos ante una cultura escolar y un sistema estatal arraigados en la tradición porfiriana.

Se reflexiona también sobre los resultados de la educación socialista y la forma en que afectó a los maestros rurales proclamarla en comunidades que apoyaban al régimen cedillista. El precio que tuvieron que pagar por inmiscuirse en el turbulento proceso político hacia el final de la década de 1930, fue llevar su condición al límite y tener que enfrentar la persecución, amenaza de muerte y clausura de sus escuelas.

#### 1.1 *En busca del maestro rural: los proyectos educativos*

A partir de la creación de la SEP en 1921, tres proyectos educativos derivados de filosofías opuestas, buscarían posicionarse como solución al tipo de educación que el país precisaba. Es importante presentarlos como parte del marco condicionante, porque cada uno afectó el perfil de ingreso, formación y permanencia en servicio de los maestros rurales federales, especialmente si tenemos en cuenta que cada uno propugnó la idoneidad.

El proceso de federalización se enmarcó en las tensiones políticas e ideológicas producidas con los cambios de dirigencia en la SEP. José Vasconcelos (1921-1924) apostó a una educación humanista, centrada en los grandes valores del hispanismo, la cual fue promovida en las Casas del Pueblo por Misioneros de sólida vocación. José Manuel Puig Casauranc (1924-1928), por el contrario, buscó adaptar la filosofía pragmatista de John Dewey y crear una Escuela de la Acción operada por maestros más centrados en la práctica. Para ello se apoyó en Moisés Sáenz. Por su parte Narciso Bassols (1931-1934), intentó que los maestros ajustaran su acción educativa a las nuevas circunstancias sociales, hicieran de la escuela un lugar más productivo y se adaptaran a las necesidades del sistema educativo.

Tres proyectos educativos que, en menos de una década, se propusieron hacer los grandes cambios que harían de México un país donde la paz, unidad y prosperidad fueran posibles. Como se verá, las condiciones políticas, económicas y sociales prevalecientes al momento de implementar las ideas de cada proyecto, obligaron a la SEP a establecer negociaciones no sólo con autoridades locales y vecinos en las comunidades, sino también con los maestros rurales federales.

#### 1.1.1 Hispanidad cultural y espiritualidad: los misioneros de Vasconcelos

El triunfo de la revolución mexicana trajo consigo relativa estabilidad en el país, sin embargo, las condiciones sociales y económicas generadas tras la primera década de revuelta revolucionaria (1910-1920), enfrentaron al nuevo presidente de México, Álvaro Obregón, con una serie de retos por atender y variadas dificultades que sortear. En 1921 la población seguía habitando mayormente en el campo (68.8%) y, en general, ésta había disminuido por los efectos de la guerra civil, por la emigración y las recurrentes epidemias. Cerca del 10 % de las mujeres habían quedado viudas (747754) y la población era mayormente católica (97.12 %).<sup>1</sup>

En México se viviría en adelante una acérrima disputa por el poder político y económico, con eventuales tintes de violencia,<sup>2</sup> precariedad institucional y una severa crisis en la educación.<sup>3</sup> Ante ese dilema, el vasto territorio nacional, con algunas regiones azotadas por la violencia y desoladas por la miseria, parecía seguir en espera de mejores tiempos. Es en este contexto que sucede el nombramiento de José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional, en el breve periodo presidencial de Adolfo de la Huerta. En un país donde el 65.27 % de la población era analfabeta, la llegada de un revolucionario liberal como el oaxaqueño, eventualmente iba a dar algunos frutos.

---

<sup>1</sup> Departamento de la Estadística Nacional. *Resumen del Censo General de Habitantes del 30 de noviembre de 1921*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

<sup>2</sup> No sólo se vivió la rebelión denominada delahuertista al inicio de la década de 1920, Álvaro Obregón buscó regresar a la presidencia en 1928 y ya como presidente electo fue víctima de esa latente crisis política y acechante violencia, cuando el 17 de julio fue asesinado en el restaurante "La Bombilla" de la Ciudad de México por el potosino José de León Toral.

<sup>3</sup> Se había municipalizado la educación trayendo consigo muchos problemas administrativos, se adeudaba a los maestros una importante suma de dinero y éstos en los próximos meses manifestarían su inconformidad con el nombramiento de Moisés Sáenz como director general de Educación Pública del Distrito Federal. Llinás, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo*. México, Compañía, 1985.

La federalización de la educación imaginada por Vasconcelos, previo a la creación de la SEP, prometía una ruta de unificación al país y un mecanismo para promover un modelo educativo que generara una renovación cultural mexicanista para la gente del campo. Bajo una lógica que no era enteramente apegada a los ideales por él planteados en el proyecto de Ley, y tras varias fases de promoción, discusión y final aceptación de la reforma al Artículo 73 constitucional, el 28 de septiembre de 1921 se aprobó la creación de la SEP. Al mes siguiente Vasconcelos tomó posesión como Secretario. A partir de ahí la consolidación del Sistema Educativo Federal empezaría a tomar forma con muy variadas acciones, entre éstas la ambicionada representación e influencia nacionales.

Emilio Tenti<sup>4</sup> señala que este logro marcó definitivamente el rumbo hacia el liberalismo social y fue concretando el sistema político e ideológico de la revolución mexicana, a través de un Estado educador cuyos estamentos jurídicos e institucionales estaban siendo dispuestos con aparente solidez. Lo que estaba en juego no era poca cosa, representaba la vía legítima para garantizar una educación laica<sup>5</sup> y la adopción hegemónica del Estado como ente educador. Las nuevas facultades de Vasconcelos le permitirían acordar, entre otras cosas, qué se enseñaría, cómo y quién habría de hacerlo, es decir, la posibilidad de modelar el perfil del magisterio nacional más conveniente. La acometida cultural estaba fraguándose y, en lo sucesivo, su implementación estaría supeditada a la formación y capacidad de negociación de los maestros para irrumpir en el orden nacional.

Vasconcelos creció entre libros, largas travesías en ferrocarril y la fe católica impuesta por su madre. Cuando la familia llegó a Piedras Negras, recuerda en *Ulises Criollo*, su padre concluyó que ahí “no había una escuela aceptable”, por ello se trasladaron un temporada a Eagle Pass, ciudad vecina en el lado americano. Allí fue inscrito en una escuela primaria donde tuvo que hacer frente a la discriminación y un idioma que no conocía. Vasconcelos recuerda su gran pasión por la lectura, cómo le maravillaban las obras *México a través de los siglos* y *Geografía* y los *Atlas* de Antonio García Cubas, obsequio de su padre para que no perdiera

---

<sup>4</sup> Tenti Fanfani, Emilio. *El arte del buen maestro...*, op. cit., pp. 249-251.

<sup>5</sup> Aunque, como asegura Josefina Vázquez, el precepto de laicidad no se cumplió en sentido estricto en los periodos de Carranza y Obregón, sino hasta que Plutarco Elías Calles inició una política de cumplimiento a “raja tabla” del Artículo Tercero y ocasionó un serio conflicto con la iglesia católica en 1926. Al final se puede considerar como un serio intento por anular los fueros de la iglesia, que no sólo llevó a una sangrienta confrontación regional, sino también a marcar una persistente disputa ideológica. Vázquez, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México, 1975.



contacto con “las cosas de su nación”. Sometido a la dinámica familiar, los constantes cambios de residencia a causa de que su padre era agente aduanero, motivaron en el “predestinado” joven una constante necesidad de conquistar territorios. Al recorrer las áridas regiones del norte del país, Sonora, Coahuila y Durango, se admiraba de la obra que los evangelizadores habían efectuado siglos atrás e imaginaba su misión de líder emancipador de “ignorantes” y empobrecidos mexicanos.

Como secretario de la SEP intentó plasmar su pensamiento en la educación y transitar del positivismo europeo adoptado por Gabino Barreda a la hispanidad cultural centrada en cinco valores: 1) hacer de Latinoamérica una gran síntesis humana, que permitiera regresar a los grandes valores de la humanidad, de ahí su insistencia en que se leyeran obras de los clásicos griegos y de la literatura universal; 2) la hispanidad como cultura incluyente, sin distinción de razas; 3) crear un hombre capaz de servir, un héroe que renunciara a sus intereses personales; 4) un industrialismo al servicio del espíritu y no un dominio de las fuerzas de la tecnología y la industria sobre el hombre; 5) volver la mirada al pensamiento y la producción científica nacional, atender al conocimiento ancestral y el que podía generarse desde la cultura hispanoamericana.<sup>6</sup>

La potestad latina debería imponerse, supuso Vasconcelos, el mestizaje no haría más que develar la savia originada en una raíz más profunda, una civilización americana más antigua, que dio origen a todas las razas. En *La Raza Cósmica* sostuvo la eventual síntesis humana de una quinta raza, con lo mejor de las existentes; un nuevo grupo racial definitivo que sabría capitalizar los recursos naturales del trópico americano y se basaría en el poder espiritual mediante una *ley del gusto* donde emoción, belleza y alegría regirían las nuevas relaciones sociales. La búsqueda de una identidad de lo mexicano en el proyecto de Vasconcelos, explica también una inclinación hacia las decisiones que se fueron tomando en los años que éste encabezó la SEP. Según Josefina Vázquez, trató de concretar los ejes de su pensamiento en una educación para

preservar la integridad de las culturas indígena y nacional prestándoles el aliento que les permitiera mejorar las condiciones materiales de vida. Había que demostrar al pueblo que sus obras –música, artesanía, etc.– tenían valor para devolverles algo que era más importante que todas las riquezas: el auto respeto.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Llinás, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad...*, op. cit., pp. 164-168.

<sup>7</sup> Vázquez, Josefina. *Nacionalismo y educación en México...*, op. cit., p. 159.

Para este propósito se requería de un nuevo ejército, no provisto de fusiles como el que alguna vez acompañó en la Revolución, sino de atributos propios para encarar la creación de escuelas. Se necesitaba un nuevo tipo de “creyentes”, de gran vehemencia y generosa valentía para encabezar un movimiento cultural renovador en las comunidades rurales. Sin embargo, las condiciones de la educación Normal aún no permitían contar con maestros suficientes, por lo que el reclutamiento privilegió “por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas”.<sup>8</sup> Como cruzados de la patria, hacia el año de 1923, fueron habilitados en las regiones más inhóspitas decenas de maestros a los que nombró Misioneros. Se les encomendó reclutar prospectos entre la gente de cada región, para improvisarlos como Maestros Rurales y darles la encomienda de fundar las primeras Casas del Pueblo. Convencidos de que la suya sería una idílica contribución al engrandecimiento de la patria, estos misioneros bregaron por los caminos de México organizando la obra educativa que Vasconcelos había imaginado, pero cuyo costo no estimaba en la dimensión que comportaría.

El joven filósofo creía que “En la escuela ordinaria ha puesto la humanidad refinamientos y tesoros que a menudo rebasan, mejoran la mezquindad del ambiente”.<sup>9</sup> De ahí que del medio rudo del campo sólo podían rescatarse como válidos los vestigios culturales de la hispanidad. El fin último de la educación, creía el Secretario de la SEP, “no es tanto *descubrir* como *saber*, y saber no tanto para poder como para ser o llegar a ser”. Interesado más en la educación del espíritu afirmaba:

Tres mil años antes de Rousseau y de Dewey los educadores de la escuela vedanta de la India enseñaban la lección que más tarde recogieron los socráticos, y es que la educación es un proceso de expansión, adiestramiento y realización de la conciencia. De suerte que la realidad ambiente se enriquece con el alma educada precisamente porque ésta reforma y burla en aspectos importantes la necesidad y desarrolla el prodigio de una conciencia libre por sabia.<sup>10</sup>

De ese ideario se partiría en 1921 para iniciar la obra educativa federal. Según los preceptos del proyecto educativo de Vasconcelos, el maestro imaginado (retomando los 5 valores

---

<sup>8</sup> Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión...*, op. cit., pp. 57. Véase también el Informe rendido por Plutarco Elías Calles Presidente Constitucional de la República el primer año de su gobierno ante la XXX Legislatura, el 1º de septiembre de 1925, donde reconoce que este déficit de maestros especializados se mantiene casi inalterado. Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la revolución 1910-1940*. México, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1985, pp. 125-126.

<sup>9</sup> Vasconcelos Calderón, José. *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. México, Tillas, 2009, p. 22.

<sup>10</sup> *Ídem*.

fundamentales), debía ser un letrado humanista, amante de los clásicos (Platón, Homero, Shakespeare, Dostoievski), promotor de la hispanidad cultural, forjador del espíritu, dotado de gran abnegación y entrega al prójimo; esas eran las “armas” que le permitirían soportar el destierro y las vicisitudes que ofrecía un medio agreste y peligroso. También creía que el maestro debía ser como el hortelano, un cultivador y un guía, porque “Hay en cada niño un germen precioso y único que debe ser cuidado con precaución exquisita. Quien siembra, labra primero su tierra y la riega y cuida de que el germen quede intacto. El alma del niño es semilla que requiere trato de unción”.<sup>11</sup>

Nada dejaría el maestro a la improvisación. Sí a la *acción* para llegar al fin último que es educar el alma, porque educar es humanizar, pero siempre bajo un plan, siempre con el respaldo de una teoría, la entrega al prójimo y, como los evangelizadores que imaginó en sus viajes de niño, una inmensa fe en su misión alfabetizadora: “Poder espiritual: con él construimos el andamiaje de la cultura, el mundo de ilusión que precisamos, tal y como el pez necesita el agua y el ave el viento”.<sup>12</sup> La tarea que se anticipaba desplegar en el campo no requería de pedagogos, requería de aliados convencidos de los objetivos del nuevo régimen.

En esta condición, los maestros titulados de las normales estatales ocuparon mayormente las escuelas de las ciudades y los denominados *empíricos* fueron reclutados en las comunidades más alejadas para hacerse cargo de las Casas del Pueblo. Se empezó a conformar un regimiento integrado por quienes habían alcanzado apenas cuatro o cinco años de escolaridad primaria y, en el mejor de los casos, contaban ya con primaria superior. La condición esencial indicada a los maestros misioneros, quienes reclutaban a los maestros rurales, era que los aspirantes supieran leer y escribir, las operaciones matemáticas básicas y, como establece Arnaut, principalmente que tuvieran una gran vocación para el servicio.<sup>13</sup>

Luego de su fallido intento, Vasconcelos decidió dejar de lidiar con los cabecillas sonorenses Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, quienes consiguieron que presentara su

---

<sup>11</sup> *Ibidem*, p. 14. En esta disertación pedagógica, *De Robinson a Odiseo*, con la ventaja de ser tardía y más reposada -se publicó en 1935, cuando el autor había presenciado el devenir de la Escuela por la Acción-, Vasconcelos plasma un fuerte debate hacia los postulados de John Dewey, a su “empirismo miope”. Robinson Crusoe representa la escuela de la acción porque es pura improvisación, acumulación, experimentación, cantidad sobre calidad, capitalismo salvaje. Odiseo es el saber clásico, la alta cultura, la brillantez intelectual, el poder espiritual, todo eso que, desde su experiencia en la SEP, el autor intenta redondear en su propuesta de una Pedagogía estructuralista.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>13</sup> Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión...*, *op. cit.*, pp. 56-59.

renuncia en 1924. No obstante, por sus gestiones, se crearon departamentos esenciales para la conformación del Sistema Educativo Nacional, a saber, el Departamento Escolar, los Departamentos de Bibliotecas y Bellas Artes, y un poco más tarde el Departamento de Misiones Culturales.<sup>14</sup>

Los jóvenes formados como maestros rurales, en este primer periodo encabezado por Vasconcelos, no sólo “rebasaron los muros del aula e intentaron alcanzar la comunidad, alterando su ritmo de vida, enfrentando resistencias y concertando espacios de poder con las autoridades locales”,<sup>15</sup> también inauguraron una nueva forma de vida para la gente del campo. La escuela formó parte de la dinámica social, económica y cultural en las comunidades más alejadas, también representó una lucha constante de su personal docente por adaptarse a la manera de concebir el tiempo, espacio y costumbres que un nuevo modo de enseñar imponía en el medio rural. La semilla humanista se había sembrado en los maestros misioneros.

#### 1.1.2 José Manuel Puig, un acercamiento pragmatista a la ruralidad

A raíz de la llegada a la presidencia de Plutarco Elías Calles en 1924, el ideal de una educación cuyos efectos se tradujeran en mayor productividad y eficiencia de la actividad agrícola, requeriría de maestros que atendieran las problemáticas del campesino. La pretensión del presidente era incorporar a éste y al indígena a una nueva cultura mexicana, al México tecnológico que se había propuesto impulsar. A partir de la base creada por Vasconcelos, un nuevo proyecto educativo trataría de imponerse con la primera gestión de José Manuel Puig Casauranc, siguiente Secretario de Educación (1924-1928), quien creía que los maestros debían mantener el sentido de sacrificio y vocación que les exigía su misión, pero sin abandonar su esencia de revolucionarios y defensores de sus derechos.<sup>16</sup>

Para alcanzar la empresa encomendada por el presidente, Puig recurrió a Moisés Sáenz Garza, quien fue nombrado subsecretario y tuvo el encargo de implementar la *escuela de la*

---

<sup>14</sup> Para el caso de San Luis Potosí, documentos del Archivo General de la Nación (fondo SEP) correspondientes al periodo de 1923-1925 muestran la acción social, directiva y organizativa de profesores como Isidro Rivera en la región de Ciudad del Maíz, José Romo en la de Venado, quienes hacían las funciones que para 1925 se depositaron en el Director de Educación Federal.

<sup>15</sup> Loyo, Engracia. “La educación del pueblo”. En: Tanck de Estrada, Dorothy (coord.). *Historia mínima ilustrada de la educación en México*. México, El Colegio de México, 2011, p. 245.

<sup>16</sup> Casauranc volvería a ser Secretario en 1932. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de abril, Tomo X, No. 6, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1931, pp. 10-12.

*acción*, una adaptación del pragmatismo norteamericano de John Dewey. Esta nueva perspectiva, opuesta al ideal cultural humanista de Vasconcelos, representaba una redefinición ideológica en la formación y el tipo de actividades que los maestros rurales debían afrontar. Sáenz, un regiomontano doctorado en Filosofía en la Universidad de Columbia, en los próximos años intentaría dar forma a una educación sustentada en la visión capitalista y culturalista que sostendrían los gobiernos de Plutarco Elías Calles, Emilio Portes Gil y Pascual Ortiz Rubio. La filosofía educativa de Sáenz, fraguada en el protestantismo y en un amplio conocimiento de la obra de Dewey, buscaba la formación de un espíritu rural nacionalista en el campesino y el indígena. Se trataba de que éstos tuvieran nuevamente amor a su tierra, protegieran sus recursos y se incorporaran a la “gran familia mexicana” y al tipo de civilización moderna que ésta empezaba a adoptar.<sup>17</sup>

A partir de ello, una diferencia muy importante se hizo notar en los posicionamientos ideológicos de Vasconcelos y los de Puig. Para el primero, la escuela debía servir para humanizar, para ilustrar, y de generarse en ésta algún tipo de industrialismo sería siempre para ponerlo al servicio del espíritu. En el caso del segundo, la escuela debía enseñar a utilizar los recursos disponibles del medio para mejorar las condiciones de vida de la gente, porque al maestro como al campesino de poco le serviría la ilustración que pudieran darle las grandes obras de la literatura clásica y el pensamiento universal, si su situación seguía tan miserable como siempre. Se requería una revolución de la producción agrícola y una transformación en las maneras de generarla. Según él sólo a través de la preparación técnico-pedagógica de los maestros y una reformulación integral de la actividad escolar esto podría convertirse en realidad. Para la afirmación de la identidad nacional Vasconcelos proponía un modelo hispanista, más espiritual, culto e idealista; Puig y Sáenz, por su parte, apostaron al pragmatismo, esencia del progresismo norteamericano donde la improvisación y el desarrollo técnico eran centrales.

El magisterio rural existente debía entonces adoptar una nueva corriente educativa, otra forma de intervención proveniente de una filosofía contraria al humanismo. La acción escolar buscaría priorizar el tipo de actividades prácticas que llevaran a una producción agrícola más

---

<sup>17</sup> La descripción que realiza Engracia Loyo y los escritos de Sáenz, permiten entender cómo se fue delineando una nueva ideología y métodos pedagógicos que se encaminaron a una escuela centrada en la técnica y, cada vez más, en la práctica. Loyo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1985.

eficaz, un desarrollo de la industria doméstica, así como a la práctica de los deportes, el cuidado de la salud y la educación artística. Durante los cursos de preparación profesional en la Escuela de Verano, los institutos de las Misiones Culturales, los Cursos por Correspondencia, los Centros de Cooperación Pedagógica y a través de las conferencias por radio (en los sitios de alcance de la onda corta), se intentó que la actividad formativa de los maestros en servicio privilegiara la práctica sobre la teoría.

Como en los inicios de la SEP, la formación del personal docente seguía siendo un gran reto porque, como señalara Engracia Loyo, “los maestros rurales estaban poco preparados para estas tareas: 20 % no había estudiado más allá del 4º, 50 % había terminado su educación primaria, y aproximadamente 8 % había visitado una escuela normal, o cursado en ella uno o dos años”.<sup>18</sup> Los que estaban en funciones, dice la autora, enfrentaron incertidumbre y confusión con el cambio de modelo educativo y, en el extremo, descuidaron las actividades más académicas por dar mayor peso a las manuales. La instrumentación de las actividades, pasados los primeros años, se aplicaron a conveniencia de los maestros, generando muchas dificultades entre padres de familia y autoridades educativas.<sup>19</sup>

Con ajustes a la experiencia mexicana, la filosofía de Dewey adoptada por la SEP parecía requerir un maestro cuya práctica educativa se centrara en un mayor impulso y perfeccionamiento de la producción artesanal, agrícola y pecuaria. Para ello, las escuelas rurales contarían con un huerto, una parcela escolar, algún precario taller y proyectos productivos que involucraran a los alumnos y a la comunidad en general. El maestro rural ideal sería aquel que lograra construir todos los anexos necesarios para hacer producir, en la escuela y la comunidad, los bienes necesarios para mejorar las condiciones de vida. La insistencia en la educación de los adultos se mantuvo, pues no era suficiente crear nuevas mentes, había que reformar las existentes, una tarea de suyo compleja porque las pretensiones de la federación no eran las de la gente en las localidades.

De esta forma, con la resistencia de los vecinos a adoptar sin cortapisas la acción escolar propuesta, las fisuras en la política educativa del presidente Calles empezaron a hacerse visibles. El primer desalentado al paso del tiempo sería el propio Sáenz. Con su forma de entender la evaluación del modelo implementado, personificó al maestro rural que se estaba

---

<sup>18</sup> Loyo, Engracia. “La educación del pueblo...”, *op. cit.*, p. 253.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 251.

buscando, es decir, más que ser un funcionario de escritorio el subsecretario de la SEP se inclinó por un estilo de trabajo más cercano a las comunidades. No sólo emprendió múltiples giras para constatar el avance de la escuela de la acción, también emprendió proyectos de investigación científica en lugares donde el reto de incorporar al indígena era mayor. En noviembre de 1927, a invitación de Aureliano Esquivel, Director de Educación Federal,<sup>20</sup> Sáenz visitó las regiones noroeste, centro y noreste del estado de San Luis Potosí. En sus conclusiones reconoce la desolación de estos contextos (a excepción de algunas comunidades de la zona media), las dificultades de los maestros para traducir en acciones concretas la política educativa ante comunidades “paupérrimas, apáticas, alejadas”, y la “nula influencia de la misión cultural”: según las revelaciones del personal docente, “no habían aprendido nada” (en el poblado de Pozos, nueve días antes de su visita, había trabajado un instituto).<sup>21</sup>

La acción educativa de la escuela rural mexicana a partir de 1922 tuvo efectos bien distintos en cada una de las regiones del país, pero no se debió exclusivamente a las circunstancias que identifica Moisés Sáenz, especialmente al aislamiento y la pobreza de los pueblos. En su tesis sobre la institucionalización de la escuela rural federal en los distritos de Texcoco y Chalco, en el Estado de México, Juan Alfonseca demostró que una parte de esas dificultades se debió a tensiones jurisdiccionales: “a poco de iniciar la política escolar federal en el estado, comenzaron a producirse las fricciones con el gobierno local sobre el modo en que debía operar la política de federalización”.<sup>22</sup>

Que las poblaciones se apropiaran o no de la escuela rural federal, argumenta el autor, puede ser explicado recurriendo a un tipo de análisis histórico donde estructura y coyuntura deben ser consideradas. Diferentes elementos de una estructura compleja como esa región del Estado de México, tendieron cimientos sobre los que las comunidades interactuaron con las múltiples agencias sociales, entre éstas la escuela rural federal de 1923 a 1940. Alfonseca

---

<sup>20</sup> Aureliano Esquivel Casas (1889-1959), fue un destacado revolucionario, político y educador coahuilense. Estuvo al frente de la Dirección de Educación Federal en San Luis Potosí de 1927 a 1930. En este lapso tuvo gran influencia en las autoridades educativas de la SEP por sus posicionamientos ideológicos, su experiencia en el ramo educativo y liderazgo político. Ocupó también los cargos de Inspector General de la República para la zona III, Jefe del Departamento de Educación Primaria y Normal y en 1941 alcanzó la titularidad de la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios.

<sup>21</sup> Informe de la visita practicada por el Subsecretario de Educación Pública en el mes de noviembre de 1927. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de febrero, Tomo VII, No. 2, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1928, p. 252. Sobre las misiones culturales es oportuno recordar que su titular era Rafael Ramírez: entre él y Sáenz se generaron diferencias, al parecer, irreconciliables.

<sup>22</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. *Estructura y coyuntura política, cultura y micropolítica...*, op. cit., p. 132.

describe una configuración territorial y demográfica originadas en la sucesiva transformación de la zona por la pérdida del equilibrio ecológico –por ejemplo, la desecación del Lago de Chalco–, el reparto agrario, las migraciones y las reconcentraciones; configuración cultural también diversa y, en este sentido, una rica oferta educativa anterior a la federalización (provista por liberales, católicos, protestantes, masones, espiritistas y anarquistas) y un acentuado faccionalismo político, social y religioso.<sup>23</sup> Al referirse a los atributos de la cultura escolar prevaleciente, como factor para comprender el proceso de institucionalización de la escuela rural federal, el autor afirma:

Sedimentada en los pueblos a partir de su experiencia con la escuela porfiriana, una cultura escolar que tenía como ideal civilizatorio la cultura urbana chocó con el programa cultural de la escuela de la acción que propiciaba, en muchos aspectos, una pedagogía ruralizante... En tanto proceso de epistemología social –recuperando aquí la idea de Popkewitz– la innovadora escuela rural federal supuso un encuentro con el pasado de nociones, imágenes y prácticas puesto en el acervo cultural de los pueblos que se relacionaron con ella, abriéndose entonces un activo proceso de intercambio y negociación en torno a una cultura local de la escuela cuyos antecedentes no se restringen, necesariamente, solo al lapso de difusión de la institucionalidad escolar porfiriana, sino que tienen origen en un pasado escolar todavía anterior.<sup>24</sup>

En este sentido, comprender la respuesta del maestro rural ante los intentos de cambio de modelo educativo, como la escuela de la acción impulsada por Sáenz, debe llevarnos a considerar el aspecto jurisdiccional como un elemento que también afectó la condición profesional. Siguiendo a Alfonseca, no debemos perder de vista que una cultura escolar se había desarrollado mucho antes de la llegada de la escuela rural federal y, en buena medida, condicionó la actuación del maestro, porque la respuesta de vecinos y autoridades locales no siempre fue favorable.

Por ello, para acompañar el proyecto educativo impulsado por Sáenz, se crearon las Direcciones de Educación Federal. En los estados de la república se abrió una oficina donde un Director, un secretario y algunos inspectores instructores trabajarían para intentar concretar en las escuelas los preceptos del programa escolar. Veremos cómo, en su afán por cumplir la misión, actuaron a veces con autoritarismo, se enfrentaron a las autoridades locales, promovieron el entendimiento y la cooperación con el Director General de Educación Primaria

---

<sup>23</sup> El autor señala en torno a las fechas del ciclo 1923-1940, que el inicio de lo que podría ser considerado como coyuntura puede marcarse en 1923 (con la entrada de la escuela rural a los distritos), pero de ninguna manera el año de 1940 debe ser tomado como un hito o un límite, pues quedan muchos aspectos del ciclo que deben ser resueltos aún para determinar en qué momento puede hablarse de la formación de una nueva estructura.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 78.



del estado, se encargaron del reclutamiento de los maestros y denunciaron el rechazo de la acción federal en las comunidades rurales. Es de considerarse además que, como señalara Arnaut,<sup>25</sup> con la creación de más figuras y áreas, la subsecretaría encabezada por Sáenz tuvo que hacer frente a los retos de organización, administración e incremento de recursos humanos y económicos.

Ante tales dificultades, los maestros rurales dudaron del supuesto filosófico de Puig porque la escuela de la acción, ante una situación económica y social en crisis, tenía límites evidentes. En su afán por instrumentar las actividades y normas escolares de la nueva política cultural, hubo “falta de sensibilidad hacia las costumbres de sus alumnos y atentaban cotidianamente contra ellos: cortaban el pelo a los varones, obligaban a niños y niñas a sentarse juntos, prohibían a las niñas cubrirse la cabeza, castigaban a quienes hablaran la lengua materna, por citar algunos ejemplos”.<sup>26</sup>

**Fotografía 1**  
**Visita del Inspector a la Escuela Rural Federal de Santa Gertrudis**



Fuente: AGN, fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 21, expediente 27, foja 32. (S/F)

<sup>25</sup> Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México*. México, El Colegio de México, 1998, pp. 173-176.

<sup>26</sup> Loyo. Engracia. “La educación del pueblo...,” *op. cit.*, p. 259.

No obstante, en las visitas de los inspectores se debía mostrar los efectos de la instrucción, el “avance” en términos de organización y disciplina escolar que la operación de la escuela de la acción estaba generando. La fotografía 1 hace suponer que, para las autoridades de la SEP, una imagen podía ser suficiente, aunque ésta no fuera más allá de la pose.

A pesar del ínfimo impulso que dio Plutarco Elías Calles a la formación de profesores rurales y el escaso presupuesto asignado a la educación, en la historiografía de la escuela rural se ha destacado, como parte de su periodo de gobierno, la creación la Escuela Central Agrícola y la Casa del Estudiante Indígena, dos tentativas innovadoras pero de resultados no muy halagüeños. En el caso de la primera, la pretensión fue inaugurar en México una forma moderna de enseñanza asociada a la producción agrícola de excelencia, por ello, al inicio de su funcionamiento (1926) estuvieron a cargo de la Secretaría de Agricultura y Fomento, para luego fusionarse con las Normales Rurales y ser atraídas por la SEP. El despliegue de recursos para su instalación y las implicaciones que imponía su organización (uniformes para los alumnos, herramientas, procesos de producción), las hicieron incosteables y muy difíciles de operar. En opinión de Engracia Loyo “habían demostrado que sus frutos estaban por debajo de lo que se había invertido en ellas”.<sup>27</sup> No fue suficiente el tipo de sostenimiento que se instrumentó para que el proyecto funcionara, es decir, la participación del Banco Nacional de Crédito Agrícola, ni el sentido cooperativista<sup>28</sup> con que se apuntalaba la operación, por lo que se generaron una serie de problemas asociados a su conducción, administración y ganancia que ocasionaron su extinción.

La Casa del Estudiante indígena no sólo fue un proyecto polémico,<sup>29</sup> también demostró ineficiencia como estrategia para la incorporación del indígena a la “gran cultura mexicana”. Se trató de educar a jóvenes de entre 12 y 19 años en una escuela de la capital de la República, dotándoles de una manera “civilizada” para enfrentar la vida, de tal suerte que pudieran regresar a sus comunidades de origen para ser educadores. Con lo que no contaban los funcionarios de la

---

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 256.

<sup>28</sup> Civera Cerecedo, Alicia. “El cooperativismo en la escuela rural del México de los años treinta”. *Revista Anuario de Estudios Americanos* 67.2, Sevilla (España), julio-diciembre, 2010, pp. 467-491.

<sup>29</sup> Polémico en el sentido de que se planteó como un verdadero experimento, es decir, se iba a probar si el indígena era capaz de razonar. Obligó necesariamente a una selección de los aspirantes y los criterios nunca estuvieron claros sobre qué era una “raza pura”, es decir, en mayor o menor medida los pueblos indígenas tenían algo ya de occidentales, por ejemplo, la lengua, la sangre o la religión, porque no había regiones totalmente inexploradas en México, puesto que hasta ellas podían llegar las autoridades municipales. Además, sólo se eligieron varones.

SEP era que habría una gran resistencia de los padres o que su adaptación durante los primeros meses sería difícil. Loyo explica cómo se internó a 200 jóvenes en una zona insalubre de la ciudad de México y estuvieron sometidos a una dinámica educativa centrada en un reglamento estricto, jornadas de trabajo extensas y un trato no siempre conveniente. Tras comprobarse que estos indígenas eran capaces de educarse, de civilizarse, “los que permanecieron y sobrevivieron a la civilización, se incorporaron de tal manera que una vez adquirida la misma educación que criollos y mestizos, se rehusaron a regresar a su medio a redimir a sus hermanos”.<sup>30</sup>

### 1.1.3 Los maestros productivistas de Narciso Bassols

La búsqueda de un perfil profesional del maestro rural, que respondiera a las necesidades de la situación prevaleciente en el país durante los primeros años de la década de 1930, originó la creación de nuevas estrategias basadas en un ideario distinto. El perfil académico del maestro, vinculado a sus derechos como trabajador y un renovado impulso técnico-productivo en la escuela, serían los ejes para orientar la selección y formación del personal docente en el siguiente proyecto.

Todavía con una fuerte influencia del presidente Calles sobre sus sucesores,<sup>31</sup> el panorama que se había generado a partir de 1929 con la gran depresión mundial y el desgaste ocasionado por la guerra cristera,<sup>32</sup> acentuó las dificultades. Una fuerte devaluación del peso, la baja en los ingresos públicos por la progresiva debilitación de las exportaciones y una severa afectación en las comunicaciones, parecían señal de que “la economía del país estaba sufriendo un verdadero colapso”.<sup>33</sup> Aguilar y Meyer, al describir la nueva realidad en materia económica, política y social de 1929 a 1932, destacan también la baja en los precios del petróleo, la reducción del

---

<sup>30</sup> Loyo, Engracia. “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”. *Revista Historia Mexicana*, XLVI: 1, 1996, pp. 99-131.

<sup>31</sup> Recuérdese que luego del periodo presidencial del “Jefe Máximo”, quien había logrado cierta estabilidad y prosperidad económica, se repartieron el siguiente cuatrienio Emilio Portes Gil (1928-1930) y Pascual Ortiz Rubio (1930-1932).

<sup>32</sup> Para más detalles sobre este importante pasaje en el periodo de 1926-1929 véase Meyer, Jean A. *La cristiada: La guerra de los cristeros*. Siglo XXI, 1994; Olivera Sedano, Alicia. *Aspectos del conflicto religioso de 1926 a 1929. Sus antecedentes y consecuencias*. México, SEP (Cien de México), 1987; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “El conflicto religioso en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1923-1933”. *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, Núm. 94, enero-abril de 2016, pp. 148-180.

<sup>33</sup> Córdova, Arnaldo. *La revolución en crisis: la aventura del maximato*. Aguilar, León y Cal Editores, 1995, p. 137.

valor de la producción minera y un buen número de repatriados de los Estados Unidos de América,<sup>34</sup> como parte de los retos a enfrentar en los gobiernos de Emilio Portes Gil y Pascual Ortiz Rubio sucesivamente. Esta situación afectó también a la burocracia gubernamental, la cual sufría otra vez incertidumbre y baja en los salarios. La situación de la SEP no era la excepción, Arnaut sugiere que ésta “se encontraba en un desorden generalizado en casi todas sus áreas”.<sup>35</sup>

En este contexto tocó a Narciso Bassols García tomar las riendas de la SEP en 1931, durante el periodo de Ortiz Rubio como presidente de la República (1930-1932), considerado el más endeble de los sucesores de Calles.<sup>36</sup> Para enfrentar la serie de problemas generados con el magisterio, el nuevo secretario se valió de su conocimiento en materia legal y sentido común, porque creía que la escuela rural mexicana requería una profunda reestructuración. Resultados del proyecto educativo de su antecesor mostraban un ausentismo acentuado, desconfianza de los padres de familia por el tipo de enseñanza que se estaba impartiendo, renuencia por la lejanía de los centros educativos y la necesidad de una rápida incorporación de los niños a las actividades productivas para contribuir al sostén familiar. Aunado a esas condiciones, se determinó que “sobraban maestros” y, por ello, algunos no podían ser contratados y otros quedarían fuera del servicio por un recorte presupuestal.<sup>37</sup>

La intervención de Bassols se definió en un sentido más bien obligado por las circunstancias, es decir, aunque se sabía de su posición eminentemente a favor de las causas sociales, le tocó hacer la función de “abogado del diablo”. Antes de intentar una solución al problema del empleo, su visión se enfocó a la reformulación de las condiciones para el ingreso a las escuelas formadoras de maestros (que se tornaron más rigurosas), generando con ello gran descontento social. Debido a la situación que aún se vivía en el país por la crisis económica global, las políticas gubernamentales habrían de encaminarse a una nueva organización social y económica. El Estado halló en esta circunstancia una inmejorable ocasión para incrementar su nivel de intervención.

---

<sup>34</sup> Aguilar Camín, Héctor y Meyer, Lorenzo. *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México, Cal y Arena, 1993.

<sup>35</sup> Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión...*, *op. cit.*, p. 67.

<sup>36</sup> No sólo se pensaba que este presidente era una más de sus imposiciones, sino la peor elección que podía haber realizado. Según Córdova, el jefe máximo se había decantado por “un tipo inepto y servil”. Córdova, Arnaldo. *La revolución en crisis...*, *op. cit.*, pp. 113-114.

<sup>37</sup> Arce Gurza, Francisco. “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934”. En: Vázquez, Josefina Zoraida [et al]. *Ensayos sobre historiografía de la educación en México*. México, El Colegio de México, 1981, p. 159.

A decir de Mary Kay Vaughan, Bassols era el tipo indicado por sus filiaciones ideológicas antiliberales, de ahí que su acción reformadora se dedicó principalmente a impulsar el adelanto tecnológico en las escuelas Normales, la creación de Escuelas Artículo 123 y algunas iniciativas relacionadas con la mejora de la salud. En este sentido, se intensificaron las campañas antialcohólicas, se dio nuevo impulso al deporte y a otras actividades propias del beneficio colectivo que maestras y maestros desarrollarían como parte de una acción social que pugnaba por estrechar su colaboración con la comunidad.<sup>38</sup>

La actividad escolar debía ser captada para exhibir adelantos en orden, producción y disciplina, de tal suerte que los inspectores se dieron nuevamente a la tarea de preparar la escena y retratar una realidad que, a lo sumo, dejaba ver los efectos del industrialismo y la presencia de la escuela en el campo. Como puede apreciarse en la fotografía 2, los anexos escolares y la vestimenta típica de los “farmers” se revelaba como parte del legado en escuelas como la ubicada en El Salto, municipio de Rioverde.

**Fotografía 2**  
**Escuela Rural Federal Cristóbal Colón en 1930**



Fuente: AGN, fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 16, expediente 28, S/N de Foja.

<sup>38</sup> Vaughan, Mary Kay. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921–1940”. En: Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad...*, *op. cit.*, p. 86.

En materia laboral, debido al impulso que Calles había dado a las organizaciones como la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) y al Partido Laborista Mexicano (PLM), dos pilares del maximato, la estructura sindical magisterial destacaba con mayor fuerza, particularmente, en el Distrito Federal.<sup>39</sup> El asunto no era sencillo para Bassols, ya que la presencia de estos grupos y el empuje de sus líderes, habían ido desplazando de a poco la presencia política de los altos funcionarios en la SEP y, para recuperar el control, el enfrentamiento era inevitable. La vía que eligió fue la que mejor conocía, es decir la vía legal.<sup>40</sup> Centró su acción reformadora, en primera instancia, en el Consejo de Educación Primaria, pues de éste dependía la aplicación de la Ley de Escalafón,<sup>41</sup> la cual tenía considerada como siguiente objetivo. Ésta sería reformada el 6 de enero de 1933 con implicaciones de gran trascendencia para la consolidación del magisterio.<sup>42</sup>

Producto de una de sus decisiones, sucedió una nueva colisión con la educación religiosa, pero ahora a causa de la educación secundaria. Se pretendía imponer la coeducación, la educación sexual y una aplicación estricta de los programas oficiales (en materia de laicidad). Virajes como éstos no sólo acarrearán serias dificultades al secretario de la SEP, desataron en su contra una serie de reacciones de las organizaciones magisteriales y de la sociedad conservadora que, aunado al distanciamiento con el subsecretario Sáenz, lo llevarían a dejar el cargo en 1934.

La combinación de las Centrales Agrícolas Campesinas, las Escuelas Normales Rurales y las Misiones Culturales en una nueva institución denominada Escuela Regional Campesina

---

<sup>39</sup> Se había constituido en 1929 la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM) y en 1930 la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación (UNIEF), antecedente directo de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), la cual se fundaría en 1932.

<sup>40</sup> Bassols fue abogado de profesión, egresado de la Escuela de Jurisprudencia de la Universidad Nacional. Tipo incorruptible, honesto y comprometido con los más desfavorecidos, según Armando Labra, no dudó en dejar la SEP en 1934 y rechazar más adelante en 1940 la invitación de Manuel Ávila Camacho para formar parte de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Explícitas fueron sus razones en las misivas que envió a los mandatarios respectivamente el 9 de mayo de 1934 y el 18 de diciembre de 1940, contundente en éstas adelantaba que en el contexto mexicano se manifestaba una irremediable tendencia “hacia la derecha”. Labra, Armando. *Grandes Maestros Mexicanos. Narciso Bassols*. México, Editorial Terra Nova; Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la juventud (CREA), 1985, pp. 13-24 y 51-73.

<sup>41</sup> La ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños había sido promulgada el 14 de enero de 1930 por el presidente Emilio Portes Gil y tenía como antecedente directo el Reglamento de Estabilidad del Magisterio que databa del 28 de diciembre de 1926, cuando el presidente Plutarco Elías Calles lo promulgara estableciendo con ello ajustes en materia administrativa que afectarían particularmente a los maestros rurales.

<sup>42</sup> Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión...*, op. cit., p. 68.

(ERC), generó también inconformidades en muchas profesoras y profesores. Los años de experiencia les daban autorización para emitir una opinión sobre cómo educar a la gente del medio rural.<sup>43</sup> No obstante, puede decirse que la actuación de Bassols constituyó un golpe de timón con autoridad, para responder a un contexto de crisis en que las soluciones de sus antecesores ya no parecían funcionar. La escuela requería de maestros que la hicieran costeable, productiva, eficiente, autosustentable; precisaba de un maestro tipo técnico-agrónomo, por ello, debía garantizarse en la ERC una formación con dos programas que permitieran titular maestros rurales y técnicos agrícolas.

El análisis de Alicia Civera muestra la complejidad de la tarea que se había echado auestas la ERC, pues no sólo debía resolver cuestiones de formación técnica y pedagógica e impactar a través de la acción social y la investigación del medio, también organizar la formación de maestros en servicio y controlar las escuelas rurales establecidas en torno a la zona que ocupaba. Los conflictos entre el personal docente, derivado de tres tipos de ideología y visiones diferentes en torno a las cuestión educativa y académica (misioneros contra agrónomos, mediados por los normalistas), trajo consigo afectaciones directas en la manera de traducir en resultados concretos no sólo la formación esperada, sino también la acción escolar en cada una de las comunidades.<sup>44</sup> Puede concluirse, a partir del análisis que hace la autora, que en la ERC confluyeron ideas de tres proyectos educativos dispuestos en tan sólo una década sobre el tipo de maestro que la escuela rural necesitaba. Esta sacudida académica obligó a discutir, desentrañar y defender posiciones ideológicas. La pretendida integración de tres instituciones en una, eclosionó posiciones positivistas, espiritualistas, pragmatistas y productivistas.

Guillermo Palacios considera que el proyecto cultural educativo iniciado con Bassols “comenzó a adquirir un tono normativo institucional del que había carecido en los años precedentes”. Según el autor, este funcionario de clara tendencia socialista adoptó una perspectiva más científica para manejar el problema educativo y superar así los vacíos que hasta el momento se habían creado.<sup>45</sup> Tras una estela de experiencias con la implementación de la pedagogía activa y un panorama desolador en el campo mexicano, algunas profesoras y

---

<sup>43</sup> Loyo. Engracia. “La educación del pueblo...,” *op. cit.*, p. 256.

<sup>44</sup> Civera Cerecedo, Alicia. *Entre surcos y letras...*, *op. cit.*, pp. 23-28 y 44-48.

<sup>45</sup> Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado...*, *op. cit.*, p. 65.

profesores presumiblemente identificados con dicho modelo, demandaron al Secretario una revaloración de la reforma.

Al igual que Palacios, Loyo recupera el debate público documentado en la revista *El Maestro Rural* entre Aureliano Esquivel y Narciso Bassols. Esquivel criticó el “proyecto educativo” porque seguiría privilegiando un programa tradicional, sustentado en asignaturas cuyo eje era enseñar a leer, escribir y contar, cuando lo que se requería en un campo que estaba arruinado, eran tan sólo tres cosas: enseñar cómo se cultiva la tierra, cómo se crían los animales domésticos y cómo transformar los productos agropecuarios por una vía industrial. Bassols reconoció sus aportaciones y críticas, reiteró además su anuencia para que implementara algún programa alternativo basado en los ejes que enunciaba y, tras un periodo de experimentación, se analizaran sus resultados y la posibilidad de orientar en ese sentido toda la educación rural nacional.<sup>46</sup> Un fragmento del informe que Esquivel envió al Secretario de Educación, citado en el trabajo de Palacios, sirve para dar una idea sobre el estado del campo mexicano:

Acabo de visitar la 3ª. Zona Escolar de la República, y en todos los pueblos que recorrí encontré abandono, desaliento, pobreza, miseria, falta de confianza... Estados como San Luis Potosí, que mereció ser llamado “San Luis de la Patria”, por los fuertes elementos que puso al servicio de la libertad y de la Republica está ahora en la más extrema situación económica.<sup>47</sup>

Es probable que el embate de Esquivel (quien fue muy cercano a Sáenz), y de otras fuerzas sociales, se debiera más a una presión política que a una aversión personal. Como ya se ha dicho, el trance en que se vio envuelto Bassols ensombreció su paso por la SEP y opacó aportaciones que más tarde haría a la vida nacional, como la creación de la Ley agraria o sus posicionamientos contra la guerra y a favor del desarme nuclear.

Al analizar la filosofía educativa de estos tres intelectuales,<sup>48</sup> podemos decir que Vasconcelos, pensador universal embelesado con las “grandes culturas” clásicas, pretendió una obra que, por el breve periodo en que se intentó implementar, quedó al menos en cimiento. La política cultural de la naciente SEP provino de su aspiración, eminentemente *antipositivista*, restauradora del sentido espiritual y renovador de la filosofía con que se había pensado una

---

<sup>46</sup> Loyo, Engracia. *La casa del pueblo...*, *op. cit.*, pp. 75-85.

<sup>47</sup> Citado en: Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado...*, *op. cit.*, p. 218.

<sup>48</sup> Dejamos para más adelante el análisis de la influencia que tuvo el maestro Rafael Ramírez, pues como titular del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena no sólo estuvo en contacto más directo con los maestros rurales, con los problemas ocasionados a causa de su condición, podemos afirmar que más allá de considerarlos como sus “maestros campesinos”, tenía una clara radiografía y noción sobre qué representaba la educación rural en circunstancias particulares, reales, más allá del idealismo.



educación integral para pueblo. Con Guillermo Palacios encontramos que, a partir de 1925, se perfilaron dos grandes corrientes político-pedagógicas tendientes a consolidar una propuesta cultural para la educación rural. Palacios se refiere a una corriente *culturalista*, que representaba la visión de Sáenz sobre una transformación estructural para occidentalizar a las comunidades, rescatar sus valores y costumbres, de tal manera que se llegara a consolidar una sola cultura nacional. Por otro lado, el autor identifica una corriente *productivista*, sustentada en la técnica y de corte también pragmático pero más moderno y apoyada en el orden jurídico. Dicha corriente, representada por Bassols, buscaba la eficiencia tecnológica para generar mayor productividad y auto solventar la operación de la escuela.<sup>49</sup>

La progresiva creación en la SEP de direcciones y departamentos para apuntalar la educación primaria y normal, así como la educación Indígena, dio pie a la configuración de una ideología<sup>50</sup> para los maestros rurales. Éstos ocuparon las escuelas rurales federales,<sup>51</sup> apropiándose a su manera de los proyectos educativos planteados en tres distintos momentos por Vasconcelos, Puig y Bassols. Al maestro se le pidió adoptar, en menos de una década, presupuestos filosóficos y pedagógicos distintos sin tener en cuenta que tal apropiación requeriría tiempo o quedaría tan sólo en el ideal. Estos funcionarios no tuvieron en cuenta qué representaba transitar desde la base ideológica positivista sostenida en la educación porfiriana, pasando por una educación espiritualista y asumir después una enseñanza pragmática y productivista, inspirada en los modelos estadounidense y soviético respectivamente. En ese trance Rafael Ramírez, a quien analizamos en el siguiente capítulo, jugó un papel crucial, por ello es considerado el artífice en los alcances de la escuela rural.

Dejaremos también para más adelante el proyecto educativo impulsado por los secretarios de educación del periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), entre éstos la de Jaime Torres Bodet quien, en el escenario de la Segunda Guerra Mundial, constituyó la vuelta

---

<sup>49</sup> *Ibidem*, pp. 63-81.

<sup>50</sup> En el sentido que le da Gramsci, es decir, de una filosofía, de una concepción del mundo que se manifiesta de manera implícita en diversos ámbitos y en todas las manifestaciones de la persona y del grupo. Gramsci, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo, 1967.

<sup>51</sup> Hacia el año de 1936 el Instituto de Orientación Socialista, para resolver los problemas sobre interpretación de los tipos de escuela según el medio rural o urbano, describía a las escuelas rurales como “las que se establezcan en poblaciones cuya vida gire en torno de la agricultura”. Se contesta consulta sobre las escuelas de ubicación semiurbana, México, D. F., 11 de abril de 1937. AGN, fondo SEP, sección OEE, caja 143, fojas 124-127.

al humanismo cultural de Vasconcelos y la reunificación de programas educativos urbano y rural, bajo el pretexto de la unidad nacional.

### *1.2 La enseñanza rural en el México de la utopía socialista*

Los ideales de justicia social propugnados por Bassols fueron parte de una corriente filosófica que se tradujo en la modificación del Artículo Tercero Constitucional. En este apartado abordamos la educación socialista, proyecto educativo derivado de ese mandato constitucional, cuya formulación en acciones educativas generó todo tipo de controversias y resultados distintos en cada una de las regiones donde se aplicó.

Esa reforma se dio en un contexto de crisis económica generalizada, intensa actividad de las fuerzas sindicales y el inicio de la sucesión presidencial. Cuando Cárdenas tomó posesión como presidente de México en diciembre de 1934, uno de sus retos fue responder a las expectativas de quienes impulsaban la educación socialista sin menoscabo del orden social. Las gestiones de Bassols habían ocasionado inconformidad en un sector de la población y esa condición no habría de superarse tan fácilmente.

En algunas regiones de México las autoridades locales, escuelas y vecinos se manifestaron a favor de que se aplicara la educación socialista y hubo resultados favorables, pero en otras generó disputas que en más de una ocasión generaron violencia contra los maestros. Al igual que en los proyectos educativos anteriores, éstos resintieron los cambios y tuvieron que negociar su aplicación en las comunidades. También debieron afrontar las modificaciones que se generaron en su condición profesional, porque Cárdenas les exigió idoneidad ideológica si querían permanecer en servicio.

#### 1.2.1 Conflictos y nuevo orden social

El periodo que transcurre a partir de 1920, luego de la primera Guerra Mundial, estuvo marcado por el militarismo, la reconfiguración geopolítica de Europa y la recomposición económica del mundo. A Estados Unidos de América tocó jugar un papel importante como acreedor, pero el entusiasmo de esos años de bonanza se tornó pronto en preocupación por la gran depresión de su economía a finales de la década. Es en este contexto que John Dewey planteó su filosofía educativa: ante un escenario que manifestaba un progresivo cataclismo social, la educación

debía transitar de un modelo memorístico a uno útil para la vida, al servicio de la reactivación social y económica.

El inicio de la década de 1930 fue muy difícil para algunas naciones y, en más de un caso como sucedió en México, se tradujo en huelgas de los trabajadores y crisis prácticamente en todos los ramos (especialmente en la industria y el campo). Esa situación generó pugnas internas en las grandes congregaciones sindicales. Fue el caso de la CROM, cuya reestructuración dio ocasión para el surgimiento de otras organizaciones como la Confederación General de Obreros y Campesinos Mexicanos (CGOCM), que agruparía a varios de los sindicatos y gremios donde empezaron a figurar nombres como los de Fidel Velázquez, Luis Quintero, Fernando Amilpa y Vicente Lombrado Toledano, quien se erigiría como líder de lo que llamaron la verdadera CROM, tras la escisión de ésta en 1929.<sup>52</sup>

Al problema sindical se sumó el descontento de los campesinos quienes no veían mejorada su situación. Alicia Hernández asegura que “La estructura de la tenencia de la tierra no se había modificado sustancialmente desde el porfirismo; predominaban la gran propiedad, concentrada en manos de unos cuantos, y un gran número de pequeñas y sobrepobladas propiedades agrícolas”.<sup>53</sup> La autora sostiene que algunos jefes revolucionarios, políticos y familias acaudaladas, habían tomado el control económico regional, a partir del monopolio de las principales empresas. La familia de Plutarco Elías Calles y algunos de sus socios controlaban el negocio de la molienda de la caña de azúcar en Tamaulipas; Abelardo Rodríguez y Emilio Portes Gil dominaban en el norte del país la industria agrícola, comercial y turística; otros militares como Gregorio Ozuna y Fortunato Zuazua tenían pequeños ingenios de caña de azúcar en Nuevo León; en Jalisco la industria del alcohol y la minería eran propiedad del gobernador Sebastián Allende, mientras que Juan Andreu Almazán conservaba para sí y los suyos el negocio de la construcción.<sup>54</sup>

A los campesinos se les seguía utilizando para fines políticos y la dotación de tierras no prosperaba. Por ejemplo, en San Luis Potosí, según reporta Falcón,<sup>55</sup> entre los años de 1926 y 1935 se habían creado apenas 182 ejidos, beneficiando a unas 12736 familias, en tanto que de

---

<sup>52</sup> Hernández Chávez, Alicia. *La Mecánica Cardenista*. Historia de la Revolución Mexicana, 1934-1940. México, El Colegio de México, 1979, pp. 10-12.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 16.

<sup>54</sup> *Ibidem*, pp. 28-29.

<sup>55</sup> Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo...*, *op. cit.*, p. 210.

1936 a 1938, tan sólo en tres años, se crearon 106 y los ejidatarios fueron unos 6589, esto es, en el primer trienio del presidente Cárdenas los ejidos crecieron casi el 60 %. El campesino y el indígena eran vistos como seres atrasados, cuya condición era obstáculo para la modernización y el desarrollo del país.<sup>56</sup> Más aún, sus mentes infantiles no abrigaban conocimiento que valiera la pena y sus costumbres fácilmente los llevaban al ocio, los vicios, la ineficiencia para casi todo, además de ser insalubres, descuidados y violentos.<sup>57</sup>

La recuperación de las economías de mundo, durante la segunda mitad de la década de 1930, abrió nuevas oportunidades también para la economía mexicana. Las exportaciones adquirieron renovados bríos y la emigración de trabajadores para las empresas estadounidenses y el trabajo como jornaleros en el campo, principales sectores afectados durante la crisis, generaron nuevos flujos de dinero para un país que estaba en plena transición gubernamental. Llegó con ésta la grandeza de industrias como el cine y la radio, además se apostó nuevamente al desarrollo cultural. Si bien con la creación de la SEP Vasconcelos ideó y ejecutó con pintores como Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros y José Clemente Orozco una nueva visión del México posrevolucionario, con la producción cinematográfica de directores como Emilio Fernández, el gobierno resaltó la lectura y escritura como el “bien prometido”, imprescindible para alcanzar el desarrollo y la emancipación.

La radio se convirtió en uno de los medios de cultura favoritos del Estado, pues a través de la estación de la SEP (creada en 1924), se continuaron transmitiendo programas educativos, conferencias pedagógicas y cursos para los maestros rurales. La SEP realizó esfuerzos para dotar a las Direcciones de Educación Federal y a la mayor cantidad de escuelas rurales de un aparato receptor, pero siempre se tuvo como limitante la cobertura de la señal, el suministro de baterías (pilas secas) y, en general, el presupuesto que se destinaba a la Oficina Cultural Radiotelefónica.<sup>58</sup>

En ese contexto se dio la sucesión presidencial de 1934. A pesar de los intentos de Manuel Pérez Treviño<sup>59</sup> por obtener la aprobación de Calles como presidenciable, fue al General Lázaro

---

<sup>56</sup> Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado...*, op. cit., p. 27.

<sup>57</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, op. cit., pp. 54-55.

<sup>58</sup> Sosa Plata, Gabriel. *Una historia hecha de sonidos. Radio educación: la innovación en el cuadrante*. México, Col. Innovación y Calidad, Secretaría de Educación Pública, 2004.

<sup>59</sup> Manuel Pérez Treviño fue un militar y político coahuilense que protagonizó un cacicazgo en el estado de Coahuila y, además, se vinculó con el gobierno central del grupo Sonorense conformado por los generales Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles. Hacia mediados de 1932, siendo presidente del Partido Nacional Revolucionario,

Cárdenas del Río a quien éste señaló como sucesor. El “jefe máximo” de la Revolución se inclinó por un militar de toda su confianza, con experiencia en la conducción del Partido Nacional Revolucionario (PNR), entendido en los problemas laborales y conocedor de la cuestión agraria. Un atributo de suma importancia que Calles había identificado en Cárdenas, era que “contaba con el apoyo del ejército en general y con el de las dos facciones más rebeldes al callismo, la de Cedillo y la de Juan Andreu Almazán, en especial”.<sup>60</sup>

Como candidato del PNR y presidente de México, Cárdenas se vio obligado a aceptar algunas imposiciones en su gabinete y programa de gobierno, pero esto no duró mucho porque una modificación vendría con celeridad. Quizá la más destacable, como asegura Hernández Chávez, haya sido la sustitución con militares de toda su confianza en los puestos más importantes en la Secretaría de Guerra, lo cual generó el control total de las principales zonas militares y, con ello, la posibilidad de enfrentar a Calles hasta conseguir su destierro.<sup>61</sup>

Otra de las “herencias” que Cárdenas recibió, como producto del activismo del PNR y su anticipada confección de un Plan Sexenal, fue el compromiso de impulsar la modificación del Artículo Tercero Constitucional. Una tendencia hacia el socialismo revolucionario se mantenía desde hacía varios años y, con la sucesión presidencial, el momento era justo para intentar concretarla. Algunos diputados afines a Calles, por sugerencia de éste, debían propugnar el fin de la educación laica y la implantación de una que fuera socialista y acabara, de una vez por todas, con la influencia de la iglesia.<sup>62</sup> Para el mes de octubre de 1934, cuando se aprobó la reforma del Artículo Tercero, el proyecto socialista generó agitación y abiertas manifestaciones a favor y en contra.

---

Pérez Treviño se develó como uno de los aspirantes a la candidatura por la presidencia de la república (además de Carlos Riva Palacio, José Manuel Puig Casauranc y, por supuesto, Lázaro Cárdenas). El cacique coahuilense realizó trabajo político entre militares y diputados para demostrar al ex presidente Plutarco Elías Calles que poseía un respaldo generalizado para ser elegido pero, ante la progresiva manifestación de diferentes sectores como el campesino, el obrero y el militar a favor del general Lázaro Cárdenas (Jefe de la Secretaría de Guerra y Marina), finalmente, ante el propio Cárdenas manifestó su disposición para alinearse a las determinaciones del Partido y renunciar así a su posible candidatura. Reconoció que era inútil generar una confrontación que podría traer sangrientas consecuencias a uno y otro grupo político. Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *Cárdenas por Cárdenas*. México, PRH, 2016, pp. 217-229.

<sup>60</sup> Hernández Chávez, Alicia. *La Mecánica Cardenista...*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>61</sup> *Ibidem*, pp. 44-46

<sup>62</sup> Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión...*, *op. cit.*, p. 85.

### 1.2.2 La educación socialista

Una vez designado candidato oficial para la presidencia, Cárdenas fue reservado durante su campaña en el manejo del asunto educativo. Sin embargo, un día antes de las elecciones, declaró que la educación socialista era coadyuvante en la obra espiritual y materialmente emancipadora que la Revolución estaba realizando en bien de las clases trabajadoras.<sup>63</sup> En el mes de julio de ese año también resonó el “Grito de Guadalajara”, con el que Calles exhortó a los “hombres de la Revolución” para que, a través del nuevo enfoque de la educación, encaminaran al Estado a “apoderarse de las conciencias”, eliminar todos los prejuicios y, a través de ello, dar nueva forma al alma nacional.<sup>64</sup> El llamado era para quienes se disponían a presentar y discutir la iniciativa de reforma al Artículo Tercero; buscaba generar presión y acometía, de paso, contra la iglesia católica.

Durante la presentación de la iniciativa en el Congreso, en septiembre de 1934, se manifestaron posicionamientos ideológicos tanto radicales como moderados. Los del primer tipo fueron encabezados por el diputado veracruzano Manlio Fabio Altamirano, quien propugnaba la adopción del racionalismo científico para la educación socialista; las posiciones moderadas estuvieron representadas por Luis Enrique Erro, quien defendió desde la tribuna la adopción de los preceptos sociales emanados de la Constitución de 1917.<sup>65</sup> Al final de las discusiones en el Congreso, con la inminente aprobación de la reforma, el texto constitucional establecería:

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

En cuanto a los actores culturales fueron muchos y muy variados. Mary Kay Vaughan sostiene que la política cultural fue orquestada principalmente por la SEP, diseñada por su cuadro de ingenieros sociales, en tanto que su implementación corrió a cargo de los maestros rurales federales. Éstos tuvieron que negociar con los campesinos la puesta en práctica de los programas educativos y, en más de una ocasión, debieron filtrarlos o adaptarlos para conseguir que fueran aceptados en las comunidades. A los maestros del cardenismo correspondió

---

<sup>63</sup> Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *Cárdenas por Cárdenas...*, op. cit., p. 395.

<sup>64</sup> Yankelevich, P. “La batalla por el dominio de las conciencias”. En: Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad...*, op. cit., p. 111.

<sup>65</sup> Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *Cárdenas por Cárdenas...*, op. cit., pp. 397-398.

implementar la política educativa socialista pero además, dice la autora, participaron en su conformación mediante sus escritos publicados en la Revista *El Maestro Rural*.<sup>66</sup>

Susana Quintanilla y la propia Vaughan presentaron argumentos para demostrar que las condiciones del contexto nacional e internacional, así como nuevas formaciones culturales de izquierda y vínculos con tradiciones pedagógicas anteriores, influyeron claramente para que se diera una reforma socialista en México.<sup>67</sup> Agregan a estas premisas, pruebas aportadas por estudios regionales donde se devela que la anunciada política de redistribución social, así como las pugnas con la iglesia, no fueron en sentido estricto una innovación de la reforma y, en cambio, sí fue novedoso y único el alto grado de politización que ésta alcanzó.<sup>68</sup>

No podía ser de otra forma, estaba en juego algo más que la adopción de una filosofía educativa, es decir, en un momento en que el orden social estaba más o menos sosegado, ante un panorama todavía difícil, había que hacerse definitivamente del control político y económico: Cárdenas lo consiguió a base de estrategia política, actitud diplomática y contacto con el pueblo. En ese proceso de institucionalización definitiva de la Revolución, la política del presidente tocó intereses de los grupos de poder en algunos estados y originó reacciones en contra de sus iniciativas. La educativa, es sabido, no fue la excepción.

Para analizar los efectos de la educación socialista en México, Elsie Rockwell ha sugerido volver la mirada a la relación centro–periferia y disociar críticamente entre discursos oficiales y realidades sociales. Como sucedió en todo el proceso revolucionario, la autora sostiene que no se dieron transformaciones “radicales”, más bien, en la implementación de la educación socialista como en modelos anteriores, la propuesta educativa llegó para intentar acoplarse con las estructuras existentes.<sup>69</sup> Investigaciones recientes como la mostrada en el trabajo de Rockwell, han llevado a considerar que mucho de lo que falta por saber sobre la educación socialista, cómo se desarrolló y qué resultados libró, ha quedado circunscrito a lo que puedan develar los estudios regionales.

En estados como Jalisco, Guanajuato o Aguascalientes hubo grupos conservadores fuertemente posicionados que “cerraron las puertas” a la reforma educativa. En otros como Coahuila y una parte de Sonora, se habían acumulado agravios en la gente por parte de grupos

---

<sup>66</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, *op. cit.*, pp. 20-28.

<sup>67</sup> Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad...*, *op. cit.*, pp. 18-19.

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 21.

<sup>69</sup> Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado...*, *op. cit.*, pp. 14-15.

empresariales y latifundistas y, en esa coyuntura, las masas obreras y campesinas la recibieron como un bien largamente anhelado, panacea liberadora y hasta justiciera. Finalmente el destino de la reforma socialista quedó en manos de las autoridades estatales (quienes facilitaron o entorpecieron su operación), de los vecinos, las organizaciones escolares y los maestros rurales quienes, en última instancia, negociaron para traducirla del papel a los hechos.

Tanto en la elaboración de la propuesta de reforma como en la puesta en práctica de la educación socialista, Susana Quintanilla ha identificado una confluencia de distintas vertientes culturales, tradiciones pedagógicas, discursos y prácticas arraigadas en el sistema escolar que al momento se había configurado. Sin que se haya dado el dominio de alguna de éstas, la autora advierte posturas ideológicas que respaldaron filosofías educativas “como la educación racionalista, la pedagogía de la acción, el jacobinismo de antecedentes decimonónicos y el modelo soviético”.<sup>70</sup> En este amasijo de ideas, actos y perspectivas sedimentadas en la forma de “hacer escuela” de cada región, de preceptos ultraconservadores a ideas progresistas del socialismo científico, la tarea del maestro rural en las aulas vino a complejizarse cada vez más y obligó a que se acogieran a una forma muy personal de entender el acto educativo.

Con el impulso a escuela socialista, fueron llamados a combatir las múltiples y muy variadas desigualdades en que se desarrollaba la vida de la gente en el campo. Para el presidente Cárdenas, su labor era fundamental porque, junto con los campesinos y los obreros, eran los agentes que respaldarían la labor de la Revolución. La escuela como centro de apoyo a las acciones en materia económica y agraria que se estaban realizando, era la encargada de llevar mejoras a los centros proletarios y rincones más alejados del país.<sup>71</sup> A través de cada acción ejecutada desde el centro escolar en torno a las prácticas cotidianas de las familias (salud, producción agrícola, industria doméstica, etcétera) y un nuevo marco legal en torno a la propiedad de la tierra, alentados por ese viraje ideológico buscarían mejorar sus condiciones de vida. Si bien, como ha señalado Ana Paula de Teresa, el reparto agrario pudo deberse a una decisión político–estratégica de Cárdenas para dar empleo a toda esa gente, es decir, dar solución al grave problema de crisis en el campo y legitimar de una vez por todas el ideal

---

<sup>70</sup> Quintanilla, Susana. “El debate intelectual acerca de la educación socialista”. En: Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad...*, op. cit., 74.

<sup>71</sup> Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *Cárdenas por Cárdenas...*, op. cit., p. 399.



revolucionario, también parece que se generó gran dinamismo social y participación activa en torno a la idea de *escuela* como centro comunitario.<sup>72</sup>

### 1.2.3 Rechazo a la educación socialista

A los maestros rurales se les pidió desarrollar un rol político vinculado con la reforma agraria, pero hoy se sabe que en las diferentes regiones de México, ni la presencia de la escuela socialista, ni la labor del maestro rural tuvieron la misma aceptación y resultados. El trabajo de Marjorie Becker<sup>73</sup> sobre indígenas en Michoacán es aún revelador. La autora encontró en su estudio que a una ideología cardenista “en blanco y negro” (esquemática y polarizante), se antepuso la ideología campesina “a colores” de un grupo indígena cuya realidad mostraba que “eran capaces de manipular las cuerdas que les ataban a las élites locales”.<sup>74</sup>

La intervención de los “intelectuales orgánicos” generó conflictos, pero fue puente a través del cual la reforma agraria debía implementarse, lo cual no rechazaban los campesinos, más bien pedían respeto a sus creencias religiosas y exigían al presidente Cárdenas que terminaran los abusos de algunos de sus funcionarios. No objetaban totalmente que sus hijos asistieran a su escuela socialista, podían discernir, matizar, variar, hacer flexible su pensamiento y decidir sus posiciones ante la intervención externa, mostrando lo que no se quería ver, esto es, un “código ideológico” propio. Si bien las maestras y maestros rurales desarrollaron su papel de intelectuales orgánicos como decía Raby, la libertad de agencia se depositó más notoriamente en los destinatarios de la política educativa, es decir, en los grupos de campesinos e indígenas.

Una experiencia similar tuvo lugar en Sonora con el pueblo Yaqui. Según muestra la investigación de Vaughan, durante la gestión de Cárdenas a los yaqui se les concedió tierras tribales, agua, ayuda técnica e infraestructura, además se reconoció la autoridad de sus gobernantes, lo cual permitió que mantuvieran su autonomía étnica.<sup>75</sup> Los yaquis mantenían

---

<sup>72</sup> De Teresa, A. P. *Crisis agrícola y economía campesina. El caso de los productores de henequén en Yucatán*. México, Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa; Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 1992.

<sup>73</sup> Becker, Marjorie. “El cardenismo y la búsqueda de una ideología campesina”. *Revista Relaciones*, vol. VIII, No. 29, 1987.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 9.

<sup>75</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, *op. cit.*, pp. 243-268. La libertad de realizarse, se incrementó porque el presidente Cárdenas influyó en el gobierno local, nombrando un gobernador interno que mediara en el conflicto de la tala de bosques y los abusos de los yoris, mestizos a quien ellos llamaban “Los mexicanos”. Aunque Cárdenas siempre manifestó un apoyo a los yaquis, su idea sobre el progreso de éstos se mantenía asociada al progreso material, de ahí que mucho de este apoyo mantenía una visión modernista

fuertes vínculos con la religión católica, pues su cultura se tornó ceremonial por el contacto histórico con las misiones jesuitas. La narración de Vaughan respalda la tesis de Alfonseca, en el sentido de que la cultura escolar había adquirido forma a partir de experiencias anteriores (como la desarrollada en las abadías). En esta región de Sonora, la labor de los misioneros jesuitas no sólo se limitó a la alfabetización, también contribuyó a la formación de una cultura propia que entró en conflicto con la llegada de la educación socialista. Los Yaquis, establece la autora, habían sido reprimidos, desplazados y “educados a balazos” por los gobiernos locales, por ello, ahora no podían creer abiertamente en las bondades que la modernización de *los mexicanos* prometía (aunque más de uno, por su experiencia fuera de la comunidad, congeniaba con sus atractivos).

La acción social de los maestros rurales fue intermediaria pero, en el afán de llevar conocimiento y progreso, no lograron entender la manera y los elementos en que el pueblo yaqui sustentaba su cultura. Las acusaciones de abuso y mal trato por parte de los maestros hacia sus alumnos fueron recurrentes,<sup>76</sup> pues la idea que se generalizó en torno a las costumbres de los indígenas (que eran flojos, fanáticos, sucios, etcétera) les llevó a infringir castigos y humillaciones.<sup>77</sup> Las formas de resistencia de las familias, al igual que en los grupos religiosos de otras regiones, fueron el ausentismo y los prolongados silencios en clase, hasta que la creación de un internado y un esporádico intento de “yaquificación” de las escuelas<sup>78</sup> alentaron la participación más activa.

Un tercer caso, relevante por las consecuencias que desencadenó la aversión hacia el magisterio rural federal, es el relatado por Pablo Yankelevich en el estado de Jalisco. El autor destaca como parte central del rechazo a la educación socialista, lo acontecido durante los años de 1926 a 1932, es decir, los efectos de La Cristiada en las regiones de Jalisco cuando “la obra

---

tecnológica. Las escuelas rurales, con maestros que no entendían el sentido de la vida y de la “propiedad” en esta cultura, no supieron cómo hacer llegar los beneficios de la escuela socialista, por lo que se generaron muchos conflictos. Algunos funcionarios enviados por el presidente los veían como fanáticos, perezosos, retrógradas y enemigos del progreso.

<sup>76</sup> Se verá cómo en San Luis Potosí la actuación de algunos maestros, desde la perspectiva de los vecinos, también se apartó de las pretensiones de la SEP. Encontramos casos de maestros acusados de golpear a los niños, mantenerse por periodos prolongados en estado de embriaguez, incurrir en conflictos usando armas de fuego y desobedecer constantemente a las autoridades superiores de la Dirección de Educación Federal.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 271.

<sup>78</sup> La autora se refiere con este término a la incorporación de la historia y la cultura de los yaqui en los programas de estudio, así como a la formación de maestros e, inclusive, a la posibilidad de escribir textos en yaqui.

educativa desapareció prácticamente”.<sup>79</sup> En este sentido, Juan Alfonseca ha señalado que el conflicto religioso es de “largo aliento”, se inscribe en el largo proceso de secularización iniciado en México desde la promulgación de la Constitución de 1857 y ha sido exaltado en diferentes coyunturas político–pedagógicas como la promulgación de la Constitución de 1917, la gestión antirreligiosa del presidente Calles y, en este caso, la educación socialista de Cárdenas.<sup>80</sup>

Con la modificación del Artículo Tercero, e incluso antes según Yankelevich, el embate contra las escuelas privadas ocupó el tiempo de las autoridades.<sup>81</sup> Contrario a lo que sucedió en otros estados, seguramente a causa del radicalismo con que la sociedad se había opuesto en años anteriores, las autoridades educativas jaliscienses se declararon abiertamente por la implantación del socialismo científico, es decir, fueron más radicales al optar por el significado más apegado al marxismo. Para que el nuevo enfoque educativo pudiera operar en las escuelas, se pusieron en marcha diferentes estrategias como la creación de un instituto de capacitación, instancias técnico administrativas, emisión de distintos documentos, jornadas de trabajo para “reeducar” a los integrantes del magisterio y, en extremo, una intensa depuración general del mismo. De poco sirvió conocer las condiciones de riesgo que éstos enfrentaban y las constantes agresiones que sufrían, para las autoridades jaliscienses eran ellos los responsables de hacer posible el proyecto educativo.<sup>82</sup> La vorágine cristera se reprodujo en Jalisco durante los inicios del gobierno cardenista. A manos de algunos bandoleros, dice el autor, los maestros fueron secuestrados, mutilados y asesinados, por enarbolar la bandera de un tipo de educación que no respondía a las creencias de toda la población.

El ausentismo escolar, impulsado por el temor a ser excomulgados, fue uno de los recursos para mostrar rechazo a la educación y, eventualmente, orillarla a entrar en crisis. De poco sirvieron las medidas tomadas por el gobierno (por ejemplo, quitar a los campesinos sus parcelas), el poder del clero en regiones como Los Altos se hizo sentir a tal grado de instalar

---

<sup>79</sup> Yankelevich, Pablo. “La batalla por el dominio de las conciencias”. En Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad...*, *op. cit.*, p. 114.

<sup>80</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan. Ríos, Juan. “El conflicto religioso...”, *op. cit.*, p.149.

<sup>81</sup> Yankelevich identifica la participación en las manifestaciones en contra de la educación socialista por parte de la Universidad de Guadalajara, la Unión Nacional de Padres de Familia y la Federación de Estudiantes Universitarios de Jalisco.

<sup>82</sup> Yankelevich, Pablo. “La batalla por el dominio...”, *op. cit.*, pp. 123-125.

escuelas clandestinas donde los niños recibían clase.<sup>83</sup> El conflicto escaló a niveles de guerra civil cuando los militares concluyeron que había toda una estructura para sostener el movimiento rebelde y, finalmente hacia 1936, la ofensiva bélica del gobierno federal mostró su efectividad al eliminar a los líderes del movimiento. A partir de ahí, aunque no en todas las regiones del estado, la asistencia escolar se incrementó, principalmente a causa de las acciones en materia de organización agraria (fundación de comités), reparto de tierras, desaparición de las escuelas Artículo 123 y la mayor presencia del ejército federal. No obstante, Yankelevich concluye, “si se extiende la evaluación al campo estrictamente educativo, la puesta en práctica de la escuela socialista resultó un fracaso”.<sup>84</sup>

En el desarrollo de estos casos, se establece que la acción del Estado para imponer una educación socialista se mantuvo en el límite, pero no hay que perder de vista que los apoyos conferidos y el respeto por algunas comunidades se constituyó en un mecanismo de negociación para la SEP. El freno a los abusos de los terratenientes y empresarios, la labor de las maestras y maestros rurales como promotores del ideal cardenista y la afluencia de distintos apoyos gubernamentales (especialmente la dotación de tierras), crearon mejores condiciones, al menos temporales, para ejercer la capacidad de alcanzar logros y cierto bienestar en las familias. No obstante, la reducción de las desigualdades resumida en estos casos, con la transformación económica y política de las décadas siguientes en los gobiernos derechistas se advertiría exigua y poco relevante.

#### 1.2.4 A favor de la educación socialista

Otro caso útil para ilustrar el rol del maestro rural como asesor e intermediario en el proyecto Cardenista, es el que documenta Vaughan también en el estado de Sonora, éste alterno a la resistencia protagonizada por los yaquis.<sup>85</sup> Es el caso de los denominados yoris, un grupo de inmigrantes, “pueblo sin pasado”, atraídos por la riqueza de la zona, que ocuparon tierras en el margen izquierdo del río Yaqui. Los yoris eran campesinos empobrecidos que llegaron al Valle para labrarse un futuro a base de esfuerzo y vieron en la escuela la oportunidad para mejorar su situación familiar porque “capacitaba para la vida”. El adelanto tecnológico e industrial al que

---

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 132.

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 139.

<sup>85</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, *op. cit.*, p. 289.

estuvieron expuestos, la cercanía con empresarios y terratenientes (quienes fueron ejemplo, pero también motivo de encono), así como la ausencia de cohesión comunal tradicional, generó un marco dinámico para su desarrollo y ocasionó en ellos “fantasías de modernidad”. Los niños y niñas asistieron a la escuela y vieron en sus maestros un ejemplo a seguir, crecieron en una sociedad más abierta, convivieron los géneros con naturalidad y presenciaron las manifestaciones liberales más “depravadas”: juegos de cartas y billar, peleas de gallos, carreras de caballos y bailes donde había casi siempre algún muerto. De ahí la importancia que tendría la escuela socialista con sus acciones higienistas y moralizantes, sentido cooperativista, impulso a los deportes y al teatro aleccionador.

El reparto agrario de 1937, en el que muchas familias obtuvieron tierras, así como la llegada de la modernidad<sup>86</sup> y un cambio en la estructura de la unidad doméstica en torno a la productividad (ampliación de la fuerza de trabajo a mujeres y jóvenes), completaron las condiciones para que las políticas de desarrollo, de las que la escuela era portadora, florecieran en el Valle del Yaqui:

Maestros, vecinos y el gobierno central serían socios, por partes iguales, en la construcción de la comunidad y la identidad individual. La escuela formaba parte de un “paquete” que creaba nexos nacionales en torno de un sentimiento de clase, fortalecía una identidad regional y transformaba las relaciones sociales del lugar.<sup>87</sup>

Las Escuelas Artículo 123, dice la autora, se convirtieron en el corazón de la reforma socialista y en instrumento de realización para un pueblo sin ataduras culturales. En ellas los maestros rurales desplegaron su capacidad para organizar y aconsejar políticamente a los campesinos. Con su asesoría se buscaba que consiguieran tierras, las defendieran con “la ley en la mano” y construyeran así una comunidad. Vieron también porque se lograra el pago de un salario mínimo, el derecho a un día de descanso y atención médica para la gente.<sup>88</sup> Como en otros estados donde la educación socialista pudo implementarse, los maestros rurales impulsaron el

---

<sup>86</sup> Este periodo se expresa con los adelantos en la tecnología aplicada al campo (sembradoras, cosechadoras y tractores), las labores del hogar (máquinas de coser, estufas de petróleo, molinos de nixtamal), las actividades de entretenimiento (el cinematógrafo y la victrola) y las actividades cotidianas de los trabajadores en distintas áreas (herramientas, ropa de mezclilla y los primeros camiones Ford). Piénsese en la mercantilización, uno de los tres elementos destacados por Giménez como rasgos de modernidad (además de la racionalización y diferenciación), donde la posibilidad de elegir y consumir irradia todas las clases sociales. Giménez, Gilberto. *Estudios sobre la cultura...*, *op. cit.*, pp. 57-58.

<sup>87</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, *op. cit.*, p. 290.

<sup>88</sup> *Ibidem*, pp. 314-115.

desarrollo cultural, artístico y deportivo tendiente no sólo a la cohesión social, sino también a contrarrestar los comportamientos ociosos y los vicios indeseables como el alcoholismo. Además se asociaron en sindicatos, se convirtieron en negociadores para acercar al campesino mejores oportunidades y hacer posible la posesión productiva de la tierra.

Los yoris buscaban una identidad, los habitantes de la comarca lagunera, en cambio, buscaban *alternativas*. Ma. Candelaria Valdés Silva, con sus hallazgos en La Laguna, ha abonado a la tesis de que las coyunturas pueden ser explicadas desde las estructuras.<sup>89</sup> La Laguna es una zona del norte de México que abarca parte de los estados de Coahuila y Durango. Por sus abundantes acuíferos, el paso del ferrocarril, la atracción de grandes inversiones en materia agroindustrial y un acelerado crecimiento demográfico, dice la autora, en la comarca lagunera se conformó desde el Porfiriato un polo capitalista especializado en la producción, procesamiento y mercantilización del algodón. En torno a ello, se gestaron procesos sociales y económicos donde unos cuantos amasaron grandes riquezas, mientras la gran mayoría se conformó por mucho tiempo con pírricos ingresos, apenas suficientes para mal vivir. No obstante, los gobiernos porfiristas impulsaron la educación y el acceso a una vida cultural que, más adelante, sería sustancial en el derrocamiento del régimen.

Según Valdés el panorama se ensombreció para los gobiernos porfiristas en La Laguna por las afectaciones que éstos provocaron en grupos de hacendados, sectores medios, trabajadores agrícolas, pequeños agricultores e indígenas. Aunado a ello, la crisis mundial de 1907 ocasionó una depreciación del algodón, desempleo y conflictos sociales que apuntaban a una gran revuelta nacional. Como se sabe, la movilización política fue encabezada por Francisco I. Madero y estimulada por muchos maestros normalistas pero, ante la controvertida elección de 1910 donde Porfirio Díaz fue reelecto presidente de la República, se inició la lucha armada en el mes de noviembre. La Revolución generó una recomposición de fuerzas políticas y una reorganización social para la región lagunera, sin embargo, “no saldó las viejas cuentas pendientes con las masas ni trajo consigo cambios radicales en la estructura económica”, más bien instaló en el poder “un bloque dirigente distinto al porfirista protagonizado por los generales quienes, a través de sus vínculos con el grupo de Sonora, promoverían un esquema desarrollista conservador asociado a los capitalistas y a los núcleos de poder económico

---

<sup>89</sup> Valdés Silva, María Candelaria. *Una sociedad en busca de alternativas...*, op. cit., p. 16.

locales”.<sup>90</sup> Con Manuel Pérez Treviño instalado como cacique en La Laguna, establece Valdés, las demandas de trabajadores agrícolas y obreros se reavivaron al amparo de organizaciones sindicales como la CROM, el Partido Comunista y el Partido Nacional Agrarista. Los años previos al arribo de Cárdenas a la presidencia, con la crisis económica mundial de 1929-1933, registraron constantes movimientos de protesta social donde los maestros rurales, quienes padecían también esa mísera condición, fueron un bastión fundamental.

En este cuadro general vino a insertarse la educación socialista, se constituyó, como todo el proyecto cardenista, en una alternativa de desarrollo para la población relegada de la región lagunera. Los maestros rurales realizaron la función de organizadores con los campesinos y obreros, asesores políticos e instructores legales y acentuaron la creación y funcionamiento de comités para el apoyo de la escuela socialista. A excepción de las zonas más alejadas del municipio de Torreón, la escuela socialista fue bien recibida y cumplió su cometido: extensión de la obra educativa federal, coadyuvar en el reparto agrario, favorecer la democratización y generar una verdadera revolución cultural.<sup>91</sup>

Las historias de conflicto o alianza sobre la educación socialista, indican que la presencia del magisterio rural se mantuvo con mayor o menor implicación según el devenir regional. En este sentido, ante la imprecisión de un plan de crecimiento profesional del magisterio, tal parece que la comprensión del ideal cardenista y el contacto con la realidad rural fueron una motivación para realizarse como agente social, como sujeto-maestro; para adquirir una identidad que, a partir de la década de 1940, con los cambios en la dinámica laboral por modificaciones administrativas y la intromisión sindical, entraría en crisis y sería cada vez de menor implicación social.<sup>92</sup>

¿Qué pasó en el caso de San Luis Potosí? ¿Cuáles fueron las circunstancias particulares que se aunaron al marco condicionante de actuación para los maestros rurales federales? ¿Cómo se

---

<sup>90</sup> *Ibidem*, p. 39.

<sup>91</sup> *Ibidem*, pp. 85 y 94.

<sup>92</sup> Se verá cómo los ciclos escolares 1938-1939, 1939-1940, para el caso de San Luis Potosí, marcarán en muchos casos la clausura de escuelas que permanecerán cerradas por algunos años a causa de falta de plazas, cambios a otros estados, abandono de los maestros y aparición de grupos rebeldes cedillistas. La irregularidad en el servicio entre los años de 1939 y 1945 es reveladora de la manera en que la transición política y el cambio de modelo educativo afectó a las comunidades rurales, especialmente en el medio indígena, y generó la reacción del magisterio nacional a través del SNTE.

manifestaron los diferentes proyectos educativos, disputas políticas y propuestas en torno a la educación socialista?

### 1.3 *Estructura educativa, tradición magisterial y conflicto político*

Para entender la presencia del magisterio rural federal en el estado y la naturaleza de su condición profesional durante la educación socialista o en proyectos educativos anteriores a ésta, es importante tener en cuenta dos elementos sustanciales. Por un lado, la edificación y operación exitosa en la mayor parte del estado de un sistema educativo estatal, el cual fue impulsado vigorosamente en las tres décadas finales del siglo XIX y, por otro, la progresiva consolidación de una tradición magisterial.

Estructura educativa y tradición magisterial estuvieron siempre ligadas al devenir político. Si bien desde finales del siglo XIX los hermanos Díez Gutiérrez como gobernadores dieron impulso a la educación, la mala situación económica y el rechazo a su dictadura originaron el surgimiento de un movimiento liberal donde destacó la participación de los maestros. Luego en las primeras décadas del siglo XX se dio un reacomodo político del que resultó el cacicazgo de Saturnino Cedillo Martínez, promotor de la presencia de maestros federales quienes, paradójicamente, serían parte del grupo de poder que hacia finales de la década de 1930 consiguió su caída.

#### 1.3.1 Bases de la estructura educativa estatal

La idea sobre qué era ser maestro surgió en las abadías y los actos piadosos de frailes franciscanos como Fray Diego de la Magdalena, considerado el primer maestro de educación primaria en el estado,<sup>93</sup> pero también de la labor de seglares habilitados para castellanizar a niños y jóvenes en escuelas para los pueblos de indios.<sup>94</sup> Según Manuel Muro, no se fundó escuela pública alguna desde la conquista hasta finales del siglo XVIII. Tanto las autoridades españolas como los integrantes de las “clases pudientes”, establece el autor, alegaron carecer de

---

<sup>93</sup> Muro, Manuel. *Historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, Esquivel y Compañía Imprenta y Encuadernación, 1899, p. 4.

<sup>94</sup> Tanck de Estrada, D. *Pueblos de Indios y Educación en el México Colonial, 1750-1821*. México, El Colegio de México, 2000.



fondos suficientes para cumplir las constantes excitativas del Virrey Matías de Gálvez y, de esa manera, se desentendieron de la instrucción y contratación de maestros.<sup>95</sup>

Sin embargo, por Dorothy Tanck sabemos que a partir de 1753 se empezaron a fundar escuelas en los pueblos de indios sostenidas con fondos comunales.<sup>96</sup> En atención a los Reglamentos Interinos según la Ordenanza de Intendentes para los pueblos de indios de la Nueva España de 1791, sostiene la autora, iniciado el siglo XIX en las subdelegaciones de la intendencia de San Luis Potosí se habían fundado ya once escuelas a las que asistían unos 3000 indios (una en Venado, dos en Rioverde, una en Guadalcázar, dos en Santa María del Río, tres en Valles y dos en la capital).<sup>97</sup>

Luego una disposición de José Ildefonso Díaz de León, Jefe Superior Político del estado potosino en 1823, motivó una comisión integrada por dos regidores del Ayuntamiento, Pantaleón Ipiña y Agustín López, para crear la primera Ley de Instrucción Primaria. Dicha Ley estableció la fundación de dos escuelas públicas en la capital y la contratación de maestros estatales con sueldo de cuatrocientos pesos anuales.<sup>98</sup>

Para 1899 había en todo el estado “190 escuelas de instrucción primaria, sostenidas por el gobierno, 165 por los municipios, 304 escuelas rurales, 28 sostenidas por asociaciones religiosas... y dos anexas al Seminario Conciliar y al Colegio del Sagrado Corazón de Jesús”.<sup>99</sup> Con relación a las escuelas rurales, es importante señalar que el Decreto 15 emitido por la Legislatura estatal en 1869, determinó “que en las Congregaciones, Haciendas y Ranchos, cuya población excediera de cincuenta familias, se establecieran escuelas de instrucción primaria costeadas por los vecinos y en las Haciendas y Ranchos por los dueños ó arrendatarios de las fincas rústicas”.<sup>100</sup>

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, los servicios educativos de instrucción primaria se esparcieron por todo el estado (particularmente en las cabeceras de las municipalidades) y se integraron casi invariablemente con una escuela para niños y otra para niñas. Cada una de éstas tenía un director y una directora por plantel, además de una cantidad

---

<sup>95</sup> Manuel. *Historia de la Instrucción Pública...*, *op. cit.*, pp. 17-18.

<sup>96</sup> Fue el caso de la escuela para indios pames de San José Valle del Maíz en la región de Valles. Tanck de Estrada, D. *Pueblos de Indios...*, *op. cit.*, p. 254.

<sup>97</sup> *Ibídem*, p. 252.

<sup>98</sup> Muro, Manuel. *Historia de la Instrucción Pública...*, *op. cit.*, p. 27.

<sup>99</sup> *Ibídem*, p. 220.

<sup>100</sup> *Ibídem*, p. 170.

variable de ayudantes. Es de considerar que, como afirmara Juan Alfonseca para el caso de la región de Texcoco y Chalco en el Estado de México, una cultura escolar había estado formándose en las escuelas del Porfiriato, e incluso antes, porque el asunto de la instrucción ha existido en México desde tiempos remotos.<sup>101</sup> Si tenemos en cuenta que, anterior a la escuela pública que Muro ubica en 1823, hubo en San Luis Potosí una sostenida oferta escolar (escuelas particulares, confesionales y para los pueblos de indios), podemos suponer que las regiones del estado también eran escolarmente “viejas” cuando llegó la federación a ofrecer servicios educativos en 1922. De una u otra forma, como se muestra en la siguiente tabla, la idea sobre qué era una escuela y un maestro ya existía en el campo potosino. La cobertura educativa existente a finales del siglo XIX, prácticamente había alcanzado las municipalidades de los 13 Partidos.

**Tabla 1**  
**Escuelas primarias foráneas sostenidas por el gobierno del estado en 1899**

<i>Población</i>	<i>Escuelas</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>Población</i>	<i>Escuelas</i>	<i>D</i>	<i>A</i>	<i>Población</i>	<i>Escuelas</i>	<i>D</i>	<i>A</i>
Ahualulco	1	2	0	Santa María	1	2	3	Catarina	1	1	0
Mexquitic	1	2	0	Reyes	1	2	2	Lagunillas	1	2	0
Arriaga	1	2	1	Tierranueva	1	2	1	Valles	1	2	1
Zaragoza	1	2	0	Guadalcázar	1	2	1	Guerrero	1	2	0
Pozos	1	2	0	Iturbide	1	2	0	Tanlajás	1	1	0
Soledad	1	2	1	Arista	1	1	0	Tanquián	1	1	0
Armadillo	1	2	0	Cerritos	2	2	2	Tancanhuitz	1	2	1
Venado	1	2	1	Carbonera	1	2	0	Xilitla	1	2	1
Moctezuma	1	2	2	Concordia	1	2	0	Aquismón	1	2	0
Charcas	1	2	2	Cd. del Maíz	4	4	2	Coscatlán	1	2	0
Santo Domingo	1	2	0	Rioverde	1	3	2	Huehuetlán	1	1	0
Matehuala	8	8	7	Cd. Fernández	1	2	2	Tampamolón	1	1	0
Catorce	10	9	4	Pastora	1	2	1	San Antonio	1	2	0
Cedral	3	3	3	San Ciro	1	2	0	Tamazunchale	1	2	1
Guadalupe	1	2	0	Alaquines	1	2	3	San Martín	1	2	1
Salinas	1	1	1	Rayón	1	2	2	Tampacán	1	2	0
Ramos	1	2	0	La Palma	1	1	0	Axtla	1	2	0
				San Nicolás Tolentino	1	2	0	San Nicolás de los Montes	1	2	0

Fuente: elaboración propia con datos de Muro, Manuel. *Historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, Esquivel y Compañía (Imprenta y encuadernación), 1899, pp. 236-246. D=Director A=Ayudante

<sup>101</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La apropiación de la enseñanza...”, *op. cit.*, p. 248.

Por su parte, en su estudio sobre profesoras potosinas en el Porfiriato, Francisco Hernández Ortiz demuestra que, para la primera década del siglo XX, se había generado un avance muy significativo en materia educativa en el estado y existía un sistema bien definido.<sup>102</sup> Según el autor, la cobertura impulsada por el gobierno se había extendido desde la educación para párvulos hasta la educación Normal, una referida a la milicia, otra impartida en el Instituto Científico y Literario, así como una de Artes y Oficios. Si bien el servicio educativo se prestaba especialmente en las cabeceras municipales y algunas localidades cercanas a éstas, la presencia de las escuelas potosinas en el medio rural, particularmente en la región Huasteca, era ya muy importante para la primera década del siglo XX.

Es importante anotar, siguiendo a Civera, que éstas eran *escuelas de los campos*, donde la experiencia escolar era inestable, afectada con facilidad por los conflictos políticos, las dificultades económicas derivadas de las constantes crisis y la variabilidad demográfica. La escuela de los campos “era muy diferente a la urbana, disminuida en sus contenidos, sus recursos materiales y pedagógicos, e incluso en sus horarios”.<sup>103</sup>

Hernández destaca el reconocimiento que los asistentes al Congreso Nacional de Educación Primaria en 1910 externaron hacia los profesores Juan Rentería y Bartolo Guardiola (representantes de la delegación potosina), por los significativos logros y consistente avance mostrados en la educación. Tal desarrollo se debía a la iniciativa del Gobernador Pedro Díez Gutiérrez<sup>104</sup> para hacerse cargo del control total de la educación y a la “pericia, administración y conocimiento pedagógico del profesorado del siglo XIX, que sentó las bases para que en esta

---

<sup>102</sup> Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios...*, op. cit., p.199.

<sup>103</sup> Civera Cerecedo, Alicia. “Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos”. En: Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan y Escalante Fernández Carlos. *Campesinos y escolares...*, op. cit., p. 13.

<sup>104</sup> En San Luis Potosí se desarrolló, a la par de la dictadura del General Porfirio Díaz como presidente de México por casi tres décadas, el gobierno igualmente dictatorial de los hermanos Carlos y Pedro Díez Gutiérrez, quienes se repartieron la gubernatura del estado de 1877 a 1898 (Pedro estuvo sólo durante el periodo 1880-1884, Carlos los periodos anterior y posterior). Si bien esta situación a la larga generó gran descontento social, también se ha señalado cómo estos gobiernos propiciaron el crecimiento de la infraestructura, los ramos de la minería, los textiles, las comunicaciones y el desarrollo de la obra educativa. Con la creación de las líneas del ferrocarril San Luis-Tampico, San Luis-Aguascalientes y el tramo que cruza por el estado de la línea México-Laredo, así como la introducción del telégrafo y el teléfono, San Luis Potosí entró de lleno a la modernidad. En el ramo educativo, por ejemplo, la fundación de escuelas de Artes y Oficios para varones y señoritas, abrió no sólo oportunidades para el estudio, también generó nuevas oportunidades de empleo. Velázquez, Primo Feliciano. *Historia de San Luis Potosí, Volumen tres...*, op. cit., pp. 169-171; Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, op. cit., pp. 204-208.

primera década del siglo XX hubiera un crecimiento del servicio educativo en las regiones del estado”.<sup>105</sup>

El informe de los delegados, apunta el autor, indicó que los centros escolares estaban divididos en dos grandes zonas, la zona centro con los Partidos de San Luis Potosí, Venado, Santa María del Río, Salinas y Catorce, y la zona oriente con Rioverde, Cerritos, Guadalcázar, Ciudad del Maíz, Hidalgo, Valles, Tamazunchale y Tancanhuitz.<sup>106</sup> El avance en la cobertura reportó que funcionaban controladas por el gobierno del estado “23 jardines de niños, 34 escuelas de educación primaria superior, 118 escuelas elementales, 16 escuelas suplementarias de obreros, 46 establecimientos dependientes de la municipalidad, 45 instituciones particulares, 19 escuelas a cargo del clero, 222 escuelas unitarias rurales y dos escuelas normales”.<sup>107</sup>

El desglose de planteles catalogados como escuelas unitarias rurales, muestra que operaban en la zona oriente, especialmente en la región Huasteca, 111 escuelas atendidas por 136 profesores con una inscripción de 3194 niños, 27 escuelas para la atención de 1830 niñas a cargo de 70 profesoras y 68 escuelas mixtas. Los 16 centros escolares restantes se ubicaban en la zona centro.

Tenemos así que la educación rural, anterior a la etapa revolucionaria de 1910, contaba ya con una considerable cobertura de escuelas sostenidos por el gobierno del estado. Estas escuelas de los campos mantendrían por varios años una idea de educar centrada en la pedagogía tradicional porfirista. Sería hasta iniciado el siglo XX cuando ya se puede hablar de una *escuela para el campo*, de pedagogías ideadas para intervenir en la ruralidad con contenidos propios y maestros formados especialmente para impartirlos.

### 1.3.2 Tradición magisterial y marginalidad profesional

El sistema educativo estatal se edificó a la par de una creciente tradición magisterial, la cual estuvo asociada a una marginalidad profesional. A inicios del siglo XVII, misioneros como Fray Diego de la Magdalena se auxiliaron de indios que hablaban el castellano para llevar la doctrina cristiana a las tribus existentes en el estado potosino, a los cuales llamaron

---

<sup>105</sup> Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios...*, op. cit., p. 203.

<sup>106</sup> *Ídem*.

<sup>107</sup> *Ibídem*, p. 217.

*Themaztianes*.<sup>108</sup> La base de maestros para la enseñanza de las primeras letras, durante ese siglo y una buena parte del siguiente, se integró también con la comunidad monacal. La contratación de maestros seculares por cuenta de las cajas de comunidad se incrementó en 1771 con la llegada de José María de Bucareli, Virrey de la Nueva España.<sup>109</sup>

A condición de ser contratados, se impuso la obligación de ser examinados para demostrar idoneidad y, a partir de ello, conseguir el título correspondiente. El primero que franqueó el obstáculo y logró ser contratado como maestro fue José Ángel María de Illescas, sin embargo,

sea que Illescas no haya cumplido sus compromisos, ó (sic) que como él dijo en una queja que elevó al Virrey Marqués de Marquina, el Regidor Serna se declaró su enemigo gratuito, el hecho es que aquel maestro fué (sic) destituido por dicho regidor en Enero de 1814, quedando desde entonces en el antiguo Colegio de los Jesuitas una sola Escuela para niños y otra para niñas.<sup>110</sup>

La fundación de las escuelas primarias públicas en 1823 trajo consigo una mayor oferta de trabajo para los aspirantes al puesto de maestro, no obstante, casi todos los interesados desistieron al enterarse que debían presentar exámenes ante una comisión para conseguir título. Pablo León fue el único en ese año que siguió los pasos de Illescas y, como aquel, pudo aprobar el examen ante un jurado de tres sinodales. León se constituyó en el primer maestro titulado en San Luis Potosí que era contratado para hacerse cargo de una escuela pública.<sup>111</sup>

Desde mediados del siglo XIX, con la fundación de la Escuela Normal para Profesores en 1849 (segunda en el país), se instituyó la formación y titulación de educadores potosinos que llevaron su compromiso más allá de los recintos escolares. La tradición magisterial tiene entre sus principales representantes a Librado Rivera, Luis G. Monzón, Ciriaco Cruz, Graciano Sánchez, todos ellos personajes protagónicos en la edificación del sistema educativo estatal y en la lucha revolucionaria de 1910.<sup>112</sup> Otros como Jesús R. Alderete, Vicente Rivera y Miguel Álvarez Acosta se constituyeron en pilares de la educación Normal y dejaron plasmada en la literatura potosina la acción social y educativa del magisterio durante la etapa posrevolucionaria.

---

<sup>108</sup> Muro, Manuel. *Historia de la Instrucción Pública...*, op. cit., p. 5. Al parecer el nombre que se les daba a estos maestros era *Tenaxtianis*. Tanck de Estrada, D. *Pueblos de Indios y Educación...*, op. cit., p. 173.

<sup>109</sup> *Ibidem*, pp. 190-193.

<sup>110</sup> Muro, Manuel. *Historia de la Instrucción Pública...*, op. cit., p. 21.

<sup>111</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>112</sup> Morales Jiménez, Alberto. *Maestros de la Revolución Mexicana*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1987.

En 1868 se fundó una Escuela Normal para Profesoras. En sus aulas se formaron y titularon destacadas maestras, reconocidas no sólo en la vida académica, sino también en los ámbitos social, político y cultural.<sup>113</sup> Por Hernández Ortiz sabemos que la profesora Josefa Negrete surgió como fundadora de la benemérita institución y fue propulsora de otras mujeres, estudiantes y catedráticas, para la conformación de organizaciones gremiales. En su nombre se creó la Sociedad Protectora “Josefa Negrete”, crucial para la discusión, reflexión, desarrollo y promoción de la obra del profesorado normalista femenil. El autor destaca también a profesoras como Guadalupe Vázquez, por su labor pedagógica y capacidad literaria, Mercedes Vargas, reconocida escritora y propulsora de la educación para párvulos, y Refugio Marmolejo quien llegó a directora de la Normal para Profesoras y plasmó su pensamiento en un ensayo sobre buenas maneras para la educación de la mujer a finales del siglo XIX.<sup>114</sup>

La condición socioprofesional del maestro potosino reveló desde muy temprano los rasgos de marginalidad y precariedad que encontramos todavía en la primera mitad del siglo XX. Dice Muro que a mediados del siglo XVII, a quienes “se dedicaban al ramo de instrucción después de haber servido en su juventud como dependientes de casas de comercio ó (sic) empleados en las minas ú (sic) oficinas públicas... se les pagaba un honorario muy insignificante”.<sup>115</sup> Los esfuerzos por abrir sitios de instrucción duraban unos meses y, a quienes se decidían a instalarlos creyendo que los padres de los alumnos podrían sufragar, ocasionaban más quebrantos que ganancias.

Primo Feliciano Velázquez recuperó la declaración de Ignacio O Neale, quien en 1783 solicitó al Ayuntamiento salario semanal para sostener una escuela, pues “De continuo se hallan los pueblos sin ella, y la que se llega a poner, subsiste poco tiempo, a causa de lo mal pagados que son los maestros”.<sup>116</sup> También establece que la falta de fondos para sostener escuelas públicas, llevó a las autoridades y vecinos a crear diversas estrategias para hacer posible la obra educativa. Se organizaron para dar al maestro comida, vestido, casa y salario, pero las condiciones profesionales de éstos fueron desde entonces insostenibles. Relata el autor cómo, en el caso de la municipalidad de Real de Catorce, los esfuerzos de Fray Ignacio Aguilar para

---

<sup>113</sup> Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios...*, op. cit., pp. 162-195.

<sup>114</sup> *Ibidem*, pp. 162-195.

<sup>115</sup> Muro, Manuel. *Historia de la Instrucción Pública...*, op. cit. p. 6.

<sup>116</sup> Velázquez, Primo Feliciano. *Historia de San Luis Potosí. Volumen dos: Bajo el dominio español*. San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, A. C.; Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2004, p. 362.

fundar una escuela para los niños indigentes en 1792, aún con la participación de autoridades, vecinos y niños para ofrecer aceptables condiciones de trabajo al profesor, éste “tuvo poco tiempo el empleo y desapareció sin dejar huella. Se presentó otro, a quien, con el interés de que atendiese a uno de sus niños, una alcaldesa le visitó, y el señor cura le dio también casa; pero igualmente desapareció, sin que se supiera más de él”.<sup>117</sup>

Con casos como el de Illescas, enemistado con el Regidor Serna y finalmente cesado por éste, la edificación de la tradición magisterial siguió su curso a pesar de las dificultades que se afrontaron. Unos años más adelante, con la formación de maestros en las dos escuelas Normales desde mediados del siglo XIX, se generó una presencia cada vez más sólida del magisterio y, aunado a ello, una creciente demanda de trabajo. A la par del impulso que el gobierno del estado dio a la instrucción pública, sobrevinieron casi inevitablemente bajos sueldos, adeudos en el pago y precarias condiciones materiales para el ejercicio de la profesión.

Desde finales del siglo XIX, con la decadencia porfiriana, las condiciones económicas, políticas y sociales se fueron agravando cada vez más. Las finanzas personales de los maestros empleados por el gobierno del estado colapsaron en el año de 1882, lo cual llevó a muchos de ellos a incurrir en el endeudamiento. En esa crítica condición, elevaron la voz ante las autoridades estatales para exigir cumplimiento del pago, así como una mejoría de las condiciones materiales y de infraestructura en que se encontraban realizando su tarea educativa.<sup>118</sup>

Esta situación no era privativa del magisterio potosino. Mílada Bazant sostiene en su estudio sobre los maestros durante el Porfiriato que, no obstante la excelente preparación obtenida en las escuelas Normales, los maestros de México enfrentaron siempre la falta de oportunidades de empleo, una situación generalizada de bajos salarios, dificultades para trasladarse a sus lugares de trabajo, así como para encontrar un lugar donde alojarse.<sup>119</sup> Según la zona de su adscripción y el tipo de escuela en que laboraban, sus sueldos fluctuaban entre los

---

<sup>117</sup> *Ibidem*, p. 363.

<sup>118</sup> En 1882 estalló un conflicto laboral debido a los bajos salarios y el retardo en el pago ocasionado por la escasez de recursos de la hacienda del estado. Las maestras y maestros potosinos formalizaron su protesta en un escrito dirigido al Congreso del Estado, en el que se quejaban porque no se les pagaba el año completo, trabajaban por la mañana y por la tarde sin tener tiempo para el estudio, además sus escuelas carecían de materiales. Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios...*, *op. cit.*, pp. 142-148.

<sup>119</sup> Bazant, Mílada. *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, 1993, pp. 142-143.

30 y 80 pesos mensuales, sin reportar mayor variación en los montos de éstos en el periodo que transcurrió de 1867 a 1903. Esta situación les colocó en constantes dificultades pecuniarias, lo cual no era acorde con el ennoblecimiento que de esta profesión se hacía a finales del siglo XIX y principios del XX, concluye la autora.<sup>120</sup>

Maestros de otros estados también manifestaron rasgos de marginalidad y precariedad en el desarrollo de su labor. Luz Elena Galván encontró que muchos de ellos enviaron cartas al presidente Díaz para hacerle saber su terrible situación y solicitar su “magnánima” intervención en la resolución de los problemas que les aquejaban.<sup>121</sup> En calidad de mendicantes, las historias de muchos profesores quedaron registradas en reveladoras misivas que expusieron la condición social, económica, profesional y de vida del magisterio mexicano durante los años previos al inicio del conflicto social que desató la revolución mexicana.

Entre la agitación social, la sublevación y la insostenible situación por las malas condiciones económicas y políticas del país, establece la autora, cientos de profesores se declararon ante el presidente como sus “protegidos” y, en razón de ello, esperaban socorro, abrigo y beneficencia de su calidad de “padre de la nación”. Entre las variadas peticiones que le hacían, estaba la solicitud de ropa para poder asistir a sus clases sin ser criticados por sus raídos trajes. Unos suplicaban un empleo en la capital o, al menos, una recomendación para ser contratados en alguno de los estados de la República; otros pugnaban por un aumento a su salario, ascenso como director de escuela, el otorgamiento de licencias con goce de sueldo o, ya abiertamente, un poco de ayuda económica; el resto quería libros, becas para seguir estudiando y, al final de la carrera, se tramitara su jubilación.<sup>122</sup>

Dos casos de maestros rurales potosinos relatados por Galván, permiten hacerse una idea sobre las condiciones económicas en que transcurría su vida. El primero de ellos, a través de la carta enviada por su esposa, declaró ser un “pobre maestro” con 14 años de servicio, quien no podía procurar el pan para sus hijos y, por ello, solicitaba al presidente una ayuda económica. El segundo escribió personalmente a Díaz para pedir aumento de sueldo porque, a raíz de la crisis económica que se vivía en el país, el salario no le alcanzaba para llevar la vida.<sup>123</sup>

---

<sup>120</sup> *Ibidem*, p. 145.

<sup>121</sup> Galván de Terrazas, Luz Elena. *Soledad compartida...*, *op. cit.*, p. 15.

<sup>122</sup> *Ibidem*, pp. 141-179.

<sup>123</sup> *Ibidem*, p. 166.



Durante el Porfiriato, el magisterio potosino no escapó a la posición que ocupaba la mayor parte del magisterio nacional: “La cara que presentaba ante Díaz, era de total subordinación y conformidad con el sistema. En ningún momento se quejaba de ‘su Presidente’, a quien consideraba como ‘un padre’, sino por el contrario constantemente lo alababan”.<sup>124</sup> Algunos otros, como los enunciados líneas atrás, vendrían a encabezar una lucha por la igualdad y se constituirían en actores protagónicos de la reconstrucción del Estado mexicano. No obstante, en su condición laboral y profesional parecen haber quedado impresas como marcas indelebles, las resonancias de una misión impuesta por los intelectuales del siglo XIX: sufrir con abnegación la marginalidad a que fueron destinados y las penurias de una condición profesional por lo regular precaria y miserable.

Como puede advertirse en los datos expuestos, antes de la creación de la SEP a inicios de la década de 1920, en San Luis Potosí ya había maestros rurales diseminados por un número considerable de localidades, quienes enfrentaron las penurias de una profesión marginalizada. Además de la precariedad económica y las dificultades materiales, resistieron los peligros que planteaban las condiciones geográficas, las cuales incidieron en la operación del sistema educativo estatal y unos años más adelante también del sistema educativo federal.

### 1.3.3 Hegemonía política y educación en la etapa de reconstrucción

Muchos profesores potosinos canalizaron el agravio y su esperanza de mejores condiciones para desarrollar la profesión en el movimiento revolucionario de 1910. Algunos pusieron al servicio de esta causa su habilidad de escritores,<sup>125</sup> otros fueron organizadores y algunos más se integraron directamente a las filas de los ejércitos insurrectos. Pero sus esfuerzos y sus malogradas vidas de poco sirvieron para alcanzar sus propósitos, porque en las décadas

---

<sup>124</sup> *Ibidem*, p. 224.

<sup>125</sup> Es el caso del profesor Librado Rivera Godínez, oriundo del pueblo de Rayón quien, al lado de Camilo Arriaga y Ricardo Flores Magón, fue miembro fundador de la Junta Organizadora del Partido Liberal Mexicano que impulsó la revolución de 1910. Por sus fervientes y punzantes críticas hacia el régimen de Porfirio Díaz en los periódicos *Regeneración* y *El demófilo*, su vida transcurrió más tiempo en las prisiones de San Luis y Tampico que al lado de su apesadumbrada familia. Desde las húmedas y frías celdas en donde habitó y fue sometido a las más despiadadas torturas, siguió elevando su estridente voz de anarquista para denunciar las injusticias de los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, así como en contra del gobierno de Saturnino Cedillo en San Luis Potosí, causante de una grave situación laboral para el magisterio potosino en 1930. Rivera, Librado. *¡Viva, Tierra y Libertad!* (recopilación de sus escritos realizada por Chantal López y Omar Cortés). México, Distrito Federal, Ediciones Antorcha, 1980.

siguientes la esperanza no fructificó, ni la esperada mejoría llegó a concretarse con el triunfo de la Revolución.

Durante la segunda década del siglo XX la instrucción pública en San Luis Potosí fue inestable o terminó definitivamente “paralizada”.<sup>126</sup> Los constantes cambios en la dirigencia gubernamental durante ese periodo, hicieron que la educación decayera notablemente porque, además de que muchas familias fueron desterradas, desintegradas y afectadas en sus condiciones de vida, los gobernantes interinos hicieron y deshicieron a su antojo. Por ejemplo, el caso del General Gabriel Gavira, enviado el 14 de julio de 1915 por Obregón a fungir como gobernador interino, quien no sólo disolvió todos los ayuntamientos y despidió a sus funcionarios, además irrumpió en el orden educativo afectando la situación de los maestros. Al profesor Isaac Ochotorena, Director de Educación Pública estatal, por considerarlo “un apasionado”, lo removió de su cargo; también ocasionó el desempleo de muchos profesores y profesoras de escuelas particulares que fueron cerradas; clausuró la Escuela Industrial Militar; cambió de su puesto al director del Instituto Científico y equiparó a este centro de educación superior con un seminario donde abundaba la “polilla de sacristía”; a las religiosas del Colegio del Sagrado Corazón les impuso un plazo de tres días para que dejaran el estado y, pasado ese periodo, dismanteló el edificio que ocupaba la institución.<sup>127</sup>

Tras una década de fragor revolucionario, el periodo que va de 1920 a 1938 estuvo vinculado a permanentes disputas por el poder y a la búsqueda de estabilización del orden social y económico. En estas disputas no sólo participaron actores ligados a la partidocracia, sino principalmente caudillos revolucionarios instaurados más tarde como dictadores. Los bandos estuvieron permanentemente apoyados por agrupaciones magisteriales, unas adscritas al sistema de educación elemental (mayormente ciudadanos) y otros a las escuelas ubicadas en el medio rural.

Dudley Ankersón<sup>128</sup> considera que fue la influencia de Calles la que llevó a Rafael Nieto Compeán a convertirse en gobernador del estado en mayo de 1920, iniciando así una etapa de relativa estabilidad política y un decidido intento de reforma y reconstrucción social. Si bien, como establecen María Isabel Monroy y Tomás Calvillo, su anticlericalismo era abierto pero

---

<sup>126</sup> Escalante Bravo, María Guadalupe. *Crisis política, reforma educativa...*, op. cit., p. 93.

<sup>127</sup> Velázquez, Primo Feliciano. *Historia de San Luis Potosí. Volumen tres...*, op. cit., pp. 335-339.

<sup>128</sup> Ankersón, Dudley. *El caudillo agrarista...*, p. 105.

moderado, en un estado donde el 97.76 % de la población era católica, su actuación política no atentó contra la iglesia pues “era enemigo de las actitudes fanáticas y radicales”.<sup>129</sup> La inusual condición de Nieto Compeán como político civil que ocupaba tan importante escaño, fue de cierta manera un impedimento para concretar todas las reformas que había de impulsar (como el derecho al voto de la mujer), sin embargo, su actuación fue progresista y de avanzada. Entre los logros que destacan Monroy y Calvillo en materia legislativa, están la Ley de Reforma Agraria y el decreto por el que se estableció la Universidad Autónoma con personalidad jurídica, libertad de cátedra y autogestión de recursos.<sup>130</sup>

En materia educativa, con base en un estudio de Espinosa,<sup>131</sup> se puede advertir que la escasez de recursos económicos en que se encontraba el estado no permitió una progresiva expansión y mejoramiento de los servicios. En el marco de la Ley de Educación Primaria y Normal publicada por el gobernador Nieto en 1921 y la precariedad económica, los sueldos de los profesores y la cobertura eran sumamente restringidos. Por ejemplo, relata el investigador, un director superior titulado, es decir, del tipo de escuela con mayor rango por atender alumnos de primero a sexto grado, ganaba \$114.41 pesos mensuales, en tanto que una directora con la misma categoría percibía \$104.77. En el extremo más bajo de las categorías salariales, un maestro ayudante ganaba \$71.08 pesos al mes y una maestra ayudante recibía \$66.00 pesos mensuales (la percepción más baja). Era frecuente que la maestra ayudante recibiera también las cargas de trabajo más pesadas.<sup>132</sup>

Dice Espinosa que en 1921 la Dirección General de Educación Primaria y Normal informó que en la zona de la capital laboraban 281 maestros (244 mujeres –86.83 %– y 37 varones –13.16 %–), al frente de 12260 estudiantes mediante el funcionamiento de 51 escuelas oficiales,

---

<sup>129</sup> Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, *op. cit.*, pp. 250-258.

<sup>130</sup> Integrada por el que fuera Instituto Científico y Literario, las Facultades de Medicina, Jurisprudencia, Ingeniería, y las escuelas Comercial y de Estudios Químicos.

<sup>131</sup> Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, *op. cit.*, p. 71.

<sup>132</sup> Esto puede constatarse, incluso, pasados algunos años. El caso de la escuela rural federal de El Mezquite, en el municipio de Matehuala, ya iniciada la década de 1940, es ilustrativo y provocador. En un oficio dirigido al Director de Educación Federal, por parte del profesor Aureliano Esquivel Casas, titular de la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios, ruega se corrija la situación inequitativa de reparto de alumnos en los grupos, pues, según estadística, de una asistencia promedio de 76 niñas y niños, habiendo sólo dos maestros, el director de la escuela, profesor Vicente Guelmonreal, atiende a 9 de ellos, mientras que la ayudante, profesora Soledad Álvarez Castañeda, tiene a su cargo los 67 restantes. Director General de Enseñanza Preescolar y Primaria en los Estados y Territorios a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D. F., 31 de julio de 1941. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 7, expediente 7, foja 41.

2 municipales, 26 particulares, contando un total de 79 instituciones educativas.<sup>133</sup> Es de hacer notar la gran presencia de las mujeres en el magisterio potosino, una condición casi generalizada (no fue el caso de Tlaxcala), no sólo debido al movimiento revolucionario, también por la conveniencia del Estado que, por tradición y porque era de las pocas opciones de trabajo para la mujer, podía pagarles salarios más bajos.<sup>134</sup>

El 20 de mayo de 1922 Vasconcelos y Nieto Compeán firmaron un Contrato de federalización donde se establecieron formas para impartir la educación y el apoyo al esfuerzo educativo del estado con más recursos económicos. La presencia de la SEP, ante las descritas condiciones de escaso presupuesto estatal y la política educativa de ideólogos de la vieja tradición normalista porfiriana, en breve empezaría a hacerse notar.<sup>135</sup>

El periodo de 1920 a 1938 fue importante también en la consolidación de las organizaciones sindicales en el estado. Los partidos Liberal Obrero, Liberal Reformista y Liberal Independiente habían trabajado para que Nieto Compeán llegara a la gubernatura y fuera congruente con las ideas expresadas en campaña, es decir, responder a las expectativas del sector obrero en torno a la mejora de sus condiciones de vida.<sup>136</sup> La política de su sucesor, el profesor Aurelio Manrique de Lara, egresado de la Escuela Normal para Maestros de México y catalogado como marxista radical, mantuvo una actuación férrea en contra de las élites de poder económico<sup>137</sup> y siguió la misma línea socialista de su antecesor. Al tiempo que se definía en 1923 la designación del próximo presidente de la República, el proceso para la sucesión de gobernador en el estado fue intrincado y desató otra vez el conflicto social.

---

<sup>133</sup> El autor especifica que estas instituciones se distribuían de la siguiente forma: *Superiores*, las que atendían de primero a sexto grado; *Elementales*, para los grados de 1º a 4º; *Mixtas*, que agrupaban las características de las dos anteriores; *Nocturnas*, donde se instruía a los adultos. Los salarios más bajos correspondían a quienes trabajaban en las escuelas nocturnas (director \$55.00 y un maestro ayudante empírico \$38.00). Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, *op. cit.*, pp. 70-72.

<sup>134</sup> Galván, Luz Elena y López, Oresta. *Entre imaginarios y utopías...*, *op. cit.*, p. 14.

<sup>135</sup> Hay que apuntar que en agosto de 1930, siendo Secretario de Educación Aarón Sáenz en el gobierno de Ortiz Rubio, la SEP realizó una gran Asamblea Nacional de Educación para intensificar la coordinación a nivel nacional. Participaron representantes de todos los estados de la república (de las Direcciones de Educación) y directivos de las áreas de la SEP. Aunque se plantearon soluciones para mejorar las condiciones de los trabajadores y “delimitar” las responsabilidades de los estados y la federación, la apuesta fuerte del Secretario era apuntalar la centralización. Arnaut, Alberto. *La federalización educativa...*, *op. cit.*, pp. 79-82.

<sup>136</sup> Su intervención en momentos críticos fue fundamental para la resolución de los conflictos laborales. Luévano Bustamante, Guillermo. *Huelgas, protestas y control social. El movimiento obrero en San Luis Potosí (1910-1936)*. San Luis Potosí, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Gobierno del Estado; Archivo Histórico de San Luis Potosí, 2008, pp. 31-33.

<sup>137</sup> Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, *op. cit.*, p. 265.

Según Ankerson, líderes campesinos como Saturnino Cedillo y Graciano Sánchez, así como los integrantes de los partidos que antes habían impulsado a Nieto Compeán, buscaban que Antonio Díaz Soto y Gama fuera su candidato, sin embargo, éste sugirió que apoyaran a Manrique porque defendía los mismos ideales socialistas y tenía experiencia como diputado. Del otro lado quedaron los integrantes de la familia huasteca De los Santos, quienes habían constituido desde el Congreso local una oposición a Nieto Compeán. En una de las ausencias de éste, intentaron imponer a Herminio Carreño como gobernador, lo cual no prosperó por la intervención de Calles, quien ayudó al posicionamiento de Cedillo en las estructuras del poder local.<sup>138</sup>

Para las elecciones de 1923 como candidato opositor de Manrique se presentó Jorge Prieto Laurens, quien tenía apoyo de la élite latifundista, legisladores, funcionarios municipales del estado; además, las simpatías de los cooperativistas a nivel nacional por haber sido presidente del Partido Nacional Cooperativista.<sup>139</sup> Luego de una accidentada campaña y una angustiosa elección protagonizadas por dos grupos de poder, no sólo sustentados en ideologías opuestas sino también en el uso de las armas, todo culminó en violencia y desenfreno. Tras una sangrienta jornada electoral se proclamaron ambos vencedores y, eventualmente, se instalarían dos gobiernos: el de Prieto Laurens en la capital potosina y el de Manrique en Guadalcázar, los dominios de Cedillo. La facción de la familia Santos se decantó esta vez por Manrique y, a decir de Martínez Assad,<sup>140</sup> su cercanía con Obregón dio el impulso final para que al profesor se le reconociera como gobernador.

Dudley Ankerson sugiere que la decisión de Prieto Laurens de usar su fuerza cooperativista para apoyar a Adolfo de la Huerta, en su pretendida candidatura a la presidencia, obligó a Obregón a intervenir porque su sucesor debía ser Calles y, ante la negativa de Prieto, dio apoyo a las fuerzas de Cedillo para que dominaran la batalla, recuperaran la gubernatura y apoyaran sus pretensiones de heredad política.<sup>141</sup>

En materia económica y laboral, la situación entre grupos de trabajadores y patrones por sus filias partidistas devino en confrontación. Esos meses de confusión, incertidumbre y

---

<sup>138</sup> Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista...*, op. cit., pp. 108-109.

<sup>139</sup> Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo...*, op. cit., pp. 149-51.

<sup>140</sup> Martínez Assad, Carlos. *Los rebeldes vencidos. Cedillo contra el Estado cardenista*. México, Universidad Nacional Autónoma de México; Fondo de Cultura Económica, 1990, p. 22.

<sup>141</sup> Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista...*, op. cit., p. 112.

violencia hicieron estragos en la población, cuyas condiciones de vida se agravaban cada vez más por la falta de recursos y estabilidad para hacer la vida llevadera. La actuación de Manrique en los primeros meses parecía ser la solución a la crisis, porque sus ideas enraizadas en doctrinas socialistas y anarquistas, su sencillez en el trato y su comportamiento alejado de lujos, le colocaban genuinamente como un gobernante cercano a la gente. Pero algunas de sus medidas, como cancelar la fiesta de toros o promulgar una ley anti alcohol (con la afectación a grupos de empresarios, comerciantes y campesinos productores de pulque), siguieron incrementando las inconformidades en su contra.<sup>142</sup> Las acciones reformistas de Manrique se enfilaron a mejorar las condiciones de los trabajadores y a hacer posible el reparto agrario, pero también sentaron las bases para que, mediante el liderazgo del profesor Graciano Sánchez, se llevara más tarde a los maestros a organizarse sindicalmente de manera más sólida.<sup>143</sup>

En esos primeros años de la década de 1920, según establece Tomás Calvillo, se retomó la obra educativa con un relativo impulso a la instrucción primaria en el estado, se construyeron algunas escuelas en las zonas más necesitadas y se atendieron las demandas del magisterio.<sup>144</sup> Este es quizá el periodo de gobierno en que un profesor potosino como Manrique, líder doctrinario socialista, pudo haber tocado la educación con un verdadero enfoque de izquierda. Sin embargo, los efectos de su forma de entender la acción gubernamental y las diferencias con Cedillo debilitaron su posición política. En noviembre de 1925 fue destituido por el Congreso local y se designó gobernador provisional al diputado Abel Cano.

Para entonces Cedillo se había enquistado en las estructuras del poder potosino. Se sabía de su arrojo y gestas militares, especialmente su apoyo al presidente Obregón durante la rebelión de Adolfo de la Huerta y la rebelión cristera, pero se creía que su escasa preparación académica no le alcanzaba para escalar a niveles muy elevados.<sup>145</sup> Carlos Martínez Assad lo describe como “un personaje más complejo”, que lo mismo conjugaba la humildad del arriero, con la destreza del bandido y la fraternidad de un patriarca.<sup>146</sup>

Sus intrigas y un contacto permanente con el poder central, primero con Obregón y luego con Calles, le llevaron a deshacerse de Manrique, desplazar a Graciano Sánchez, convertirse en

---

<sup>142</sup> Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo...*, *op. cit.*, p. 158.

<sup>143</sup> Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, *op. cit.*, pp. 95-96.

<sup>144</sup> Calvillo, Unna Tomás J. *La fundición de Morales...*, *op. cit.*, p. 127.

<sup>145</sup> Valadés, citado por Martínez, lo calificaba como un hombre rústico, ignorante y de ruda naturaleza. Martínez Assad, Carlos. *Los rebeldes vencidos...*, *op. cit.*, p. 16.

<sup>146</sup> *Ídem.*

gobernador de 1927 a 1931 y alargar su influencia con la imposición en el gobierno de Ildefonso Turrubiartes (1931-1935) y Mateo Hernández Netro (1935-1938).<sup>147</sup>

Esa influencia política le permitió alcanzar no solo la gubernatura del estado, también la Secretaría de Agricultura en dos ocasiones, primero durante unos meses en 1931 y luego de 1935 a 1937.<sup>148</sup> Al abrigo de un importante grupo de líderes agraristas, así como el apoyo que siempre le brindaron las colonias agrícolas por él fundadas y la eventual cercanía con grupos terratenientes, se erigió como el brazo militar más fuerte para los presidentes de la República y, a la vez, en un cacique regional que era mejor tener como aliado. Sus servicios a la nación durante la guerra contra los cristeros (1926–1929), le permitieron mostrar su real poderío: en su etapa de mayor dominio llegó a conjuntar un ejército de entre 10000 y 15000 mil hombres.<sup>149</sup> La autoridad política y militar de Cedillo era tal que sus recomendaciones fueron garantía para ser colocado en algún cargo importante, no sólo en el estado, sino también en las estructuras del poder central (fue el caso de Gonzalo N. Santos en el PNR).

Cedillo basó siempre su confianza para desarrollar los proyectos militares, políticos y de gobierno en su gente más cercana. En materia militar, Falcón los identifica como “sus satélites”, es decir, los que se mantenían en torno a él y le permitían, a la vez, formar una red a través de la cual podía llegar a todos sus soldados agraristas. Entre estos “satélites” se encontraban, invariablemente, Magdaleno García, Mateo Hernández Netro, Francisco Carrera Torres e Ildefonso Turrubiartes. En tanto que en la cuestión política sus hermanos, hermanas, sobrinos, cuñados y amigos permanecían en diferentes puestos del ayuntamiento, las legislaturas y el gobierno del estado. Parte del éxito y permanencia en el poder por cerca de catorce años (directa e indirectamente de 1925-1938) se debió a esta sólida estructura.<sup>150</sup> Su habilidad para negociar también fue clave, pues siendo la etapa de su gobierno muy difícil por

---

<sup>147</sup> Ésta fue una situación común de varios estados en la república mexicana. Por ejemplo, en el caso del Estado de México, el cacicazgo protagonizado por el general Abundio Gómez quien, al igual que Saturnino Cedillo, fue respaldado por los presidentes Álvaro Obregón y, más adelante, Plutarco Elías Calles en la década de 1920. Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. *Estructura y coyuntura política, cultura y micropolítica...*, op. cit. p. 47. También está el caso del general Manuel Pérez Treviño en el estado de Coahuila, quien logró extender su influencia y dominio político hasta los estados de Durango y Coahuila. Valdés Silva, María Candelaria. *Una sociedad en busca de alternativas...*, op. cit., pp. 40-41. A los caciques mexiquense, coahuilense y potosino les llegó su fin con el arribo de Lázaro Cárdenas del Río a la presidencia de la república, cuya visión centralista le llevó a terminar con los ejércitos particulares y la hegemonía de los poderes locales.

<sup>148</sup> Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo...*, op. cit., p. 194.

<sup>149</sup> *Ibidem*, p. 190.

<sup>150</sup> *Ibidem*, pp. 192-195.

la crisis internacional de 1929, sus despilfarros en armamento y viajes no fueron motivo suficiente para que se le derrocara antes de 1938.

#### 1.3.4 La acción educativa federal durante el cedillismo

Las condiciones económicas, sociales y políticas que enfrentó Cedillo durante su periodo como gobernador (1927-1931), fueron poco favorables para mejorar la situación del magisterio. La crisis política originada en 1923 se acentuó con el cierre de varias empresas mineras, baja incorporación de la población en edad productiva y un elevado analfabetismo. En el censo de 1930 se informó que de la población mayor a diez años (399910 habitantes), 266799 no sabían leer ni escribir (66.72 %), 11441 sólo leer (2.86 %), en tanto que los restantes 121670 dijeron saber leer y escribir (30.42 %).<sup>151</sup> El panorama en este rubro planteaba grandes desafíos para el gobierno, especialmente en el medio rural, ya que los centros urbanos como Matehuala, Valles, Rioverde y la capital contaban con servicios educativos desde finales del siglo XIX.

Con la formación de Colonias Agrícolas para entregar tierra a sus militares, como pago por sus servicios cada vez que participaban en alguna batalla, Cedillo había solicitado a las autoridades federales a mediados de la década de 1920:

Quiero tierras. Quiero municiones para poder proteger mis tierras en caso de que alguien quiera quitármelas. Y quiero arados, y quiero escuelas para mis hijos, y quiero maestros, y quiero libros y lápices y pizarrones y carreteras. Y también quiero películas para mi gente. Y no quiero una sola iglesia ni una sola cantina.<sup>152</sup>

Contrario a su clamor, no se vio en los hechos que sus acciones de gobierno avanzaran en la dirección de conseguir todo lo que pedía para la gente del campo.<sup>153</sup> Tierras y arados para su

---

<sup>151</sup> Secretaría de la Economía Nacional. Dirección General de Estadística. *Quinto Censo de Población correspondiente al Estado de San Luis Potosí*, 15 de mayo de 1930.

<sup>152</sup> Entrevista de Robert Haberman en 1924, citada en Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista...*, op. cit., p.102.

<sup>153</sup> Es importante apuntar que durante 1924 y 1925 se manifestó una atención constante y hasta una intromisión permanente de Cedillo en los asuntos educativos, especialmente en relación a sus colonias agrícolas. Algunos documentos hablan de su influencia para que fueran nombrados algunos jóvenes como maestros rurales y sus visitas a las escuelas en su calidad de General para constatar el trabajo que se estaba realizando. Maestro Misionero Isidro Rivera a Jefe del Departamento de Cultura Indígena, Enrique Corona, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 12 de febrero de 1924. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja T3, CB 44507, expediente 3, foja 6; Isidro Rivera a Jefe del Departamento de Cultura Indígena, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 21 de mayo de 1924. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja V4, CB 44512, expediente 47, foja 8.



gente obtuvo; municiones, armamento, bombas y hasta aviones consiguió;<sup>154</sup> pero en cuanto a escuelas, libros, pizarrones y maestros, dejó a la federación que cubriera dichas necesidades.

Espinosa sostiene que la relación entre Cedillo y las autoridades educativas federales se caracterizó por permanentes encuentros y desencuentros. Relata, por ejemplo, el disgusto del general en julio de 1927 (entonces candidato a la gubernatura del estado), ante la negativa del inspector instructor federal Juan Peña Peña, para que los maestros del municipio de Venado participaran en una manifestación política.<sup>155</sup> Cedillo fue complaciente con la federalización porque, además de representar un ahorro para las arcas del estado, le evitaba tener que establecer un trato con profesionales no siempre fáciles de convencer.<sup>156</sup> Contrario a lo que sucedía en 1929 con las autoridades locales en estados como Veracruz, Coahuila, Tamaulipas e Hidalgo, es decir, que manifestaban con obstinación su oposición a una inminente centralización de la enseñanza,<sup>157</sup> el cacique potosino encontró en esta posibilidad una ocasión para aminorar los nexos entre el gobierno local y el magisterio. No los necesitaba.

Los misioneros iniciaron su labor educativa hacia finales de 1923, la intensificaron durante el año siguiente y se hicieron cargo de la coordinación entre la SEP y las autoridades del estado. Además de gestionar ante el Jefe del Departamento de Cultura Indígena, Enrique Corona, la contratación de maestros rurales para atender las Casas del Pueblo, fueron encargados de su instrucción y de proponer el sueldo que podía pagárseles de acuerdo a su perfil de ingreso. En los casos donde se enviaba maestros rurales y no había misionero, o los existentes no podían hacerse cargo de éstos, eran los presidentes municipales quienes se ocupaban de todas las gestiones.<sup>158</sup> Atribuirse el derecho de establecer una relación directa con la federación les acarreó algunos problemas, tal como sucediera en otros estados de la república mexicana.

---

<sup>154</sup> Un mapa fechado del 16 de abril de 1939, elaborado a partir de la inauguración de la carretera San Luis Potosí-Antiguo Morelos, Tamaulipas, muestra que Saturnino Cedillo llegó a contar con 11 campos de aterrizaje diseminados en las zonas de mayor influencia y más estratégicas de los municipios del estado: Salinas, Matehuala, San Luis Potosí, Santa María del Río, Rioverde, Valles, Cerritos y cuatro en Ciudad del Maíz.

<sup>155</sup> Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, op. cit., p. 128.

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 136.

<sup>157</sup> Arnaut, Alberto. *La federalización educativa...*, op. cit., p. 183.

<sup>158</sup> Propuesta del misionero José Romo en favor Jaime Gregorio para ser nombrado maestro rural de la casa del pueblo de El Ranchito, Venado, San Luis Potosí, 7 de diciembre de 1923. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja J2, CB 44449, expediente 31, foja 1; Carta del maestro rural Estanislao C. Ocón a Enrique Corona sobre recepción de materiales (este maestro estaba bajo el cargo de José Romo, ya que en la fracción de Real de Catorce, donde estaba ubicada la casa del pueblo que él atendía, no había maestro misionero), Catorce, San Luis Potosí, 28 de diciembre de 1923, AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja O3, CB 44475, expediente 93, foja 1; Oficio de Enrique Corona al maestro misionero Isidro Rivera de Ciudad del

Por ejemplo, Alfonseca encontró en el Estado de México que el gobernador se quejó ante las autoridades de la SEP, porque se les excluía de las gestiones para fundar o clausurar escuelas federales. No le parecía que los misioneros se “entendieran” directamente con los presidentes municipales, los comisarios o los vecinos, tampoco que se instalaran escuelas en locales del Ejecutivo. En un oficio enviado a Enrique Corona, entre otras cosas, solicitaron que no se establecieran escuelas federales en las cabeceras municipales, no tener por autoridad competente a comisarios, vecinos o ayuntamientos, ser consultados siempre en primera instancia y dar preferencia a su recomendación para el establecimiento de los centros escolares.<sup>159</sup>

Para el año de 1925, con la creación de las Direcciones de Educación Federal en los estados, las gestiones de contratación de los maestros rurales estuvieron a cargo de los Directores de esas oficinas. En el caso de San Luis, un reporte de Aureliano Esquivel sobre la cantidad de escuelas y maestros rurales federales (contenido en el informe del mes de agosto de 1927 de Ignacio Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales), indicó la creciente presencia de la SEP. En poco más de dos años se habían fundado 156 escuelas y éstas eran atendidas por 160 maestras y maestros. La estructura magisterial federal al inicio del periodo de gobierno cedillista, estaba integrada por profesores rurales con muy escasa preparación, distribuidos en siete zonas escolares. Algunos inspectores instructores que se menciona en los expedientes personales de los maestros que analizamos, y aparecen en los informes del Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, son Pedro Chávez (Tancanhuitz), J. Jesús Rivera (San Luis Potosí), Pedro Moreno (Ciudad del Maíz), J. Jesús I. Villarreal (Salinas) y Juan S. Díaz (Matehuala).<sup>160</sup>

Espinosa encontró que, en un poco más de una década de cacicazgo cedillista, las escuelas rurales federales aumentaron considerablemente (el sistema federal alcanzó en 1938 un total de

---

Maíz, donde se informa nombramiento del maestro rural Perfecto Tovar, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 20 de enero de 1924. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja T3, CB 44507, expediente 6, foja 4; Oficio de Enrique Corona al presidente municipal de Xilitla informando sobre nombramiento del maestro rural Francisco G. Rivas para la Casa del Pueblo de la fracción de Tlamaya, México, 9 de diciembre de 1924. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R10, CB 44492, expediente 47, foja 5.

<sup>159</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. *Estructura y coyuntura política, cultura y micropolítica...*, op. cit., pp. 146-147.

<sup>160</sup> Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de agosto, Tomo XXII, No. 4, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929, p. 412.

605).<sup>161</sup> El crecimiento se acentuó, a decir del autor, porque Cedillo permitió la federalización de un poco más de 200 centros escolares administrados por la Dirección General de Educación Primaria y Normal y sostenidos por ayuntamientos y comunidades.<sup>162</sup> Se fortaleció así el aparato educativo federal a costa del debilitamiento del sistema estatal. A partir de entonces, concluye Espinosa, éste último centró su atención en las escuelas ubicadas en las ciudades y las cabeceras municipales.<sup>163</sup>

Según Martínez Assad, a costa de la federación, cada una de las Colonias Agrícolas Militares fundadas por Cedillo en los municipios de la región que más dominaba (Ciudad del Maíz, Valles, Cerritos y Guadalcázar), contaron con escuelas como él lo había solicitado. No sólo tuvieron pequeñas bibliotecas con títulos que declaraban el sentido de la educación rural, ya que se referían a la “Cría de Cerdos”, “¿Cómo alimentar ganado lechero?” o como desarrollar “Fruticultura”, sino que en escuelas como la “Álvaro Obregón” de la Colonia Agrícola San José en Guadalcázar, se llegó a tener cinematógrafo donde las gentes vieron por primera vez las imágenes del cine mudo.<sup>164</sup>

Por su parte, Espinosa pormenoriza la acción social que los maestros rurales federales realizaron en el estado durante el cedillismo y concluye que fueron ellos, los campesinos y los Comités de Educación, quienes se echaron al hombro la responsabilidad de hacer posible la obra educativa del Estado: con su capacidad negociadora fundaron escuelas, pusieron en marcha actividades de impulso a la agricultura (huertos y parcelas escolares), introdujeron la práctica de deportes, medidas preventivas de salud (incluidas campañas antialcohol y de vacunación), así como actividades artísticas, instalación de apiarios, gallineros, cooperativas, construcción de los edificios escolares y organización de las escuelas diurna y nocturna.<sup>165</sup> La actividad escolar trascendería los muros del aula y exploraría las posibilidades de otros espacios

---

<sup>161</sup> Los datos de Rubén Rodríguez señalan la existencia de 681 escuelas primarias rurales para el año de 1938, pero la diferencia podría deberse a que este Director de Educación Federal había venido a San Luis Potosí para impulsar la educación socialista y, en este sentido, sus números debían ser favorables a su gestión en contra del cedillismo. Véase Rodríguez Lozano, Rubén. *San Luis Potosí en su lucha por la libertad*. San Luis Potosí, México, Imprenta Artes Gráficas del Estado, 1938, pp. 65 y 125.

<sup>162</sup> Martínez Assad habla de 197 y con relación al incremento establece que, basado en los Informes de Gobierno de Saturnino Cedillo de 1928, 1929, 1930 y 1931, las cifras son un tanto contradictorias y sugiere por ello tomar con reservas esta información. Se puede decir, no obstante, que entre los años de su gestión sí hubo un incremento significativo (reporta 133 escuelas rurales en el primer año y 350 en el último). Martínez Assad, Carlos. *Los rebeldes vencidos...*, *op. cit.*, p. 53.

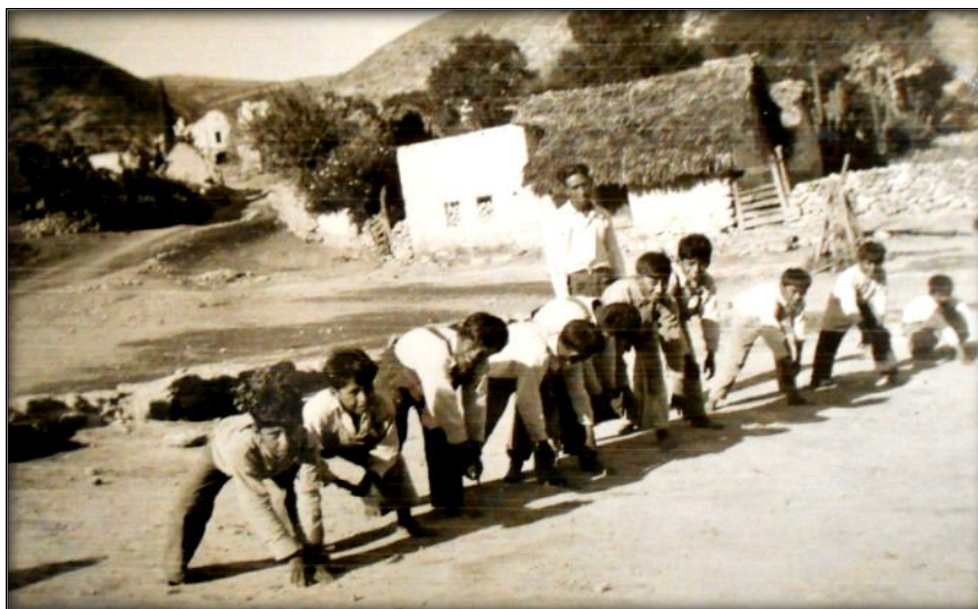
<sup>163</sup> Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, *op. cit.*, pp. 134-137.

<sup>164</sup> Martínez Assad, Carlos. *Los rebeldes vencidos...*, *op. cit.*, p. 45.

<sup>165</sup> Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, *op. cit.*, p. 141.

escolares. Los inspectores se ocuparon una vez más de que, al menos en apariencia, la gestión escolar fuera inmortalizada en fotografías como la que en seguida se presenta.

**Fotografía 3**  
**Niños practicando deportes en la escuela “Benito Juárez”**



Fuente: AGN, fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 3, expediente 2, foja 45 (S/F).

Coincidimos con el investigador potosino en que, gracias a la capacidad negociadora de los maestros y ese despliegue de actividades en favor de la comunidad,<sup>166</sup> la educación rural federal fue extendiéndose por el estado. Sin embargo, como quedará demostrado, hoy sabemos que ésta no fue una situación generalizada, porque graves condiciones de marginalidad laboral y profesional, ocasionaron que muchos maestros se alejaran de los preceptos que los intelectuales pedagogos propugnaron en los distintos proyectos educativos.

#### 1.3.5 Formación profesional para los maestros rurales

No obstante la demanda de maestros, la profesión era cada vez menos atractiva por las dificultades que imponía su ejercicio: bajos salarios, los efectos de la guerra, así como tener que

---

<sup>166</sup> Este tipo de actividades quedaron plasmadas en varios informes remitidos a la Dirección de Educación Federal por parte del Inspector de la zona 6ª, profesor Juan S. Díaz, como resultado de sus visitas en 1933 a la escuela de Palomas, municipio de Ciudad del Maíz, San Luis Potosí. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 1, expediente 12 (varias fojas).

desplazarse a comunidades alejadas en el medio rural. No sólo eran pocos los que aceptaban sumarse al magisterio, según los intelectuales de la SEP, también carecían de preparación. Para atender a esa condición, las acciones en materia de formación profesional fueron diversas, tanto en las estrategias diseñadas como en las instituciones habilitadas. Desde 1922 se habían empezado a crear las Escuelas Normales Rurales, surgieron después las Misiones Culturales en 1923 (con sus institutos de perfeccionamiento), luego se fusionaron éstas con las Centrales Agrícolas para dar forma a las Escuelas Regionales Campesinas hacia 1933.

Además de las Misiones Culturales y las Escuelas Normales Rurales se dispusieron, para efectos de la formación de maestros en servicio, los Centros de Cooperación Pedagógica.<sup>167</sup> Consistían en la realización de juntas ordinarias o extraordinarias donde los maestros compartían sus éxitos y dificultades en torno a la enseñanza (a la gestión escolar realizada); tomaban acuerdos para la mejor organización de la escuela, recibían asesorías por parte de sus compañeros y participaban en las conferencias que dictaban las autoridades educativas.<sup>168</sup> Así lo relata el profesor Aureliano Esquivel en su visita a la zona de Moctezuma:

A solicitud del ciudadano profesor Enrique Hernández, Director de la Escuela Primaria Elemental de Charcas, el suscrito desarrolló el tema: “El método de Proyectos”. Las explicaciones fueron claras y convincentes y después de la plática se invitó a los maestros a preguntar lo que no hubieran entendido. Aclaradas las dudas y fijadas debidamente algunas ideas, se hizo un resumen de las características del Método de Proyectos, haciéndose consistir en las que trae el maestro Torres Quintero en su interesante estudio sobre el particular.<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> Es importante señalar que esta modalidad de capacitación en servicio no era nueva en el estado de San Luis Potosí. Maestras y maestros del sistema estatal asistían desde finales del siglo XIX a la Junta de Profesores, espacio destinado al análisis y toma de decisiones en materia pedagógica y administrativa. Como en el caso de las escuelas federales, la asistencia a estos espacios era obligatoria y el tratamiento de los temas apegado al carácter científico que la pedagogía habían adquirido. Los inspectores daban conferencias y se reflexionaba sobre la práctica educativa. Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios...*, op. cit., pp. 104-109.

<sup>168</sup> El espacio de estos centros para la formación en servicio de maestras y maestros se mantuvo con buenos resultados hasta la década de 1950, pues el trabajo en este sentido de la escuela rural federal “Justo Sierra”, de la comunidad de Ocampo en el municipio de San Nicolás Tolentino, que recibiera felicitación especial por parte de la autoridad federal, deja ver que este centro escolar dedicaba mucho tiempo, esfuerzo y capacidad pedagógica para desarrollar al máximo los aspectos teórico metodológicos de los programas escolares y los aspectos de la formación sugeridos como parte del análisis en los Centros de Cooperación Pedagógica. Propuesta de exposición de temas y proyectos de clase práctica de los maestros rurales federales de la zona X de San Nicolás Tolentino, San Luis Potosí, en el mes de abril de 1945. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 7, expediente 12, varias fojas.

<sup>169</sup> Informe de actividades correspondiente al mes de mayo de 1927 del Director de Educación Federal en el estado de San Luis Potosí, Aureliano Esquivel Casas. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente el mes de julio, Tomo VII, No. 7, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1927, pp. 197-204.

La metodología se basaba en clases demostrativas de los profesores mejor preparados sobre el tema en cuestión y en el desarrollo de programas donde se desplegaban actividades con la presencia de personas de la comunidad. Una circular que recuperó Espinosa, donde aparecen las sugerencias de este Director, indican que el maestro debía exponer un tema novedoso, dar la clase a los alumnos (profesores) y centrar el análisis en la pedagogía de la Escuela de la Acción (cómo llevarla a la práctica y en qué principios psicológicos basarse), además, las opiniones de los compañeros debían ser serenas, cordiales y nunca debía llevarse la discusión al terreno personal o convertirla en una disputa estéril.<sup>170</sup>

Con relación a la formación profesional en servicio de los maestros rurales en las Misiones Culturales, el estudio de Jonatan Gamboa sobre la Sexta Misión de 1927,<sup>171</sup> permite conocer algunas estrategias implementadas por el Estado para extender su acción educativa en el medio rural. Con la encomienda de mejorar el trabajo del magisterio rural federal, bajo la jefatura de la profesora Elisa Acuña Rosseti, 4 Institutos Sociales se ubicaron en los municipios de Venado (del 12 julio al 6 agosto), Tancanhuitz (del 13 de agosto al 7 de septiembre), Xilitla (del 22 de septiembre al 16 de octubre) y Villa de Pozos (del 28 de octubre al 23 de noviembre), por ser “Áreas de influencia”<sup>172</sup> para transformar la realidad social.

Se concentraba a los maestros del sistema federal, y a los del sistema estatal que aceptaran la invitación, en un lugar que debía tener las siguientes características: 1) ser una comunidad pequeña y de fácil acceso para todos los asistentes (que no pasara de tres mil habitantes), 2) con facilidades para que los maestros pudieran permanecer en ellas, 3) que contara con una escuela federal primaria y rural donde los misioneros pudieran desarrollar demostraciones pedagógicas, 4) en la que la participación de las autoridades locales fuera de total apoyo. El objetivo primordial de la misión cultural era el mejoramiento profesional de los maestros en servicio, por ello, en el caso de los federales, su asistencia debía ser obligatoria. A los Directores de Educación de los estados donde debían instalarse, se les anunciaba la importancia del espacio

---

<sup>170</sup> Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, op. cit., pp. 155-156.

<sup>171</sup> J. Gamboa establece que se instaló antes de la de 1927 una misión cultural en 1924 en la capital potosina, pero el hecho de que se ubicara en este sitio minimizó sus alcances. El autor plantea como hipótesis que podría haberse tratado tan solo de un experimento de Rafael Ramírez, puesto que no existen informes de maestros sobre su funcionamiento. Gamboa Jonatan. *Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932*. México, tesis de maestría, El Colegio de San Luis, A. C., 2009.

<sup>172</sup> Gamboa retoma este concepto y lo emplea para nombrar así al “espacio funcional de posible impacto de las Misiones Culturales como transformadoras de la realidad social... no en un sentido esencialmente geográfico, sino a través de los espacios de los cuales provenían los maestros asistentes a los Institutos Sociales”. *Ibidem*, p. 60.

de formación porque los misioneros darían a conocer la política educativa de la SEP, inspirarían en los maestros el idealismo en la profesión y buscarían crear entre ellos el espíritu de cuerpo.<sup>173</sup>

De julio a noviembre, según datos de Gamboa, entre profesores federales (urbanos, semiurbanos y rurales), del estado (urbanos y algunos rurales), así como aspirantes a maestros y vecinos de las comunidades (incluidos niños y niñas), la misión cultural de 1927 atendió cerca de 1000 personas. Con relación a los maestros, en los cuatro institutos la asistencia fue de 254, destacando la escasa o nula presencia de quienes atendían las escuelas rurales de Guadalcázar, Ciudad del Maíz y Ciudad Valles.<sup>174</sup> Dichos cursos se basaban, entre otros contenidos, en pequeñas industrias como curtiduría, jabonería, perfumería práctica y conservación de alimentos (frutas y legumbres); educación física con la enseñanza de deportes como el Voleibol y el básquetbol, la gimnasia y algunas otras actividades artísticas; además contemplaba el trabajo social para prevención de la salud y el combate a los hábitos viciosos.<sup>175</sup>

En el desarrollo del programa de trabajo de los institutos participaban, casi invariablemente, una trabajadora social, un profesor de educación física, uno más de agricultura y uno encargado de las pequeñas industrias. Su enseñanza estaba centrada en las necesidades de los profesores que carecían de técnica pedagógica, la cual suplían con vehemencia y esfuerzo físico al enfrentar las condiciones del medio rural.

Si en la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí se daban clases de materias como química, mineralogía, geología y antropología pedagógica, en los institutos sociales la instrucción debía centrarse mayormente en cuestiones prácticas como economía doméstica, agricultura, carpintería y cultura física. Como se verá en el capítulo segundo de esta tesis, luego de las misiones de 1924 y 1927 referidas por Jonatan Gamboa, en años posteriores llegaron algunas otras, cuya influencia fue siempre reconocida por los maestros rurales federales al momento de exponer su perfil profesional.

---

<sup>173</sup> Instrucciones y Programa para los institutos de perfeccionamiento, marzo de 1927. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de abril, Tomo VI, No. 4, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 44.

<sup>174</sup> Gamboa Jonatan. *Los primeros pasos...*, *op. cit.*, pp. 60-86. El autor sugiere que esta ausencia podría deberse a que las sedes quedaban muy lejanas a los centros escolares de los maestros de estos municipios. No podemos descartar, sin embargo, que era la zona más fuerte en términos de presencia cedillista y alguna causa relativa a ello pudo haber limitado la asistencia de estos profesores.

<sup>175</sup> *Ibidem*, pp. 91-93.

#### 1.4 *La escuela socialista en San Luis Potosí: agitación política y fin del cacicazgo*

De una u otra forma, la presencia de los maestros rurales federales se fue haciendo cada vez mayor y su implicación política decisiva a partir de 1930. En este apartado analizamos algunos de los sucesos que dieron origen a ello. Se verá cómo se marcó una polarización política (cedillistas contra cardenistas), la manera en que se reavivó la educación socialista y cómo se fue generando la implicación cada vez mayor de los maestros en asuntos que rebasaban su función educativa.

Un episodio interesa particularmente. Los maestros federales fueron impulsados por el Director de Educación Federal Rubén Rodríguez Lozano y se involucraron en enfrentamientos con agraristas en algunas comunidades. De este hecho se derivó el hostigamiento hacia los educadores y, eventualmente, la clausura de muchas escuelas en la zona cedillista. Aquí iniciamos el análisis de estos sucesos sobre el derrumbe del cacicazgo, pero en el capítulo cuarto volveremos sobre ello para profundizar en la participación política de los maestros rurales federales y cómo esto incidió en su condición profesional.

##### 1.4.1 Nuevos conflictos políticos y sociales

Más allá de los esfuerzos de formación como el de la Sexta Misión Cultural de 1927 y de la Normal Rural de Rioverde, la situación de los maestros no había sido fácil ni satisfactoria en el aspecto profesional y menos aún en el personal. Ésta se agravó cuando se vieron envueltos en varios conflictos políticos escenificados entre la federación y el gobierno local dominado por el cedillismo. Si bien la afectación directa en las huelgas de 1930 y 1931 fue hacia los maestros estatales capitalinos,<sup>176</sup> la situación derivada de la nueva crisis política, social y económica se extendió a otros sectores y generó condiciones cada vez más complicadas para el desarrollo de la labor educativa también al interior del estado.

Esos primeros años de la década de 1930 dejaron ver que eran pírricos los avances en materia social. El momento de crispación vivido por la sociedad civil potosina con el conflicto

---

<sup>176</sup> Algunos autores citados en esta tesis han estudiado el difícil trance entre el magisterio estatal y el gobierno cedillista, a causa de las precarias condiciones de trabajo que los profesores enfrentaban, lo cual llevó a las huelgas que terminaron en represión, violencia y privación ilegal de la libertad de algunos maestros. Para conocer los detalles de estas huelgas véase el amplísimo trabajo de investigación realizado por Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, *op. cit.*, pp. 165-187. Martínez Assad, Romana Falcón, Duddley Ankerson y David L. Raby (*Educación y revolución social en México*) también relatan este suceso.



entre el gobierno cedillista y el magisterio estatal, se repetiría nuevamente en julio de 1934, julio de 1935 y septiembre de 1936, pero ahora con los trabajadores de la American Smelting and Refining Company (ASARCO)<sup>177</sup> y con los trabajadores de la Fábrica Atlas. El gobierno encabezado por Ildefonso Turrubiartes, político incondicional de Cedillo, se manifestaba abiertamente a favor de los dueños de las empresas y sus gestiones, como establece Martínez Assad, fueron en detrimento de las luchas que sostenían los trabajadores.<sup>178</sup>

En 1934 el panorama para el grupo en el gobierno era sombrío. Luego la centralización impulsada por presidente Cárdenas, a través de centrales como la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y más tarde la CNC, restó poder a las huestes cedillistas y amalgamó sólidamente liderazgos como los de agraristas que alguna vez fueran fieles al cacique y se constituían al momento en nuevos grupos de poder.<sup>179</sup> Aunado a ello, con la intervención de Cárdenas en los conflictos laborales, las eventuales resoluciones favorables a los trabajadores en estos problemas iban dejando claro que el momento de esplendor del cacicazgo había llegado a la cúspide y, en lo sucesivo, su caída iba a ser estrepitosa.

El cuadro se completó con nuevos conflictos en el aspecto político. Según Ankerson, la campaña electoral para renovar cargos en el congreso federal en 1937, representó un acicate para la ya cuestionada figura de autoridad de Cedillo. Los eventos de violencia hacia los candidatos que no eran afines a sus ideas no se hicieron esperar, sin embargo, no fueron tan efectivos como para detener el embate de las fuerzas de la CTM, PNR, Partido Renovador y todo el centralismo cardenista. Debido a esta ofensiva Cedillo renunció a la Secretaría de Agricultura.<sup>180</sup> La respuesta cada vez más organizada de un sector de la sociedad potosina, fue formando un dique a la postre infranqueable para los grupos cedillistas. Los grupos derechistas adherentes al general también integraron un bloque. Ankerson da cuenta de tres organizaciones

---

<sup>177</sup> Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo...*, op. cit., pp. 245-247. Véase también el trabajo de René Medina sobre las Escuelas Artículo 123 de la SEP y su conflictiva relación con la empresa minera ASARCO. Medina Esquivel, René. *Los más necesarios conocimientos...*, op. cit., pp. 92-105.

<sup>178</sup> Según Martínez Assad, a la par de la huelga de los maestros en 1931 se dio la primera huelga de la Fábrica Atlas, sólo que en ese momento el triste rol protagónico lo ocuparon los profesores. Martínez Assad, Carlos. *Los rebeldes vencidos...*, op. cit., pp. 70-71.

<sup>179</sup> *Ibidem*, p. 97. Particularmente el profesor Graciano Sánchez con quien formó ligas agrarias y la Confederación Campesina Mexicana –antecedente de la Confederación Nacional Campesina y que sería determinante en la elección interna del PNR donde salió electo Lázaro Cárdenas– y, aunque no en el mismo nivel de manejo ideológico, con Antonio Díaz Soto y Gama. Véase también Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo...*, op. cit., p. 234.

<sup>180</sup> Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista...*, op. cit., pp.166-169.

muy fuertes (nutridas de integrantes), para quienes la oposición al ideal cardenista era justificada, la Acción Revolucionaria Mexicana (de tendencia fascista), la Unión de Veteranos de la Revolución (integrada por militares) y la Confederación de Clase Media (servidores públicos, empleados administrativos, pequeños propietarios).<sup>181</sup> Sin embargo, habituados a moverse hacia donde más conviniera a su interés, los miembros de éstas y otras agrupaciones retiraron su apoyo a Cedillo y, como señalan varios trabajos que relatan su final, no dudaron en olvidarse de favores recibidos y en el ocaso de su hegemonía le dejaron solo.

En el medio rural también hubo polarización. La campaña de dotación de tierras generó satisfacción en comunidades donde su calidad era buena para la siembra o el agostadero. Se efectuaron celebraciones por el *Aniversario*, se movilizó a los partidarios del cardenismo y éstos manifestaron su lealtad al régimen. En la Escuela de La Reforma, en Ciudad Fernández, maestro, alumnos y vecinos del Centro Cívico Rioverdense, como parte de las actividades del “Día del Ejido”, efectuaron un desfile, juegos tradicionales a caballo y un festival escolar donde el profesor fue orador principal. Esto quedó plasmado en la siguiente fotografía.

**Fotografía 4**  
**Celebración de aniversario por la dotación ejidal 1935**



Fuente: AGN, Fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 11, expediente 19, foja 54.

---

<sup>181</sup> *Ibíd.*, pp. 173-174.

Sin embargo, se manifestó inconformidad por parte de acaudalados, pequeños propietarios, trabajadores de las haciendas (administrativos y capataces) e incluso del peonaje acasillado que, ante el reparto de tierras estériles, mantenían reservas sobre convertirse en dueños.<sup>182</sup> Una situación paradójica pero entendible, porque tenían sospechas fundadas de lo que sería su nueva vida sin el “cobijo” del patrón. Renunciar al modelo patrimonial consensuado y convertirse de súbito en ejidatarios no era un deseo generalizado, en ello estuvo la labor de convencimiento de los maestros rurales y los técnicos agrícolas enviados por el Estado.

En esta disyuntiva planteada por grupos a favor y en contra de la intromisión cardenista, más allá de las trabas impuestas por los grupos católicos y los propios hacendados, es de suponerse que, además de ardua, la labor de los maestros rurales federales se tornó sumamente desgastante.<sup>183</sup>

En materia educativa, el diagnóstico elaborado por el profesor Rubén Rodríguez Lozano, aún como todo el fervor contenido en su discurso y su manifiesta lealtad al régimen cardenista,<sup>184</sup> permite conocer cómo se había modificado el panorama educativo desde los inicios de la década de 1930. Los informes de actividades, las circulares emitidas y la amplia descripción sobre la realidad educativa en el estado con respecto a la orientación socialista de la educación, permiten conocer los rasgos de identidad que los maestros rurales podrían haber asimilado a partir de una vehemente dirección educativa en el estado como la de este Director de Educación Federal.

---

<sup>182</sup> *Ibidem*, p. 172.

<sup>183</sup> Es entendible que la modificación de la tenencia de la tierra asustara a los futuros campesinos, pues no era tan sencillo prescindir de la gran influencia y control que aun mantenían los terratenientes: conservaban los contactos para las relaciones comerciales, poseían el capital para sostener los sistemas productivos y controlaban el conocimiento a través de sus equipos de técnicos. Además de la tradición y, de cierta manera, de la “comodidad” que representaba tener un techo, un trabajo y un sustento seguro (aun con su precariedad y la condición de abuso que sufrían), la incertidumbre de “hacerse solos” al campo, generaba resistencia para aceptar el tan promocionado anhelo de obtener “tierra y Libertad”. Véase, entre otros, las obras citadas de Joseph y Nugent, así como la de Ana Paula de Teresa.

<sup>184</sup> El profesor Rubén Rodríguez Lozano fue enviado a San Luis Potosí en octubre de 1937 para sustituir a Jacinto E. Téllez en la Dirección de Educación Federal. Ante la inminente intervención del presidente Cárdenas por el estado de cosas en el estado potosino, hemos llegado a concluir que Lozano fue enviado para emprender una labor de exaltación de la obra cardenista y de reagrupamiento de los maestros rurales federales en torno al presidente. Sus escritos dan cuenta del conocimiento que desarrolló sobre los problemas sociales en las regiones del estado, de los principios de la teoría marxista y de su vehemencia para la defensa de la educación socialista. Ello nos alerta para tomar con reservas la información por él presentada como indicio del estado de cosas en la confrontación de Cedillo contra Cárdenas.

#### 1.4.2 Educación y maestros en la coyuntura del enfrentamiento contra Cárdenas

Como se sabe, en mayo de 1938 el presidente Cárdenas viajó a San Luis para terminar, de una vez por todas, con uno de los cacicazgos más férreos surgidos de la Revolución. La descripción que realiza Rubén Rodríguez reveló la forma en que los maestros enfrentaron al poder local:

El magisterio potosino opuso a la pseudo (sic) organización militar del cacique, una fuerte organización de jóvenes y adultos en Clubes Deportivos, en Sociedades de Padres de Familia, en Circuitos de Acción Social, en Congresos de Educación Popular, en Clubes de protección de los bosques y de las reservas forestales y en una serie interminable de Sociedades, cuyos propósitos siempre tendieron a levantar la vida social, económica y cultural de los habitantes.<sup>185</sup>

Como ya se ha mostrado, en otros estados de la República hubo rechazo social a la reforma del Artículo Tercero, sin embargo, en San Luis resulta contradictorio que fueran las autoridades quienes, influenciadas por Cedillo y sus partidarios, determinaran no implementarla de manera oficial.<sup>186</sup> A hurtadillas, la acción silenciosa de las maestras y maestros rurales, a decir de Rodríguez Lozano, se extendió por el estado y fue pugnando por operar la política educativa. Las acciones programadas en el Plan de Trabajo que presenta la mayoría de los expedientes de escuelas potosinas para el ciclo escolar 1938-1939, ofrecen un panorama general del tipo de obra educativa y social que se proponían efectuar.

Por ejemplo, el plan presentado por el maestro rural Francisco Cordero para la escuela “Revolución”, en la comunidad de San Miguel, municipio de Valles, estableció como ejes de trabajo: I) en el aspecto de Organización, entre otras actividades, nombrar comités de Educación y Escolar, además organizar el cuadro artístico, el club de Básquetbol y el grupo explorador; II) en el aspecto de Construcción, algunas obras como la reparación de un excusado, la construcción de un pozo, un campo deportivo y un campo infantil; III) en el aspecto Social, por ejemplo, visitar los hogares para mejorar la higiene y alimentación, establecer la biblioteca, vacunar a los niños, organizar el comité antialcohol, por enunciar algunas; IV) en el aspecto Económico, acciones como organizar festivales, la cooperativa infantil, formar un apiario y una pequeña planta avícola; en tanto que su labor docente se dedicaría a la lectura y escritura, cursos para adultos y organizar una campaña pro educación

---

<sup>185</sup> Rodríguez Lozano, Rubén. *San Luis Potosí en su lucha...*, op. cit., p. 41.

<sup>186</sup> Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista...*, op. cit., p. 148; Martínez Assad, Carlos. *Los rebeldes vencidos...*, op. cit., p. 119; Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo...*, op. cit., pp. 233-234; Méndez, Pascual. “El nuevo régimen en San Luis, dentro de las Instituciones y bajo los principios de la revolución social mexicana”. En: Rodríguez Lozano, Rubén. *San Luis Potosí en su lucha...*, op. cit., p. 27.

pública.<sup>187</sup> La acción social del programa cardenista buscaba tener mayor impacto en las condiciones de vida de la población y el magisterio rural federal debía acatar estas disposiciones. Habían pasado casi tres años y era urgente avivar la flama socialista.

Según el informe de Rodríguez Lozano, en 1938 el gobierno federal operaba 681 escuelas de educación primaria y se anunciaba cien escuelas más para el siguiente año. Informó que ya laboraban dos Brigadas Culturales integradas, entre otros, con maestros de música, trabajadores sociales y promotores de educación física, así como bibliotecas ambulantes, servicios de orientación médica y de entretenimiento.<sup>188</sup> Se estaban implementando, además, estrategias para difundir la ideología socialista en las comunidades y los maestros eran “instruidos” a través de un turbión de circulares sobre los principios de la educación socialista.<sup>189</sup>

La siguiente tabla muestra un panorama sobre el estatus de la estructura educativa federal en San Luis según el Director de Educación Federal, destacando especialmente la cantidad de profesores de educación primaria y la existencia de escuelas para su formación, un asunto que merece ser estudiado aparte por la relevancia que tuvieron dichas instituciones en el periodo.

**Tabla 2**  
**Conformación del Sistema Educativo Federalizado de San Luis Potosí en 1938**

<i>Instancias de educación y administrativas</i>	<i>Educación elemental</i>	<i>Centros de enseñanza superior</i>	<i>Educación para adultos</i>
1 Dirección de Educación Federal	872 Escuelas primarias (en total) 25 Escuelas “Artículo 123” 1 Escuela secundaria	1 Escuela Normal urbana 1 Escuela Regional Campesina 2 Internados indígenas 1 Escuela prevocacional 1 Instituto Científico y Literario	7 Centros de educación nocturna para obreros
-20 Empleados (oficina DEF) -17 Inspectores de educación federal (uno por cada zona)	- 1426 maestros - 69840 alumnos	S/I	S/I

Fuente: Elaboración propia con datos de Rodríguez Lozano, *Rubén. San Luis Potosí en su lucha por la libertad*. San Luis Potosí, México, Imprenta Artes Gráficas del Estado, 1938. S/I Sin información

<sup>187</sup> Plan de Trabajo que se desarrolla en la Escuela Rural Federal de San Miguel durante el ciclo escolar 1938-1939, San Miguel, Valles, 1º de noviembre de 1938. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 1, expediente 21, foja 24.

<sup>188</sup> *Ibidem*, p. 148. Particularmente estaban equipadas con un cinematógrafo, un radio, un aparato de sonido y algunos libros de literatura revolucionaria.

<sup>189</sup> *Ibidem*, pp. 65-66.

Con la voracidad y urgencia del Estado por centralizar la educación, la indolencia del gobierno del propio Cedillo y políticos por él impuestos, de los 469 planteles y los 26598 alumnos atendidos en 1931, para 1938 se había pasado a 872 escuelas y 69840 alumnos. El aumento en un 87 % de la cantidad de escuelas operadas por la federación y el 162 % en cobertura,<sup>190</sup> dejan claro que una década bastó para apuntalar en el estado la acción centralizadora. La instauración de la escuela rural y la inminente unificación magisterial a través del SNTE unos años más adelante, fueron el fruto de la coyuntura Cedillo–Cárdenas.

Como asegura Arnaut, centralización y sindicalización de los maestros fue un proceso alterno, que interesaba a líderes apoyados en la idea de consolidar nuevamente el Estado.<sup>191</sup> Puede hallarse en esta coyuntura signos de un manejo ideológico y político para unificar y, con ello, controlar y subordinar las organizaciones independientes, las facciones diversas y las aspiraciones gremiales en su momento divergentes. El autor lo resume así:

Además, en estos años, la sindicalización y la lucha por la federalización de los maestros locales se convirtieron en aliados del gobierno federal, de las centrales obreras y magisteriales y grupos políticos nacionales para neutralizar, debilitar o eliminar a los grupos de poder local, como ocurrió en Sonora, Michoacán, San Luis Potosí, Tamaulipas, Yucatán, México y otros estados de la República.<sup>192</sup>

La unificación en torno a una idea, a un proyecto cuyos “promotores” transmitían con fervor, congregó los esfuerzos de los maestros rurales y los habitantes de las comunidades en torno a la resolución de problemas cotidianos. Rodríguez Lozano afirmó que en el estado de San Luis Potosí se estaba cumpliendo a cabalidad el proyecto socialista.<sup>193</sup>

#### 1.4.3 Rubén Rodríguez Lozano

Como ya se apuntó, la serie de circulares emitidas por este Director de Educación Federal a los inspectores de las 17 zonas del estado, enunciaron los postulados de la educación socialista y estimularon a los maestros para seguirlos al pie de la letra. Se convocó, con vehemente discurso y sentido de urgencia, para que se sumaran con valor a la “encomienda” que la Revolución les confería: “salir de las cuatro paredes” a pulsar la realidad social, identificar los problemas

---

<sup>190</sup> *Ibidem*, pp. 175-176. En el informe final de actividades del ciclo escolar 1937-1938, Rodríguez Lozano reconocía que aún quedaban más de 500 comunidades en el estado sin recibir educación, lo cual representaba unos 260000 analfabetas.

<sup>191</sup> Arnaut, Alberto. *La federalización educativa...*, *op. cit.*, p. 203-204.

<sup>192</sup> *Ibidem*, p. 205.

<sup>193</sup> Rodríguez Lozano, Rubén. *San Luis Potosí en su lucha...*, *op. cit.*, pp. 160-161.

persistentes y actuar convencidos, cautos y valerosos para resolverlos y conseguir así el mejoramiento integral de las clases trabajadoras.<sup>194</sup>

Se emplazó a integrar Consejos Técnicos, a participar en Centros de Cooperación Pedagógica y Circuitos de Acción Social para unificar la acción educativa. También se insistió, a través de estas circulares, en la necesidad de coordinar esfuerzos con los maestros del sistema estatal, la Escuela Regional de Rioverde y el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza. Era indispensable para el Director de Educación que sus maestros se mantuvieran en permanente comunicación a través de informes que regularmente les hacía remitir. Rodríguez Lozano convocó a las escuelas para participar en concursos, algunos de ellos fueron en materia de preparación profesional, impulso a la Agricultura, la Industria o la enseñanza de las Ciencias Naturales en su relación con la Expropiación Petrolera. Las actividades de los maestros debían ser informadas y era importante que se documentaran de diferentes formas. La fotografía, una vez más, sería el medio que algunos inspectores privilegiaron.

**Fotografía 5**  
**La acción educativa y social en la escuela “Álvaro Obregón” en 1937**



Fuente: AGN, fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 3, expediente 10, foja 64.

---

<sup>194</sup> *Ibidem*, pp. 126-129.

Los concursos se hicieron populares. En uno de éstos participó y resultó triunfadora la maestra Cecilia Carranco, Directora de la escuela “Justo Sierra”, en la comunidad Las Palomas del municipio de Ciudad del Maíz (núcleo de la rebelión cedillista ocurrida en mayo de 1938). En un escrito dirigido a Rodríguez Lozano, el cual éste transcribió y remitió a su vez al Secretario de la SEP, la profesora informó que su escuela había sido incendiada por los partidarios de Cedillo (quien cumplía ya dos meses “levantado en armas” contra el gobierno de Cárdenas) y con ésta el documento donde constaba que había sido ganadora:

A fines del mes de abril del presente año, recibí de la Secretaría de Educación Pública, una copia del oficio dirigido al Departamento de Rurales, ordenando se me enviara un Diploma por haber triunfado la escuela a mi cargo, en el Concurso de la Mejor Escuela Rural en el Estado y estando este documento en el archivo de la Escuela, el cual fue quemado en los días de la rebelión cedillista, suplico a usted de la manera más atenta, se me extienda una copia de dicho documento, y al mismo tiempo se digne dar sus órdenes para que se gestione la entrega del premio obtenido.<sup>195</sup>

La maestra Carranco trabajaba, ni más ni menos, en la escuela donde el general Cedillo tenía su residencia, y este suceso, además de llevarse la constancia de su triunfo, anticipaba el destino de “la mejor escuela del estado” que, como otras de la zona de influencia cedillista, sería clausurada ese mismo año de 1938.<sup>196</sup>

En otros municipios de la Zona Media también hubo grupos que se sumaron a la rebelión y ocasionaron destrozos en las escuelas. La maestra Francisca Castillo, directora de la escuela rural “Cristóbal Colón” del ejido El Salto en Rioverde, tuvo que enfrentar la quema de sus pertenencias y su casa. Esta profesora informó a la Dirección de Educación Federal en mayo de 1939 que visitó los hogares para concientizar a la población, se cerraron cuatro cantinas y, también por su influencia, se introdujeron nuevos cultivos como el cacahuate y el garbanzo, sin embargo, los vecinos prestaban muy poca cooperación y no se habían iniciado actividades de cría de animales ni la cooperativa escolar.<sup>197</sup> El 26 de junio del mes siguiente, la profesora recibió una exhortación de Rafael Méndez Aguirre, Director de Escuelas Primarias en los Estados y Territorios, para que, a pesar de las dificultades que estaba enfrentando, insistiera en

---

<sup>195</sup> Rubén Rodríguez a Secretario de la SEP, se transcribe oficio de la maestra Cecilia Carranco, San Luis Potosí, 14 de julio de 1938. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 1, expediente 12, foja 23.

<sup>196</sup> Acta de reunión entre vecinos y el Inspector Instructor Ciro César Gallardo para refundación de la escuela que tiene clausurada desde 1938, Ejido Palomas, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 1 de abril de 1947. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 1, expediente 12, foja 38.

<sup>197</sup> Informe que deben rendir los directores al final del año escolar, El Salto, Rioverde, San Luis Potosí, 30 de mayo de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 16, expediente 28, fojas 27-29.



la resolución de los problemas económicos de la gente y en el mejoramiento de sus condiciones de vida. Esto no sería posible porque, cuatro días después, el Director de Educación Federal solicitó la clausura de la escuela:

Por aparición de una gavilla de bandoleros que han cometido una serie de asesinatos y que hasta la fecha no ha sido aprehendida a pesar de los esfuerzos de las autoridades; como caso concreto se puede citar el incendio de la casa habitación de la maestra el día 6 de abril del presente año.<sup>198</sup>

La tarea encomendada a Rodríguez Lozano fue intensificar, por las vías anteriores y otras como la publicación del periódico “Coordinación”, la obra socialista de la Revolución y a través de ello “contrarrestar la Campaña de los sectores reaccionarios”, es decir, los agraristas de Cedillo.<sup>199</sup> Esto indica que la actuación de maestras y maestros en San Luis Potosí, como en otros estados de la República, no estuvo exenta de resistencias, negativas y falta de cooperación hacia la escuela socialista por parte de algunos sectores de la población.<sup>200</sup> Así lo refiere el propio Director de Educación al denunciar en una de sus circulares dirigida a los presidentes municipales del estado, que luego de una de sus giras pudo comprobar falta de apoyo de muchos jueces auxiliares, sobre todo para la construcción de espacios escolares.<sup>201</sup>

Del lado opuesto alzaron la voz quienes vieron afectados sus intereses. Los agraristas de Cedillo escribieron al presidente Cárdenas para denunciar la conducta “comunista” de algunos de sus aliados en la reforma educativa. En enero de 1939 el Delegado de Comunidades Agrarias del municipio de Villa Guerrero, Eutiquio C. Vargas, denunció a la maestra de la escuela rural federal del ejido La Reforma y a su esposo por causar divisiones y por expedir volantes donde

exhorta a los ejidatarios a que tomen ganado de aquel que tenga un número mayor de cuatro o cinco cabezas para que sea repartido entre los que no tienen. Además, como es el esposo de la citada profesora reúne (sic) a los niños de la escuela y con el pretexto de llevarlos a paseo, los obliga a que en voz alta y en coro digan “Abajo el agrarismo, Viva el Comunismo”. También la profesora está trabajando activamente entre las familias, diciéndoles (sic) que si sus maridos tienen armas, que ocultamente se las quiten y se las lleven a la Escuela, disque que esta

---

<sup>198</sup> Propuesta de clausura de Escuela, San Luis Potosí, 1 de julio de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 16, expediente 28, foja 32.

<sup>199</sup> Rodríguez Lozano, Rubén. *San Luis Potosí en su lucha...*, op. cit., p. 171.

<sup>200</sup> Los padres de familia decidieron dejar de enviar a sus hijos a las escuelas socialistas. Especialmente en 1937, el año en que Rubén Rodríguez Lozano llegó a San Luis Potosí, se había registrado una baja muy importante en la inscripción escolar: en 1936 el número de alumnos fue de 42061, en tanto que para 1937 la inscripción bajó hasta 27363. Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, op. cit., p. 213.

<sup>201</sup> Rodríguez Lozano, Rubén. *San Luis Potosí en su lucha...*, op. cit., p. 152.

prevención es con el objeto de que si llegare a haber una revolución, sus maridos no puedan abandonarlas, habiendo formado ya una liga femenil entre los vecinos de este lugar.<sup>202</sup>

La solicitud que el Delegado hizo a Cárdenas fue para que ordenara de inmediato una investigación y, de resultar afirmativa la acusación, trasladara a la maestra fuera del estado porque era “el sentir de todas las comunidades agrarias”. No consta en el expediente la respuesta del presidente (si es que la hubo), pero sí aparece un documento donde quedó registrada la clausura de este centro escolar unos años más adelante.

Otro caso de negativa por parte de los vecinos fue el de la escuela rural federal de La Alberca, en el municipio de Villa de Zaragoza. En 1932 el inspector José Alcázar realizó una visita a esta comunidad y relató que carecía hasta de agua para beber, su gente había tenido muy malas experiencias con las maestras anteriores por “su mala conducta” y consideraba que el maestro actual debía ser removido a otro sitio donde se le aprovechara mejor, porque en la comunidad “no lo ayudaron en nada”. Dijo que la gente se dedicaba a la arriería y sólo hacían un viaje a comerciar cuando “se habían comido lo que antes consiguieron”, era necesario que la escuela les despertara “ambiciones sanas” y que trabajaran un poco más. Calificó la situación de “infinita tristeza”.<sup>203</sup> En el lapso de la educación socialista, al parecer, no se consiguió incidir para que la situación en esta escuela mejorara. En un oficio enviado al inspector Juan S. Díaz, el Director de Educación estipuló que, por la “Falta absoluta de cooperación de los vecinos”, se autorizaba la clausura del plantel.<sup>204</sup>

La parte oficial declaró, no obstante, que la acción educativa y social, en los ciclos escolares 1937-1938 y 1938-1939, registró plena implicación de los maestros y buenos resultados en las comunidades. En el informe de actividades de octubre de 1937 a mayo de 1938, el tiempo que llevaba en el cargo, Rodríguez Lozano dijo que los maestros rurales encauzaron “debidamente a los pueblos” y los transformaron con un enfoque democrático, cooperativo y de justicia social,<sup>205</sup> además implementaron bibliotecas ambulantes con funciones

---

<sup>202</sup> Eutiquio C. Vargas a Lázaro Cárdenas, Queja contra actividades comunistas, Ejido de Vichinchijol, Villa Guerrero, San Luis Potosí, 10 de abril de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 15, expediente 11, S/N de foja (lugar 15 en el orden progresivo del expediente).

<sup>203</sup> Informe sintético de Visita de Inspección, La Alberca, Zaragoza, San Luis Potosí, 22 de mayo de 1932. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 1, expediente 15, fojas 11 y 12.

<sup>204</sup> Se autoriza clausura de Escuela Rural Federal, La Alberca, Zaragoza, San Luis Potosí, 15 de mayo de 1940. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 1, expediente 15, fojas 32 y 37.

<sup>205</sup> Rodríguez Lozano, Rubén. *San Luis Potosí en su lucha...*, op. cit., pp.168-181.

de cine y películas educativas, Comités Deportivos y teatro al aire libre con “un fuerte contenido social”.<sup>206</sup> Se implementaron Congresos de Educación Popular<sup>207</sup> para orientar sobre los fines de la escuela socialista, cuyas conferencias fueron de carácter educativo-revolucionario; también Consejos y Circuitos de acción social, donde actividades como los “domingos culturales” reportaron una nutrida asistencia.

El informe de Rodríguez Lozano permite suponer que parte de su encomienda fue dejar impreso “el triunfo” de la federación y la “derrota” de las fuerzas locales. Se puede concluir, sin embargo, que la presencia de la escuela socialista alcanzó relativo éxito en algunas zonas del estado y fue rechazada, o al menos entorpecida, en aquellas donde la presencia de los agraristas de Cedillo estaba más extendida.

### 1.5. *A manera de cierre*

En este capítulo se han planteado elementos del marco que condicionó la actuación de los maestros rurales federales de 1923 a 1938. En primer lugar, ha quedado asentado que los proyectos educativos impulsados por los intelectuales de la SEP, se insertaron en una cultura escolar forjada en la gestión de un sistema educativo estatal bien consolidado. La base de profesores pertenecientes a éste, desde su creación, enfrentaron la precariedad y marginalidad que les orilló a renunciar porque la profesión de maestro no les permitía subsanar las necesidades más elementales. Aunado a ello, cada proyecto educativo les exigió idoneidad para ocupar el cargo, es decir, se les solicitó el título, tener preparación especializada, ser leales a tal o cual ideología, adoptar los cambios y permanecer en constante actualización. Ante estas circunstancias, el camino que se les abrió fue el de la negociación, pero no siempre salieron bien librados.

En segundo lugar, en este capítulo se aclaró que la escuela rural potosina es anterior a la llegada de la SEP, que la federalización educativa se dio entre tensiones políticas y crisis recurrentes, y que el periodo de ascenso y descenso del cacicazgo cedillista es también el de la creación y desarrollo del sistema educativo federal. Éste fue impulsado por el propio Cedillo,

---

<sup>206</sup> *Ibidem*, pp. 170-173.

<sup>207</sup> Rodríguez Lozano había sido nombrado en 1937 Presidente de la Comisión Pro-Educación Popular, un movimiento nacional de apoyo al presidente Cárdenas con el que se pretendía atajar el entusiasmo generado por la educación socialista o, como él mismo le denominó, el “socialismo izquierdizante”. De ahí que la serie de gestiones para devolverle el sentido de “Escuela Mexicana nacida de la Revolución”, se estuvieran impulsando en todo el país. Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado...*, *op. cit.*, pp. 113 y 164-166.

debilitando con ello al estatal, el cual quedó replegado en la capital, en algunas comunidades cercanas a ésta, y en las cabeceras municipales.

Reflexionamos también sobre cómo se fueron planteando los términos de la negociación entre federación y autoridad estatal, ante la existencia previa de un sistema educativo, una tradición magisterial y las disputas políticas por obtener poder. Los maestros apostaron a colocarse en la SEP, pensando que mejorarían sus condiciones laborales, pero no fue así, en seguida veremos que los adeudos y la precariedad se mantuvieron y, en algunos casos, se agravaron.

Finalmente, como parte de los saldos de la lucha ideológica revolucionaria, particularmente la disputa jurisdiccional, planteamos que la confrontación entre Cedillo y Cárdenas exaltó la escuela socialista y en ello fue central la participación del Director Rodríguez Lozano. A los campesinos de la región cedillista se les castigó quitándoles la escuela y sus maestros pagaron las consecuencias.

En el siguiente capítulo nos introducimos al análisis del funcionamiento del sistema educativo. Veremos cómo la condición profesional fue afectada por el lugar de adscripción, los requerimientos para ingreso al servicio, la idea de los vecinos sobre el tipo de desempeño que deberían observar sus maestros, la burocratización y características que fue adquiriendo el sistema educativo (factores centrales en una precariedad que se tradujo en experiencias de vida). Analizaremos también qué representó la acentuación de un currículo centrado en la acción del maestro como campesino.

## **Capítulo segundo**

### **Condiciones de ingreso y desempeño de los maestros rurales en el Sistema Educativo Federal**

La condición profesional de los maestros rurales, más allá del contexto general antes descrito, estuvo mediada por el tipo de preparación profesional que tenían al ingresar al servicio y las características del lugar donde fueron adscritos. Éstas, como se verá, incidieron en su desempeño y permanencia dentro del sistema educativo. En este capítulo mostramos sus perfiles de ingreso y la precariedad del medio donde realizaron su trabajo.

La descripción inicial muestra las características del contexto y permite imaginar los desafíos que la situación social de los ejidatarios dio a su acción profesional. Analizamos los trámites burocráticos que pasaron, los niveles de estudio con que se incorporaron al sistema educativo, la riqueza de saberes que hicieron posible su identidad como maestros campesinos y los rasgos de su desempeño ligados a conflictos con los vecinos, precariedad económica y afectaciones a la salud que, en extremo, les obligaron a dejar el servicio.

Finalmente, en un primer apunte sobre sus derechos laborales, tema que retomaremos más adelante, describimos las medidas que el Estado fue tomando para asegurar a sus trabajadores, incluidos los maestros, los más esenciales servicios como parte de la seguridad social.

#### *2.1 Condiciones geográfica y social para el desempeño de los maestros rurales*

Para exponer las condiciones geográficas nos valemos de la descripción de Octaviano Cabrera, quien detalla las características del territorio, la variedad de sus climas y vegetación, en micro regiones. Recuperamos también un estudio de Eloisa Alemán que, si bien se efectuó a principios de la década de 1960, analiza información sobre la dotación ejidal desde 1921 y pone la mirada en el aspecto social. Consideramos posible a partir de su representación, manteniendo las reservas del caso, ejemplificar la realidad que enfrentaron los maestros potosinos, es decir, cómo se vivía en el medio rural durante la primera mitad del siglo XX.

##### **2.1.1 Los desafíos del territorio**

San Luis Potosí se ubica en la región central de la República Mexicana. Colinda al norte con Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y Veracruz (al este también con Veracruz); al sur con los

estados de Hidalgo, Querétaro, Guanajuato y Jalisco; y al suroeste, oeste y noroeste con el estado de Zacatecas. Por ocupar una parte de la Sierra Madre Oriental, la Sierra Gorda del estado de Guanajuato y la Altiplanicie Central, su geografía es accidentada, variada en climas y temperaturas a lo largo del año. Puede ir de las altas temperaturas de la Huasteca, al frío intenso en la parte montañosa del Altiplano. La región situada al oriente del estado es semitropical y se irriga con los afluentes del Río Tamuín y el Río Verde.<sup>1</sup>

La riqueza de su fauna y flora le ubican como uno de los estados de mayor diversidad en especies animales y en plantas cactáceas. Presenta gran variedad de paisajes, marcados contrastes en su vegetación y perfil sociodemográfico. De igual manera, en diferentes etapas de su historia reciente, el potencial económico y los niveles de desarrollo han sido distintos de una región a otra. Un ejemplo de ello, es el fuerte contraste de la opulenta región Huasteca y la miseria del Altiplano.

Por el relieve de su suelo, según Octaviano Cabrera, su territorio se asemeja a una gran escalinata donde “Sierras intrincadas, elevadas y escabrosas son las que sirven de peralte a cada escalón, diferenciándose una planicie de las otras en tal forma que parecen pertenecer a distintas latitudes”.<sup>2</sup> Desde las húmedas y cálidas planicies más próximas a la costa veracruzana, en la región Huasteca, pasando por la parte media y centro del estado, se puede ir hasta la región conocida como Altiplano. Éste presenta parajes esteparios, grandes extensiones cubiertas de la planta llamada Gobernadora y serranías que llegan a alcanzar los 2200 metros sobre el nivel del mar.

Se reconocen regularmente tres regiones naturales en el estado, Altiplano, Media y Huasteca,<sup>3</sup> sin embargo, la descripción de Cabrera permite mostrar toda la riqueza del territorio potosino y, en ese sentido, las implicaciones que tuvo en el desarrollo de la labor educativa de los maestros rurales federales. Para el autor, una división más apropiada por el tipo de

---

<sup>1</sup> Secretaría de la Economía Nacional. Dirección General de Estadística. *Quinto Censo de Población, 15 de mayo de 1930*, San Luis Potosí.

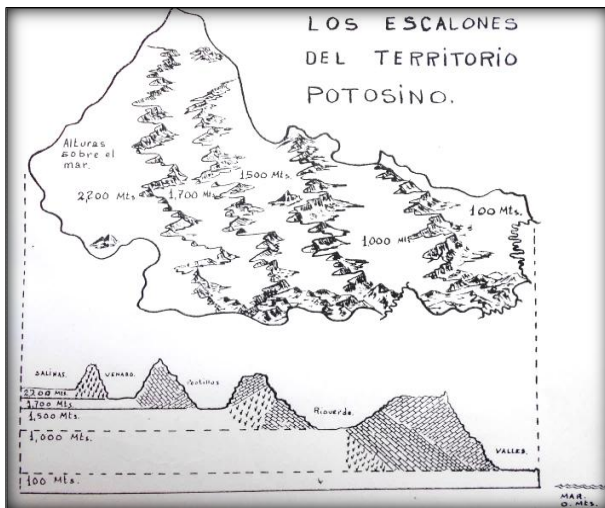
<sup>2</sup> Cabrera Ipiña, Octaviano. *San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, Talleres Linotipográficos Atlas (Cuarta edición aumentada y corregida), 1969, p. 1.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 2. Octaviano Cabrera dice que la región Altiplano debía ser denominada más bien Xerozona –por el tipo de vegetación, compuesta mayormente por xerófitas–, pues denominarla Altiplano resulta genérico y, además, no es geográficamente, ni por falta de población, enteramente un desierto. La región Altiplano incluye a la denominada Región San Luis o Región Centro, de ahí que se habla en ocasiones de cuatro regiones en el estado. Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, *op. cit.*, p. 16.

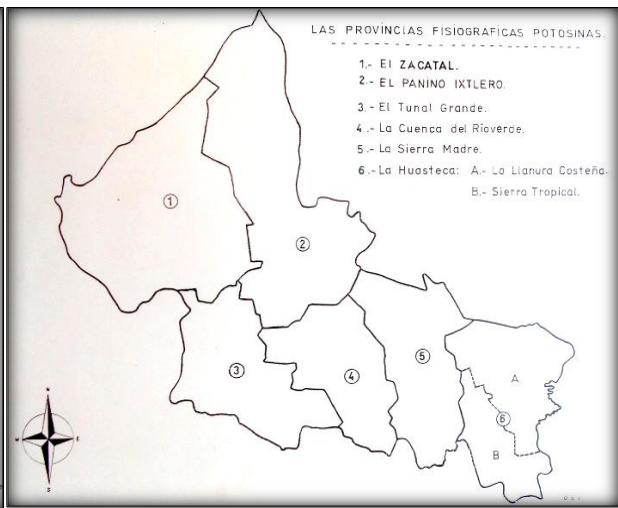
vegetación, factibilidad de la actividad productiva y características hidrográficas, revelaría más bien seis “provincias fisiográficas bien definidas”.

Como se muestra en los siguientes mapas, una vista horizontal permitiría apreciar las variaciones orográficas, en tanto que una vista aérea dejaría al descubierto su composición fisiográfica. Quedar adscrito en una escuela ubicada en uno u otro extremo de la escalinata, a la tierra caliente y húmeda de la Huasteca o al árido Altiplano, traía consigo muy distintos retos que afrontar. En cada una de las seis zonas, los maestros rurales federales tuvieron que resistir las dificultades para trasladarse a las comunidades, adaptarse al clima y abastecerse de insumos. Es importante tener en cuenta que los viajes se hacían principalmente en ferrocarril<sup>4</sup> y a lomo de bestia, una condición que, antes que otra cosa, demandaba fortaleza física y determinación de espíritu.

**Mapa 1**  
**Representación orográfica del territorio**



**Mapa 2**  
**Provincias fisiográficas**



Fuente: Cabrera Ipiña, Octaviano. *San Luis Potosí* (4ª Ed.). San Luis Potosí, México, Talleres Linotipográficos Atlas, 1969, pp. 5 y 6.

### 2.1.2 La aridez del Altiplano

En la parte más elevada de la escalinata, como parte de la región Altiplano, se ubica *El Zacatal*. Es zona de tierras salinas y cuencas cerradas, cuya vegetación se reduce a cactáceas y matorrales. Durante la primera mitad del siglo XX se destacó como territorio propicio para la

<sup>4</sup> Surcaban la entidad las rutas México-Laredo y Aguascalientes-San Luis-Tampico.

cría de ganado menor.<sup>5</sup> Ahí los ventarrones son recurrentes casi en cualquier época del año, producen grandes tolvaneras cuya intensidad impide la actividad al aire libre y, si no se tiene precaución, llega a afectar gravemente la vista. Su clima es extremoso y la resequedad del ambiente genera efectos notorios en la piel de quienes habitan esa parte del estado.

Según Eloisa Alemán,<sup>6</sup> en esta zona la dotación ejidal fue mayormente de agostadero y cerril, un poco menos del 10 % de temporal y apenas un 0.4 % de riego. Las tierras cultivables eran productivas, pero los pobladores no las trabajaban en su totalidad. Se producía maíz, frijol y, en las reducidas áreas de temporal y riego, se cultivaba chile, jitomate, trigo y cebada (Villa de Ramos y Salinas, principalmente). La mayor parte del producto obtenido se destinaba a la venta y con sus ganancias los habitantes compraban mercancías de primera necesidad.

La mayoría de los campesinos de esa zona del estado ocupaban a sus familiares en labores agrícolas, algunos otros, ocasionalmente, podían pagar peones. Las familias de los ejidatarios, en promedio, estaban constituidas por siete integrantes y vivían varias de éstas en un mismo predio. Sus cuartos era de adobe y la mayoría de los habitantes usaban uno de estos como cocina y dormitorio (74 %). Algunas familias habitaban en jacales contruidos con paredes de adobe y techo de palma.

Su alimentación era muy deficiente, tanto en calidad como en cantidad (comían sólo dos veces al día), los productos que más consumían eran frijol, maíz, café negro y, cuando era temporada, nopal, garambullo, flor de palma y flor de biznaga. Los menos consumían leche, huevo y carne, a no ser que capturaran conejos, liebres y ratas de monte.

Contigua al *Zacatal*, en la parte oriente que colinda con Nuevo León, se localiza la otra zona del Altiplano que Cabrera nombró *Panino Ixtlero*. Es un territorio repleto de palma samandoca y lechuguilla de las cuales se extrae ixtle. Posee diversidad de plantas cactáceas

---

<sup>5</sup> El censo agrícola, ganadero y ejidal de 1940 reportó que en tan sólo tres de los municipios de El *Zacatal* (Villa de Ramos, Salinas y Santo Domingo), se localizaba el 33.4 % del total de cabezas de ganado lanar. De los 98687 ejemplares a los que corresponde ese porcentaje, 47057 de éstos fue localizado en predios ejidales (47.6 %). Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística. *Censo Agrícola, Ganadero y Ejidal 1940. Ganado, Aves y Colmenas*. México, 1948, p. 287.

<sup>6</sup> Alemán Alemán, Eloísa. *Investigación socioeconómica directa de los ejidos de San Luis Potosí*. México, Instituto Mexicano de Investigaciones Económicas, 1966. Este trabajo detalla la condición de algunas familias de ejidatarios. Cubre el periodo de 1921 a 1960, lo cual nos permite tener una idea más cercana de lo que representó vivir y trabajar como maestro en una u otra región del estado. Alemán tomó como muestra algunos ejidos de cada región, consultó datos históricos y efectuó entrevistas. Su trabajo es relevante porque, además de centrarse en el aspecto social para conocer el alcance del reparto de tierras en San Luis, su referente geográfico es similar a la organización que propone Cabrera (seis provincias fisiográficas).



como el peyote y la biznaga. Su clima es de templado a caluroso y su ambiente seco en extremo, condiciones que acentúan las dificultades para “hacer vida”, por las sequías prolongadas y no tener cuencas hídricas suficientes ni totalmente potables. Las grandes extensiones de matorral posibilitan muy bien la producción caprina.<sup>7</sup> Es una zona propicia también para desarrollar con éxito la actividad minera, especialmente en Real de Catorce, Villa de la Paz y Guadalcázar.

En esta zona la superficie terrestre adjudicada fue mayormente cerril y de agostadero (97%), de ahí que la actividad productiva de los ejidatarios fuera primordialmente la talla de fibras, una actividad productiva que los indios Chichimecas habían desarrollado. El 6 % de la tierra propicio para la agricultura era de mal temporal y, debido a la falta de agua, por lo general las siembras de maíz y frijol se perdían. Lo poco que se cosechaba era para el consumo familiar.

El proceso de trabajo para su obtención era arduo e insumía largas jornadas. Para la recolección de la planta, la cual se hallaba cada vez a mayor distancia, los pobladores pasaban de uno a tres días en “el monte”. La extracción de la fibra, mediante el tallado de las puntas de penca de la planta con herramientas rústicas de madera, ocasionaba irritación en la piel y heridas en las manos. Fue una actividad donde participó toda la familia, aún los niños muy pequeños sabían el procedimiento para obtener el ixtle y alcanzaban la producción de un adulto. Por semana llegaron a obtener entre 25 y 40 kilos de ixtle por familia, que La Forestal (Federación de Cooperativas) les pagaba a \$1.60 y \$2.50 por kilo, según fuera de samandoca o lechuguilla.

En esta zona del *Panino Ixtlero* se localizaba la clase rural más “pobre”, desempleada, mal vestida y peor alimentada. Comían una o dos veces al día, dos o tres tacos de frijoles o sólo tortilla con café negro. Aunque se producía leche de cabra, los ejidatarios preferían venderla a consumirla. Como en el *Zacatal*, la base de alimentación era el nopal, flor de palma y “cabuches” (flor de biznaga). Si algunos consumían carne, ésta podía ser de cabra, conejo, rata de monte o víbora de cascabel.

---

<sup>7</sup> En 1940 un 32.4 % del total de cabezas de ganado caprino existentes en el estado se localizaban en los municipios pertenecientes al Panino Ixtlero (Catorce, Cedral, Villa de Guadalupe, Matehuala, La Paz y Vanegas), en tanto que de los 167444 ejemplares que representaban ese porcentaje, un total de 115812 fueron localizados por los encuestadores en los predios ejidales (69.1 %). Secretaría de Economía, Dirección General de Estadística, *Censo Agrícola...*, *op. cit.*, p. 289.

A causa de la escasez de agua vestían ropa muy sucia (por lo regular de manta u overol de mezclilla). Las familias de los ejidatarios tenían que compartir el agua con las bestias, la tomaban de los pocos estanques que llegaban a formarse y, cuando éstos se secaban, debían caminar grandes distancias para conseguirla. Las familias se componían en promedio de seis integrantes, vivían en casas de adobe y, la mayor parte de ellos, en jacales de palma o carrizo. Entre sus pertenencias se contaban algunos petates, tenamastes<sup>8</sup> y trastos de barro.

### 2.1.3 Mejores condiciones en la región central

Octaviano Cabrera denominó *Tunal Grande* a la zona centro-poniente del estado que colinda con Jalisco y Guanajuato. Se caracteriza por sus grandes extensiones de nopal y, en las serranías, algunas variedades de coníferas. Su clima es templado y la precipitación pluvial más regular, la cual encuentra cauce en el Río Santa María.

En los ejidos aledaños a la capital el 14 % del territorio fue destinado a la siembra de buen temporal, 1 % al riego, 45 % para agostadero y 40 % era superficie cerril. En la tierra de riego se producía verdura, cebada, avena, alfalfa y trigo, productos para el mercado de la capital. En su mayoría, las tierras de riego y de regular temporal fueron dedicadas a la producción de maíz y frijol.

Todos los integrantes de la familia participaban en el trabajo de campo, especialmente los varones desde los nueve años, unas veces en la parcela propia y otras como peones en las propiedades particulares. En esta región las actividades productivas se diversificaron por su cercanía con la capital, los ejidatarios se dedicaron también a la venta de leña, a trabajar la piedra cantera, extracción de estaño, al comercio del pulque o fueron empleados en alguna fábrica.

Las familias se componían en promedio de siete integrantes. Su alimentación era a base de frijol, chile, tortilla, café negro y aguamiel, pero además dijeron consumir ocasionalmente huevo y leche. Comían tres veces al día, pero la carne, en la mayoría de los casos, se consideraba un producto poco asequible. Su vivienda era de adobe, tenía cocina y dos cuartos (79 %), pero también había algunas casas de mampostería (14 %) y jacales (7 %). En su mayoría las casas tenían cama, pero algunas familias todavía dormían en petates.

---

<sup>8</sup> Así se denominaba a las tres piedras colocadas en torno a un fuego hecho con leña (en el suelo y después como parte de la chimenea), que servían de soporte para ollas, cazuelas y comal donde cocinaban sus alimentos.

Contigua a esta zona, está la que Octaviano Cabrera llamó *Cuenca del Rioverde*. Se compone de tierras calizas y tierras negras, éstas últimas buenas para la siembra de temporal. Hay manantiales y las lluvias son frecuentes. Su clima es muy caluroso y húmedo. La actividad ganadera, agrícola y citrícola hizo prosperar significativamente a la población. En seguida de esa cuenca se ubica *La Sierra Madre Oriental*, con sus bosques de pino, encino y otras maderas finas. Tiene excelentes bajíos para la siembra de maíz, algodón, cacahuate y caña de azúcar. Su clima es frío y su frecuente precipitación pluvial originó los ríos Mesillas y El Salto. Ambas zonas conformaron lo que comúnmente se conoce como Región Media, lugar de las haciendas más prominentes donde Saturnino Cedillo tomó tierras y creó Colonias Agrícolas para sus militares.

Los ejidos ubicados en estas dos zonas, debido a que el reparto incluyó tierra de esas grandes haciendas, presentaban mejores condiciones para la producción agropecuaria. La superficie del reparto estaba constituida por el 4.1% de tierra para riego, 15.2 % de temporal (de regular a muy buena) y 80.4 % de redituable agostadero y terreno cerril. Los ejidatarios, señala Alemán, trabajaban el total de las hectáreas de riego y sólo una parte de temporal, porque la alquilaban o daban “a medias o al tercio” sin que la Delegación Agraria pudiera saberlo. Algunos ejidatarios poseían más hectáreas debido al reparto inicial, pero también al despojo perpetrado con la complicidad del Comisariado. La actividad productiva era diversa y se aprovechó muy bien todo el territorio: la zona cultivable para producir maíz, frijol, garbanzo, chile, jitomate y algodón, el terreno cerril para la cría de ganado mayor y la zona boscosa para producir leña y carbón.

En promedio las familias eran de cinco integrantes y, como en las regiones anteriores, todos prestaban ayuda al padre en las labores del campo. Comían tres veces al día, una dieta compuesta de tortilla, frijol, papa, café y, cuando el ingreso lo permitía, algunas verduras, garbanzo, lentejas y cacahuate. Aunque no de manera generalizada, era más frecuente el consumo de carne, leche y huevo. Las casas eran de adobe con techo de palma, de tres habitaciones, con cocina equipada de bracero hecho con adobe. Los hogares tenían cama y al menos un mueble para guardar la ropa, además, algunos contaban con máquina de coser. También había jacales de carrizo con techo de paja. Sus habitantes usaban petates para dormir y cocinaban en tenamastes. Donde los solares eran menos áridos, se sembraba verdura, nopal y árboles frutales. Se abastecían de agua en manantiales y pozos. Algunos ejidos contaban con

luz eléctrica. El nivel de vida en esta zona media era mejor, pero aún había ejidatarios que continuaban bajo condiciones de pobreza extrema, especialmente, los de grupos indígenas.

#### 2.1.4 Los contrastes de la Huasteca

Finalmente, se localizan dos pujantes micro regiones que conforman *La Huasteca*. En la parte norte está la *Llanura Costeña*, rica por sus plantíos de caña de azúcar, naranja y mango, su actividad ganadera y turística. Es zona lluviosa, de clima tórrido, ambiente cálido, húmedo, con abundantes ríos y lagos. El municipio de Ébano, cerca de Tampico, es zona petrolera. Al sur se ubica la *Sierra Tropical*, de más difícil acceso por su terreno accidentado y densa vegetación, pero también de mayor belleza por su exuberancia y claridad de sus ríos. Aquí es prominente la producción de frutas tropicales y café.

La zona *Huasteca* posee una riqueza y prosperidad muy importantes, sin embargo, la disparidad entre los niveles de vida es notoria: muy pocos tienen mucho (los mestizos) y el resto casi nada (los indígenas). En *La Llanura* el reparto agrario reportó el 5.7 % de tierra para riego, 15.3 % de buen temporal, 14.1 % de terreno cerril y 55.3 % de excelente superficie de agostadero. Se sembraba toda la superficie cultivable, incluso algunas zonas destinadas a la cría de ganado mayor. Los productos más cultivados eran el maíz, frijol y caña de azúcar, la cual se procesaba en los ingenios de Agua Buena y Plan de Ayala. También se sembraba jitomate, chile, papa y camote. La tierra era muy fértil, se destacaba también por la abundancia de frutos silvestres, no obstante, era escasamente aprovechada en todo su potencial por el “atraso técnico” de sus pobladores.

Los ejidatarios y sus familias se dedicaban a labores agropecuarias en tierras propias o empleándose como jornaleros, además, podían trabajar en los ingenios y en la zona petrolera del Ébano. Por ser una zona húmeda y cálida, con precipitaciones abundantes, la actividad agropecuaria rendía excelentes resultados, sin embargo, unos cuantos se beneficiaban del esfuerzo de “los más humildes e ignorantes”. Es zona indígena, particularmente, huastecos y pames. Sus familias se integraban en promedio por seis miembros y se alimentaban dos o tres veces al día, con una dieta a base de frijol negro, tortilla, café, mango y plátano. Vivían en jacales de otate, tablas, troncos y techo de zacate o palma y muy pocos en casas de mampostería. Algunos tenían cama, otros dormían en catres de otate o madera, el resto en petates. La mayoría de las viviendas tenía un cuarto y una cocina con sus tenamastes.

En *La Sierra Tropical*, territorio de nahuas y huastecos, el reparto agrario incluyó 2.5 % de tierras para riego, 28.2 % de buen temporal, 18.9 % de agostadero y el resto de extensión cerril. Se trabajaba toda la superficie disponible de manera individual (incluso el terreno cerril y de agostadero con técnica prehispánica), pero los indígenas, además de la parcela escolar que rendía buen resultado, trabajaban una superficie colectiva para obtener recursos que empleaban en beneficio de la comunidad. Se producía maíz, frijol, caña de azúcar, café, naranja, papaya y plátano, sin embargo, el agricultor obtenía poca ganancia por la operación de intermediarios. Los mestizos percibían mayores ingresos que los indígenas, quienes estaban aislados y gastaban casi todos sus recursos en bebidas embriagantes. Trataban las enfermedades con remedios caseros a base de plantas silvestres.

Las familias se integraban en promedio por seis miembros. Su alimentación era a base de frijol negro, maíz, café, soyo, flor de pemuche, cogollo de palma y jacube,<sup>9</sup> también consumían mamey, papaya, plátano y mango. Era más frecuente el consumo de huevo y carne (al menos una vez a la semana). Vivían en jacales de otate o carrizo, techados con zacate y palma, acondicionados con pequeños troncos para sentarse, costales para dormir y tenamastes para cocinar.

#### 2.1.5 Apuntes sobre educación

En general la educación de los niños era responsabilidad de los abuelos y la madre. Los periódicos y revistas, aunque no llegaban a todas las regiones, fueron los medios de información escrita más comunes. La gente escuchaba la radio, a veces había funciones de cine en las escuelas y carpas ambulantes donde la entrada costaba un peso. En el Altiplano casi todos los ejidos tenían escuela, sin embargo, la educación que recibían era deficiente, porque los maestros se ausentaban con frecuencia. Los padres tenían por costumbre enviar a sus hijos

---

<sup>9</sup> Son productos alimenticios ancestrales de los nahuas y huastecos. El soyo es una planta enredadera, cuyas hojas se cocinan como las acelgas o las verdolagas, también se puede preparar con ellas un mole a base de frijol negro y masa. El pemuche, o colorín, es un árbol de la familia de las leguminosas; sus flores carmesí pueden ser consumidas en platillos preparados con huevo o frijol, también se utiliza para hacer tamales. En la región huasteca, la gente extrae de algunas palmas el cogollo o “corazón”, a esa parte se le denomina “palmito” y puede incorporarse en ensaladas, guisos y conservas. Finalmente, el jacube es una cactácea parecida al órgano, pero de menor tamaño; se guisa de manera similar al nopal y puede acompañar muy bien todo tipo de platillos a base de carne.

cuando mucho tres años, ya que empezaban a trabajar a muy temprana edad. No asistían a clase largos periodos porque se iban “a tallar” y “cuidar” el ganado.

En la región central había escuelas federales y estatales, contaban con tres maestros en promedio y se atendían grupos numerosos (hasta ochenta alumnos). La capital del estado ejercía influencia positiva en el nivel de vida de los ejidatarios. Las familias enviaban a sus hijos a la escuela regularmente, durante los cuatro años que comprendía la primaria elemental. En el ejido El Refugio, en la *Cuenca del Rioverde*, había cuatro escuelas primarias y un Centro de Enseñanza Agropecuario para campesinos (antes fue Normal Rural y Regional Campesina).

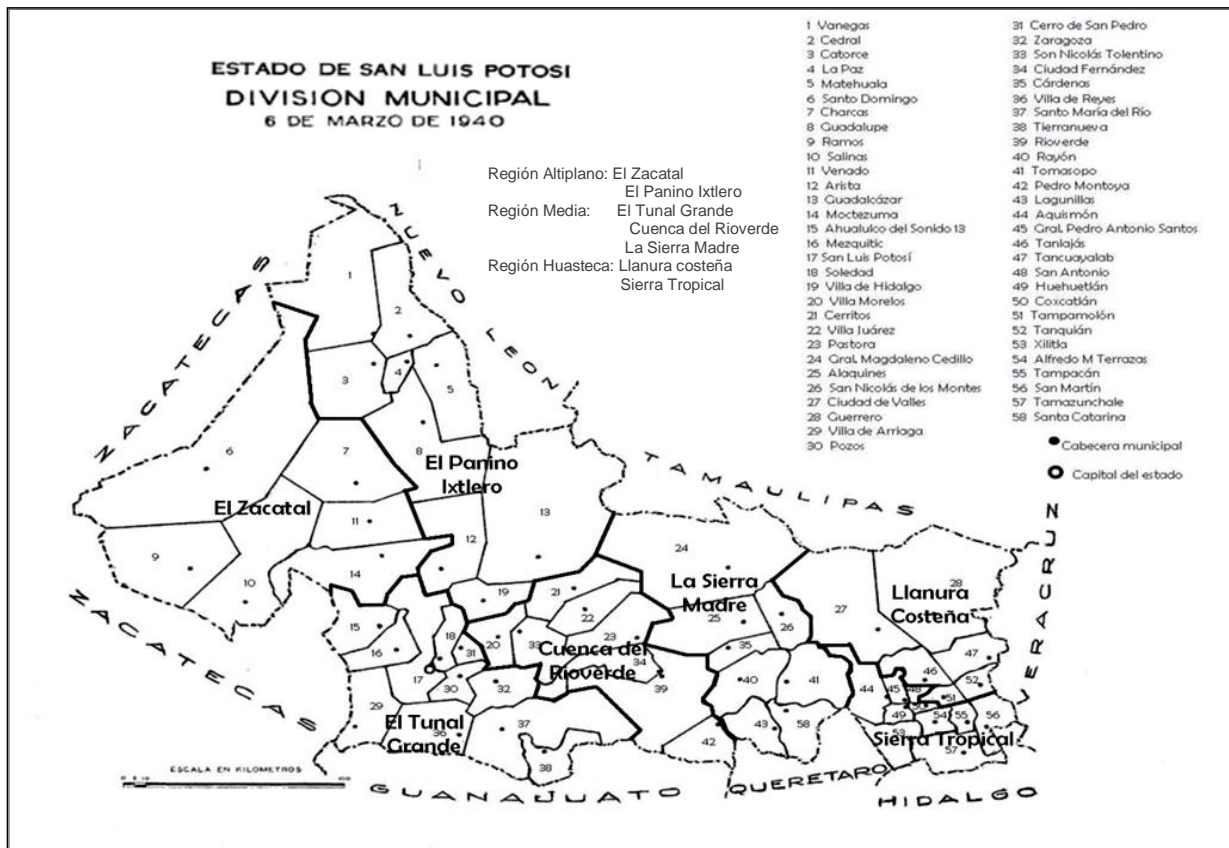
En la Huasteca la mujer ocupaba un lugar inferior en la escala social, pero era clave en la educación de los hijos y manutención del hogar. Los niños asistían a escuelas federales que ya funcionaban en los ejidos (90 % federales y 10 % estatales, éstas últimas con dos maestros en promedio por escuela). Ahí las condiciones para sostener los centros escolares eran muy difíciles porque, además de las marcadas distinciones entre mestizos e indígenas, la escuela concentraba niños de varias localidades y tenían que caminar largas distancias para llegar a ella.

Este fue el territorio que ocuparon los maestros rurales. Las zonas norte y noroeste, las menos prósperas, donde el reparto agrario fue mayormente de terreno cerril y de agostadero, y la falta de agua una constante que afectó en gran medida a la gente del campo. En la zona centro y noreste mejoraban las condiciones, por la cercanía con la capital y, además, porque ahí se ubicaban las haciendas más prósperas del estado. También por contar con mejores tierras para el cultivo (porcentaje mayor de tierras de riego y buen temporal), más posibilidades de conseguir agua y más fácil acceso a medios de comunicación. La zona de la Huasteca era rica en recursos naturales, pero en ésta se acentuaron los problemas agrarios y las distinciones de clase, género y raza.

La descripción anterior, aunque retrata una realidad que se extiende un poco más allá de nuestro periodo de estudio, permite hacerse una idea sobre lo que representó habitar cada una de las regiones del estado. A partir de ello, podemos imaginar el tipo de convivencia que establecieron los maestros con los pobladores del medio al que fueron enviados. A los retos que impuso el traslado, alimentación y búsqueda de hospedaje, se sumaron las plagas y enfermedades más asoladoras: pinolillo, chinches y el zancudo que transmite paludismo en la Huasteca; piojo verde que causa el tifo en la zona salina del Zacatal; deshidratación y constantes enfermedades estomacales por la falta de agua en el Altiplano. Como se verá, en las

zonas media y huasteca, lugar de latifundistas y caciques como Saturnino Cedillo y Gonzalo N. Santos, las disputas por la tierra fueron motivo ancestral de abusos, enemistades y enfrentamientos; en éstos quedaron involucrados algunos maestros.

**Mapa 3**  
**Las micro regiones según Cabrera**



Fuente: elaboración propia a partir de la descripción de Cabrera y material de la Secretaría de la Economía Nacional. *Sexto Censo de Población 1940*. México, Dirección General de Estadística, 1943.

## 2.2 Perfiles de ingreso al servicio

Ahí estaba el territorio con sus pobladores, unos anhelantes de contar con escuela, otros recelosos de su fundación porque sus hijos eran más útiles en “la labor” que en los pupitres. Para las familias potosinas del campo, la prioridad estaba en procurarse el sustento. Los jóvenes campesinos que se incorporaban al magisterio tenían escasa preparación profesional, pero poseían saberes rentables para los proyectos educativos implementados. Su ingreso al servicio pasó por los mismos filtros que cualquier maestro titulado, sin embargo, ante la escasez de éstos

o su renuencia a trasladarse al medio rural, casi cualquier joven sin preparación pudo contratarse en el sistema educativo federal. A partir de ese hecho, una vez que se identificó como Maestro Rural Federal, participó obligatoriamente de los mecanismos que la SEP ideó para formarlos en servicio. En los Centros de Cooperación y los Institutos de la Misión Cultural aprendieron sobre técnica pedagógica y forjaron su ideología. Es lo que ahora analizaremos.

### 2.2.1 Trámites burocráticos y signos de identidad

En la visión de intelectuales pedagogos<sup>10</sup> como Vasconcelos, Puig, Sáenz y Bassols<sup>11</sup> se forjó un proyecto educativo y un tipo de maestro para implementarlo. En el afán de extender el brazo de un débil Estado mexicano, y hacer notar así el consenso “espontáneo” hacia la ideología que pretendía imponer el grupo dominante,<sup>12</sup> se buscó crear una pléyade de trabajadores del medio rural para solucionar el reto de educar a las masas campesinas.

La base magisterial federal que progresivamente se fue creando no era un bloque consolidado, estable o en progreso ascendente en cuanto a desarrollo profesional. A partir de las evidencias aquí incluidas y lo planteado por Justa Ezpeleta en estudios sobre la profesión docente, se puede decir que la dimensión laboral maduró antes que la profesional.<sup>13</sup> Para los jóvenes potosinos del medio rural, el ingreso al servicio docente constituyó una oportunidad de trabajar, tener un empleo que proporcionara mayor estabilidad económica y un medio de vida digno al amparo del Estado. La formación se iría dando a la par del servicio. Para quienes eran parte del sistema estatal, algunos atraídos por la federación, el interés era conseguir mejor sueldo, distinta adscripción o pago más oportuno por sus servicios.

---

<sup>10</sup> Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado...*, *op. cit.*, p. 11.

<sup>11</sup> Piénsese también durante la década de 1940 y 1950 en las gestiones encabezadas por Aureliano Esquivel (1941-1942), Lucas Ortiz (1944-1949) y Claudio Cortés (1953-1958), éste último encargado de organizar la Junta Nacional de Educación Primaria en 1953, evento clave para entender el destino de la educación rural de ese año en adelante y el perfil de quienes debían atenderla, pues se estableció como una de sus finalidades “Determinar la preparación mínima que deben tener los aspirantes a plazas en el magisterio rural, en relación con las instituciones dedicadas a la capacitación y mejoramiento técnico del magisterio”. Secretaría de Educación Pública. *La Educación Rural Mexicana y sus Proyecciones*. Resoluciones de la Junta Nacional de Educación Primaria. México, 1953, p. 5.

<sup>12</sup> Gramsci, Antonio. *Cuadernos de la cárcel* (Tomo IV). Editorial Era, 1986, p. 357. Las comillas son del autor en el texto original cuando plantea, en tono un tanto irónico, la actividad de los intelectuales como “delegados del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político”.

<sup>13</sup> Ezpeleta, Justa. “El trabajo docente...”, *op. cit.*, pp. 27-30.



Los maestros rurales fueron creando su identidad y competencia profesional al mismo tiempo que se construía una *campesinidad*.<sup>14</sup> Desarrollaron las actividades productivas del campo secundados por niños desnutridos, vecinos recelosos, autoridades locales que no apoyaban y reglamentos de un sistema educativo cada vez más burocrático. Esos eran los factores que, aunado a los retos que impuso la condición geográfica, debían enfrentar para constituirse en maestros. Mantenían la expectativa de encontrar en este nuevo empleo, una opción para atender las penurias económicas y los problemas que aquejaban a sus familias. Para los empíricos, a comparación de quienes habían estudiado en las Normales, las condiciones de acceso y permanencia en el servicio constituyeron una gran desventaja. En sus discursos puede advertirse que, para algunos, parecía inmerecida la distinción que se les hacía al entregarles un empleo que privilegiaba a quienes tenían mayor preparación profesional.

La Ley de Escalafón<sup>15</sup> emitida el 29 de enero de 1930, en su artículo segundo establecía que “para ser nombrado maestro de educación primaria se requiere título profesional... Sólo en caso de que la Secretaría de Educación Pública no cuente con el personal de maestros necesario para la atención de las escuelas, podrá aprovechar los servicios de personas no tituladas”.<sup>16</sup> Que los egresados de las Normales estatales se ubicaran preferentemente en las ciudades, y quienes carecían de estudios profesionales o habían cursado uno o dos años en las Normales rurales fueran al medio rural, tenía como sustento una disposición establecida legalmente.

Según puede leerse en los nombramientos emitidos entre 1923 y 1929, el presidente de la República, conforme a lo dispuesto en el artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (fracción II), podía nombrar y remover libremente a sus funcionarios, entre ellos a los maestros rurales. En este sentido, casi cualquier persona podía ser elegida para ese puesto “por acuerdo del presidente”, como quedó establecido en los documentos de afiliación (ver Anexo 2). Era una decisión mediada por la Propuesta del maestro

---

<sup>14</sup> Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado... op. cit.*, pp. 103-109.

<sup>15</sup> Se podría decir que el antecedente de esta Ley de escalafón, fue emitido oficialmente por el presidente de la República Plutarco Elías Calles como *Reglamento de la Estabilidad del Magisterio* el 28 de diciembre de 1926. Entró en vigor en el mes de febrero de 1927 y trajo consigo modificaciones importantes en las condiciones de trabajo y desempeño profesional para el magisterio. De 1927 a 1930 las autoridades educativas en los estados se basaron en esta legislación para aplicar las sanciones que describiremos más adelante.

<sup>16</sup> “Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños Dependientes de la Secretaría de Educación Pública”. *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 31 de enero de 1930.

Misionero y, a partir de 1925, del Director de Educación Federal. En ellos se confiaba para la buena elección del personal docente.<sup>17</sup>

Ser maestro rural federal estaba representado, en primer orden, por obtener una categoría (incluso antes de la Ley de Escalafón), una denominación que en lo sucesivo se convertiría en la rúbrica para cada comunicación escrita. Estos profesores rurales firmaban anteponiendo un signo de lo que asumían como identidad, es decir, se presentaban siempre como *El Maestro Rural Federal* y así signaban todos los escritos oficiales. Incluso cuando dejaban de prestar sus servicios en la SEP, algunos todavía se presentaban como ex maestro rural federal.

Se pueden destacar algunas condiciones relevantes de acceso al servicio federal, las cuales estuvieron marcadas, en primera instancia, por el estado de salud.<sup>18</sup> Se efectuaba invariablemente un examen médico que descartara enfermedades de transmisión sexual, deformaciones y, para el caso de las maestras, estado de gravidez o, como se denominó en un reglamento especial en 1933, “estar encinta”. Así lo demuestran los certificados que en algunos expedientes personales se incluyen y fueron extendidos por médicos particulares o el personal de la Dirección General de Higiene Escolar y Servicios Médicos de la SEP.

Esta práctica se ha mantenido por muchos años. Un caso que ilustra esta condicionante quedó registrado en el expediente personal de Marcelino Irineo Guadalupe. Para certificar su condición de salud, el Médico Cirujano Antonio Sánchez, Jefe del Centro de Higiene Número 1 en Ciudad Valles, expidió un certificado de salud donde dio cuenta de que, en examen practicado al futuro maestro, “clínicamente no se encontró manifestaciones de ningún padecimiento venéreo o infecto contagioso, habiendo sido negativa la prueba de Mantoux”.<sup>19</sup>

De igual manera, la serie de trámites burocráticos que posibilitaban la Toma de Posesión del empleo, además del papeleo previo que incluía regularmente una Propuesta<sup>20</sup> del Director

---

<sup>17</sup> Con la creación del SNTE en 1943, como parte de sus nuevas atribuciones, la dirigencia de las secciones en los estados pudo elaborar también estas propuestas. Esto se convirtió en una práctica a conveniencia, es decir, por el peso de la organización sindical, era casi seguro que fuera contratado el personal a quien deseaban favorecer.

<sup>18</sup> El inciso d) del artículo 11 de la Ley de Escalafón del Magisterio de Primaria Federal del 4 de agosto de 1933 establecía como uno de los requisitos para ingresar al servicio “No adolecer de enfermedad o defecto que incapacite para ejercer el magisterio”. “Ley de Escalafón del Magisterio de Primaria Federal”. *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 5 de agosto de 1933.

<sup>19</sup> Certificado Médico expedido en Ciudad Valles, San Luis Potosí, 17 de julio de 1943. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 112, CB 44188, expediente de José Marcelino Irineo Guadalupe, foja 2.

<sup>20</sup> La Propuesta era un formato que, a partir de la entrevista con la candidata o candidato, integraba el Director Federal de Educación en el estado, a través del cual daba a conocer al Jefe de Departamento de Escuelas Rurales o, unos años más adelante, al Director General de la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y

de Educación, el Acta de Protesta y juego de siete Nombramientos, la tardanza en la remisión de estos documentos, las confusiones con los apellidos<sup>21</sup> y los problemas con la remisión al área administrativa por desatención de las autoridades, constituían una situación que generaba serias dificultades para el empleado, que se acentuaban al estar de por medio la oportunidad del pago.

Aunado a lo anterior, ser enviado a una Escuela Rural Federal, Escuela Artículo 123 o a una Escuela de Circuito<sup>22</sup> tenía implicaciones, tanto en el tipo de salario como en las relaciones laborales que se debía establecer, en particular por la naturaleza de los conflictos con vecinos, autoridades locales, empresarios o hacendados. Pertenecer a una u otra modalidad, de alguna manera, influía en la identidad del docente, porque cada una había sido diseñada como estrategia de atención para distintas poblaciones y generaba también diferentes condiciones profesionales.

Por ejemplo, que el sueldo en las escuelas Artículo 123<sup>23</sup> fuera cubierto por el patrón, generaba retardo en el pago y, en el extremo (cierre de la empresa o extinción de la hacienda), cese definitivo del maestro si no había otras vacantes disponibles. Era también común que los propietarios se ampararan y esta acción legal ocasionara largas controversias que también perjudicaban al maestro. Las condiciones mejoraban cuando se llegaba a trabajar en la zona urbana, pues las circunstancias de higiene, atención médica y comunicación con la autoridad educativa eran distintas a las establecidas en el medio rural donde la comunicación se difería. En los casos en que el maestro fue asignado a las empresas petroleras o mineras, una mejoría se reflejaba en la remuneración y mayor apoyo de las familias de los trabajadores.

---

Territorios, el perfil profesional y todos los datos de la plaza que se pedía asignar (a quién sustituía, las razones de ello, la adscripción sugerida y el sueldo a percibir, entre otros datos).

<sup>21</sup> Por lo regular se incluía tan solo el apellido paterno en los documentos, lo cual ocasionaba confusiones cuando los nombres eran idénticos e incluso las dificultades eran para saber si se trataba de un hombre o una mujer. Hay casos como el de un maestro al que se le envió licencia de portación de armas y luego fue requerido por el ministerio público en varias ocasiones sin tener nada que ver con el asunto en cuestión. Licenciado L. García Loredó a Secretario de Educación Pública, México, D. F., 18 de agosto de 1937. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 128, CB 44264, expediente de Fernando González Rivera, foja 6.

<sup>22</sup> Se verá en este trabajo de tesis la relevancia de los circuitos escolares en San Luis Potosí, como estrategia para la cobertura porque tenía muy pocas implicaciones en materia de recursos para la SEP. No obstante, la variabilidad en el funcionamiento, atención de la población escolar y satisfacción del maestro rural en materia laboral, indican que esa modalidad de atención fue una de las amplias franjas para la existencia de maestros marginales, marcadamente eventuales, con cargas de trabajo excesivas, funciones extralimitadas y asignados a zonas donde las condiciones de precariedad se acentuaban profundamente.

<sup>23</sup> Para el caso de San Luis Potosí, véase Medina Esquivel, René. *Los más necesarios conocimientos...*, op. cit., pp. 90-96 y 101-112.

La Escuela de Circuito se creó como estrategia de la federación para ampliar su cobertura. Consistió en instalar, en torno a las ciudades y cabeceras municipales, un circuito de escuelas unitarias asesoradas y vigiladas por un maestro rural, cuya preparación era mayor a la de sus colegas. Este profesor debía atender una de esas escuelas (escuela central) y se le denominaba Jefe de Circuito. El sueldo que se asignaba a un maestro de circuito era de \$1.00 (cubierto por la federación), en tanto que a los vecinos (o las autoridades locales) correspondía pagar el sueldo complementario, por lo regular también \$1.00. Era común que estas escuelas, una vez echadas a andar y por su cercanía con las ciudades o pueblos, pasaran a jurisdicción del gobierno del estado. Ante esa circunstancia, el maestro podía ser cesado o, de tener fortuna, reasignado con otra plaza en una adscripción diferente.<sup>24</sup>

Seguir perteneciendo o no al magisterio dependía de varios factores. Más allá de la precariedad económica, como se verá, la preparación profesional también generó conflictos, porque los vecinos aspiraban a tener como maestro una “persona educada”, no a un campesino como ellos; querían que sus hijos aprendieran sobre la letra, la moral, el número, como se hacía en las cabeceras municipales, porque para ellos la escuela no debía enseñar a trabajar la tierra.<sup>25</sup>

### 2.2.2 Preparación profesional: técnica pedagógica y saber empírico

Si bien era manifiesta la necesidad de maestros para el medio rural, con la oferta de trabajo generada por el crecimiento de los servicios federales de educación, se creó lo que Ernest Gellner ha denominado *sustituibilidad* de trabajadores. El autor establece que una demanda de trabajadores adaptables, intercambiables y recusables devino con las condiciones enfrentadas por las profesiones en pleno desarrollo industrial, donde alfabetización general, competencia técnica, comunicación precisa y uniformidad cultural se hicieron necesarias:

El sistema educativo que garantiza este logro social [concretar la sociedad industrial] aumenta de tamaño y se torna indispensable, pero al mismo tiempo deja de gozar del monopolio del acceso a la palabra escrita: su clientela abarca la sociedad general, y la sustituibilidad de unos individuos por otros propia del sistema alcanza al aparato educativo tanto como a cualquier otro segmento de la sociedad, sino más. Posiblemente hay docentes e investigadores realmente excepcionales que

---

<sup>24</sup> David Raby señaló sobre el funcionamiento de los circuitos que “una escuela rural federal servía de centro a tres o cuatro escuelas subsidiarias, ubicadas en los pueblos vecinos... En 1930 había 703 escuelas centrales y 2938 de circuito [en México], pero al mismo tiempo se aceptaba que el sistema trabajaba sin eficiencia y significaba una carga muy pesada para los habitantes de los poblados”. Raby, David. *Educación y revolución social...*, *op. cit.*, pp. 25-26.

<sup>25</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La apropiación de la enseñanza...”, *op. cit.*, p. 228. Véase también su trabajo sobre federalización de la enseñanza.

sean únicos e insustituibles, pero el profesor o maestro medio puede ser reemplazado desde fuera de la profesión con la mayor facilidad y, a menudo, con escasa o nula pérdida.<sup>26</sup>

Un contraste entre las necesidades de la ciudad y el campo en materia educativa, llevó al Estado a valorar las posibilidades reales de atender las solicitudes para fundar escuelas, especialmente en lugares donde el sistema estatal no había llegado. La creación del Departamento de Escuelas Rurales en 1925 fue clave en la estrategia de federalización de la educación, no sólo por su mayor organización y cercanía con las escuelas rurales, también por definir una propuesta de educación específica para los campesinos. En este sentido, el reclutamiento de maestros *para el campo* se extendió a quienes manifestaran interés por la profesión y cierta “competencia técnica” en materia educativa. Los saberes contemplados como parte de ésta fueron diversos, cada vez más centrados en la práctica y relacionados con la actividad productiva del medio rural.

El nuevo personal docente no surgió sólo de las Normales, provino también de talleres donde se aprendía variados oficios y de los sectores productivos que mayor utilidad reportaban. A falta de especialización pedagógica, los aspirantes podían ser hábiles artesanos, expertos agricultores, competentes carpinteros o eficaces curtidores. Se generó, a partir de ello, una marcada distinción entre “profesionales” y “técnicos”, entre maestros especializados en pedagogía y maestros empíricos. Si vamos más allá del ámbito educativo, se encontrará que pasó algo similar en el caso de los trabajadores en la industria minera.

Tomás Calvillo encontró en su estudio sobre *La fundición de Morales*, que la demanda de trabajadores para esta empresa llevó a sus administradores a contratar campesinos de lugares cercanos, sin importar el nivel de competencia técnica que tuvieran. Para esa gente, la fundición también representó una oportunidad de obtener empleo bien remunerado, estable, aún y cuando no supieran muy bien de qué se trataba o las implicaciones que tenía.<sup>27</sup> A los campesinos contratados, los demás trabajadores les apodaron con desprecio los “rancheros” o “huarachudos”, estableciendo así una distinción con los mineros calificados procedentes de Aguascalientes y otras regiones de tradición minera. Estos trabajadores fueron incorporados

---

<sup>26</sup> Gellner, Ernest. *Naciones y Nacionalismo*. Madrid, Alianza Editorial; Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes (Editorial Patria) Colección Los Noventa, 1988, pp. 53-54.

<sup>27</sup> Calvillo, Unna Tomás J. *La fundición de Morales...*, *op. cit.* p. 70.

para ser formados en la práctica, sin teoría, porque la demanda era grande y poca la intención de pagar altos sueldos a quienes estaban más calificados.

Los huarachudos ingresaron a la fundidora sin capacitación y certificación de por medio. Competencia especializada de unos y competencia práctica, en el mejor de los casos, de otros, dieron sustento a la creciente industria en la ciudad a inicios de la década de 1920:

Los trabajadores de Aguascalientes eran considerados como los especialistas, particularmente en los aspectos mecánicos. Los eventuales que hacían largas filas afuera de la fundición para ser elegidos se dedicaron en su mayoría a las tareas más duras físicamente... La importancia de la fuerza física resaltaba en las tareas encomendadas a las docenas de trabajadores eventuales que continuamente eran contratados. Esos campesinos se disputaban un lugar en la fundición y desarrollaron un cierto orgullo al demostrar sus capacidades de resistencia y saberse reconocidos cuando eran nuevamente elegidos.<sup>28</sup>

Tal distinción entre sujetos calificados y no calificados es de larga data, representa una de las primeras contradicciones del paso hacia la “modernidad”.<sup>29</sup> En el caso del magisterio, la estructuración de un cuerpo de profesionales para las diferentes áreas, que había de iniciarse en la práctica y, eventualmente, en las instituciones educativas, también formó parte de la transición de una sociedad tradicional a una industrial.<sup>30</sup>

Desde el inicio de la SEP a los maestros rurales se les encomendó una obra de extensión educativa que posibilitara una mayor presencia del Estado. El efecto de su tarea alfabetizadora ayudaría también a acelerar la pacificación y, con ello, regresar al orden; además, contribuiría a hacer visibles los logros de la Revolución: dar educación, tierra y hacerla producir. El presidente Obregón, en su alocución del 1º de septiembre de 1921 (parte de su informe de gobierno), dijo que los primeros cien Misioneros se esparcirían por el país, para indagar las condiciones económicas y culturales de las comunidades e iniciar la enseñanza de la lectura, escritura, las cuatro operaciones fundamentales y el civismo. También estaba dentro de sus

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>29</sup> Estoy de acuerdo con Luis Medina que este concepto plantea algunos problemas si se aplica al análisis histórico, no obstante lo utilizo sin más pretensión que la de ubicar un punto más visible de la transformación de las condiciones culturales, sociales y económicas. Los problemas a los que se refiere este autor son: 1) problema en su definición, alcance e inevitables dicotomías a éste asociadas (modernidad-tradición, desarrollo-subdesarrollo, progreso-atraso), 2) su anacronismo (pretender juzgar lo pasado con conceptos del presente) y, 3) la facilidad para percibirlo, pero una gran dificultad para definirlo operativamente por la ausencia de indicadores cualitativos. Medina, Luis. “México: una modernización política tardía e incompleta”. En: Pani, Erika, *Nación, Constitución y Reforma 1821-1908*. México, Fondo de Cultura Económica, 2010, p. 23.

<sup>30</sup> Germani, Gino. *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós, 1962, pp. 69-126.

funciones, combatir el alcoholismo, crear una cultura de ahorro y cooperación, así como despertar el interés y aprecio por manifestaciones artísticas como el teatro. Pero debían centrar sus esfuerzos en diseñar estrategias y ejecutar acciones para incentivar el amor por la agricultura, por los cultivos nacionales (su eficaz y productivo desarrollo), así como los métodos de observación y experimentación.<sup>31</sup>

La insistencia en esos elementos del trabajo educativo fue intensificada por Moisés Sáenz y, particularmente, por Rafael Ramírez, quien consideraba que el personal requerido para el medio rural debía ser un maestro campesino. En el caso de Sáenz, su espíritu antropológico y vehemencia por estar cerca de la realidad educativa del país, lo llevó a conocer las posibilidades de éxito de su modelo educativo. En su etapa de subsecretario de la SEP, como en Carapan, realizó una gira por 75 escuelas federales de la región Altiplano y algunos puntos en el Centro y Oriente del estado potosino. Concluyó que los maestros rurales tenían “buena voluntad”, pero escasa preparación, además, el impacto de la Sexta Misión Cultural<sup>32</sup> poco había favorecido en ellos la comprensión de principios sobre la escuela activa y no eran todavía conscientes de su labor: “el cuerpo magisterial es superior, aunque no habiendo despertado, no da el rendimiento que fuera de desearse... que no se han dado cuenta todavía, salvo en todo la excepción, de su papel como agentes de civilización y que no poseen aun la conciencia vecinal”.<sup>33</sup>

### 2.2.3 Nivel de estudios de los maestros rurales

La Propuesta del Director de Educación Federal, así como la Tabla de Estimación Individual de los Maestros (formato de evaluación en los institutos de la Misión Cultural), dejaron constancia de la preparación profesional. La apreciación de Engracia Loyo que antes enunciamos, es decir, que los maestros rurales estaban poco preparados para la enseñanza y su nivel de estudio era muy limitado, fue confirmada en nuestro estudio porque San Luis no escapó al panorama nacional. Un análisis demográfico de un grupo de 406 maestros rurales federales que prestaron

---

<sup>31</sup> Monroy Huitrón, G. *Política educativa de la revolución...*, op. cit., pp. 120-121.

<sup>32</sup> Recuérdese que esta misión estableció algunos Institutos Sociales en el estado, uno de éstos en Villa de Pozos del 28 de octubre al 23 de noviembre de 1927.

<sup>33</sup> Informe de la visita practicada por el Subsecretario de Educación Pública en el mes de noviembre de 1927. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de febrero, Tomo VII, No. 2, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1928, p. 283.

sus servicios entre 1923 y 1948 lo muestra meridianamente,<sup>34</sup> corroborando también lo hallado por Espinosa.<sup>35</sup>

Al analizar información registrada en documentos de los expedientes personales, encontramos que 46 % había cursado hasta sexto de primaria. El acumulado de maestros que contaban con una preparación menor (quinto, cuarto o tercer grado) constituyó apenas un 9 %. También se identificó cuatro casos de jóvenes que ingresaron al servicio sin estudios. En uno de esos casos, el de Trinidad Esparza, se destacan circunstancias en que se podía aceptar a quien dominaba algún oficio y, además, había sido recomendado por una persona de cierta importancia. En la Hoja de Propuesta elaborada por Aureliano Esquivel se especificó que

se trata de un joven que asistió a la Misión Cultural de Pozos, con la mira de que, terminada la Misión, se le expidiera su nombramiento de maestro rural. En la Misión Cultural de Pozos, enseñó a los maestros alumnos, y aún al maestro de pequeñas industrias, a hacer algunos objeto (sic) de mano, con piel. El señor Lic. Don José Guadalupe Ramírez, que prestó franca cooperación a la Misión Cultural de Pozos, está muy interesado en que el señor Esparza, vaya a trabajar a Hernández, Fracción del municipio de Ramos, y tierra del señor Lic. Ramírez, a prestar sus servicios como maestro rural. Por todas estas circunstancias, le reitero mi súplica de que se expida el nombramiento al señor Esparza, en la inteligencia de que trabajará sin interrupción, hasta las vacaciones [vacaciones] de primavera del año próximo.<sup>36</sup>

Esparza había asistido a la Sexta Misión de 1927, sin embargo, el Director de Educación solicitó que su nombramiento surtiera efecto a partir del primero de septiembre, lo cual indica que ya estaba trabajando en Hernández. Fue nombrado maestro rural hasta el 21 de noviembre, porque el Trámite de Alta no estuvo a tiempo y se debía acatar prescripciones legales del Ejercicio Presupuestal.<sup>37</sup> El profesor se mantuvo en servicio hasta el primero de agosto de 1930, fecha en que solicitó Licencia sin goce de sueldo porque se había inscrito en cátedras de

---

<sup>34</sup> Es oportuno recordar que los expedientes con que trabajamos constituyen sólo la parte de profesores que iniciaron y concluyeron su trayectoria profesional en la SEP entre 1923 y 1948. Por ello, nos referimos a un grupo de maestros rurales federales, es decir, a los 406 que tuvimos acceso, porque no eran los únicos que estaban en servicio en ese periodo, los expedientes de los demás profesores permanecen en Archivo de Concentración.

<sup>35</sup> En México, señala el autor, para 1928 el 92.58 % de los maestros estaba ejerciendo sin título normalista y muchos de éstos sólo habían cursado hasta cuarto o sexto año de primaria. Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, *op. cit.*, p. 153.

<sup>36</sup> Aureliano Esquivel envía Propuesta a Ignacio Ramírez, San Luis Potosí, 2 de diciembre de 1927. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesores, caja E2, CB 44426, expediente 36, foja 1.

<sup>37</sup> Rafael Ramírez a Director de Educación de San Luis Potosí, México, D. F., 15 de diciembre de 1927. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesores, caja E2, CB 44426, expediente 36, foja 3.



perfeccionamiento en la Ciudad de México y concluían hasta diciembre de ese año.<sup>38</sup> La licencia fue concedida, pero no hay más información en el expediente para saber si se reincorporó al servicio una vez terminada.

Interesa destacar del caso la alta consideración hacia ese tipo de saberes, esenciales en el quehacer de los maestros campesinos. También la insistencia del Lic. José Guadalupe Ramírez, quien se atribuía el derecho para influir en la asignación de una plaza y la adscripción del nuevo profesor, por haber ayudado para que la Misión Cultural se instalara. A este respecto, Alfonseca encontró que la SEP tuvo que establecer negociaciones de este tipo con los vecinos, “como medio para lograr la institucionalización de los planteles [federales]”.<sup>39</sup> En el caso de algunas escuelas por él estudiadas, la contratación de matrimonios docentes para responder a las inconformidades de la población por la coeducación, constituyó “una vía de configuración *a modo*” impulsada por “núcleos de vecinos ‘caracterizados’ de localidades (léase presidentes municipales, jueces auxiliares, notables de todo tipo)”.<sup>40</sup> El carácter conflictivo que trajo consigo “un nuevo orden jurisdiccional”, dio pie a “nuevo espacio de poder y de relaciones micropolíticas”;<sup>41</sup> *juego* de negociación entre autoridades de la SEP y quien tuvo algún interés en la operación educativa y escolar.

Aunado a quienes contaban con estudios de primaria, hubo algunos que reportaron estudios en las Normales. El porcentaje de los que estudiaron y se titularon en normales estatales de San Luis, Zacatecas, Guadalajara, Saltillo y la Ciudad de México fue de 11 %. De la Normal Rural de Rioverde, la cual se había fundado hacia finales de 1927, procedía el 4.5 % de profesores. En esta institución hicieron estudios de entre uno y tres años, pero también hubo quienes reportaron estar titulados.

Como ha indicado Alberto Arnaut,<sup>42</sup> ser normalista representó uno de los rasgos de identidad y originó una contradicción del sistema educativo, es decir, la diferenciación entre titulados y los que no lo estaban resultó en la exaltación de los derechos que unos y otros creían tener. Por su parte, Emilio Tenti sostiene que la legitimidad del título para ejercer una profesión

---

<sup>38</sup> J. Trinidad G. Esparza a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, solicita licencia por el resto del año, México, D. F., 30 de julio de 1930. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesores, caja E2, CB 44426, expediente 36, foja 10.

<sup>39</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La apropiación de la enseñanza...”, *op. cit.*, p. 235.

<sup>40</sup> *Ídem* (Cursivas del autor).

<sup>41</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “El papel de las juntas y los comités...”, *op. cit.*, p. 64.

<sup>42</sup> Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión...*, *op. cit.*, pp. 28-30.

pretendidamente científica, develó una serie de intereses y reivindicaciones del gremio, surgidos en las ardientes disputas de los Congresos de Instrucción Pública celebrados a finales del siglo XIX, donde se declararon posiciones antagónicas y, a la postre, la supremacía del normalismo en México se hizo reinante.<sup>43</sup> No obstante, el caso presentado de J. Trinidad Esparza, permite ver que ser maestro a finales de la década de 1920 no siempre estuvo ligado a saberes clásicos de la profesión.

Que un normalista fuera a ocuparse de una escuela rural era posible, sin embargo, que un maestro rural aspirara a trabajar en escuelas urbanas o semiurbanas, sin una “concepción científica” de la enseñanza, parecía excepcional en aquel tiempo. Sentirse menos por no ser normalista, saber que en cualquier momento se les podría sustituir por uno de ellos, parece haber formado parte del asumirse como maestro rural empírico. Haber egresado de una Normal traía consigo una especial consideración por parte de las autoridades educativas y, aun más, el hecho de que un maestro titulado solicitara trabajo en escuelas rurales federales (consideradas como “modestos puestos”) se veía como una distinción para el Departamento de Escuela Rurales.

Lo anterior se advierte en las palabras de Rafael Villeda cuando trató de explicar su retardo en el Aviso de Baja del maestro Alejandro Moreno, lo cual hizo seis meses después del plazo establecido:

Se ha tratado de seguir esta costumbre de no tramitar luego las renunciaciones que se presentan sino hasta encontrar nuevos candidatos, principalmente por lo que se refiere a plazas de \$54.74 en adelante, puesto que hay muchas solicitudes de *profesores normalistas de esta ciudad, que las aceptan* y es así como hemos estado sustituyendo el personal que sale, *con maestros preparados*, pero si esa superioridad no aprueba este procedimiento lo rectificaremos en lo sucesivo.<sup>44</sup>

En ese caso la plaza que dejaba el profesor Moreno era de \$27.36 mensual, para la cual no se había conseguido sustituto porque, además de “ser un lugar apartado y ser el clima muy malo”, el sueldo era poco atractivo para un normalista. Así quedó establecido en el siguiente documento del expediente personal, en el cual Rafael Ramírez dice con severidad:

me permito hacerle notar la contradicción que encuentro en su oficio 8943, pues mientras en el primer párrafo declara usted que no había tramitado las bajas en cuestión hasta encontrar

---

<sup>43</sup> Tenti Fanfani, Emilio. *El arte del buen maestro...*, *op. cit.*, p. 218.

<sup>44</sup> Director de Educación Federal Rafael Villeda a Secretario de Educación de la SEP, San Luis Potosí, 18 de octubre de 1932. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesores, caja M4, CB 44460, expediente 47, foja 5 (Las cursivas son mías).

candidato que cubriera esos empleos, en el segundo manifiesta que tiene muchas solicitudes de profesores normalistas de esa ciudad que están dispuestos a aceptar las plazas de maestros rurales. Siendo así, menor será el trabajo para encontrar candidatos. Si por alguna circunstancia *los elementos normalistas a que alude no aceptaran estos modestos puestos*, puede avisármelo y *de aquí se le mandarían maestros con buena preparación*.<sup>45</sup>

Tal parece que no se encontró candidato, no porque fuera falso que los normalistas buscaran trabajo en escuelas rurales, sino porque una plaza de \$1.00 diario no resultó atractiva. La idea que manifestó el profesor Ramírez, acerca de que ser maestro rural era un *puesto modesto*, establecía la diferencia hacia quienes tenían estudios en la Normal y, además de solicitar trabajo, querían desarrollar una profesión (saberes especializados), con respecto a quienes tan sólo buscaban empleo.

Otro caso que ilustra la posición superior de los normalistas frente a los empíricos, se dio cuando Rafael Villeda pretendió que se tomara una solicitud de Licencia como si fuera una Renuncia. El Director argumentó que “se ha nombrado en su lugar al señor profesor Nemesio Aguilar de la Normal de esta ciudad y que nos promete un trabajo superior al de la señorita Ulloa cuya preparación es mediana”.<sup>46</sup> La respuesta de Ramírez fue contundente. Aseguró que no podía aceptarse tal proposición, “pues conforme a la Ley, dicha maestra tiene derecho a disfrutar de licencia por el término de ciento ochenta días... se ha acordado prorrogarle este permiso por 90 días más con carácter renunciabile”.<sup>47</sup>

Villeda insistió que se tomara como renuncia porque, aunque “se acatarán esas órdenes”, era de considerarse que

redundarán en perjuicio del servicio, porque la señorita Ulloa, no tiene los méritos necesarios para ponerse en comparación con el joven que la sustituye, que es titulado en la escuela Normal de esta ciudad y tiene grandes entusiasmos por ascender en su empleo, lo que indudablemente conseguirá por su buena preparación y aspiraciones; por otra parte, tenemos también malas informaciones respecto a la conducta moral de la señorita Ulloa... La dirección había convenido con la interesada, que su licencia se iba a tramitar como renuncia, en vista de que el señor Nemesio Aguilar, que es quien la sustituye, tiene más derecho conforme a la Ley, por ser titulado.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Rafael Ramírez a Director de Educación Federal, Rafael Villeda, Se le hace un Extrañamiento, México, D. F., 24 de octubre de 1932. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesores, caja M4, CB 44460, expediente 47, fojas 8 y 9 (Las cursivas son mías).

<sup>46</sup> Rafael Villeda al Secretario de Educación Pública de la SEP, San Luis Potosí, 11 de mayo de 1932. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesoras, caja U1, CB 44630, expediente 37, foja 25.

<sup>47</sup> Rafael Ramírez al Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D. F., 20 de mayo de 1932. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesoras, caja U1, CB 44630, expediente 37, foja 27.

<sup>48</sup> Rafael Villeda al Secretario de Educación de la SEP, San Luis Potosí, 28 de mayo de 1932. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesoras, caja U1, CB 44460, expediente 37, foja 29.

En la lógica señalada por Alfonseca, manifestaciones de una micropolítica en la institucionalización de la escuela rural federal, alcanzaron a dos superioridades en pugna. Ambos trataron de imponer al maestro de su preferencia, uno sustentado en el derecho del trabajador, otro en la preparación profesional. Reconocieron diferencias entre un empírico y un normalista: tal pareciera que a la primera se le hizo un favor al darle la plaza, se le regateó hasta el más mínimo esfuerzo (al grado de que por una enfermedad no resuelta y sospechas de orden moral se le hizo renunciar), mientras que el segundo, por el hecho de ser titulado, parecía ser garantía de mejor servicio.

Un maestro titulado se cotizaba, no aceptaba cualquier puesto. Rafael Ramírez respondió a la solicitud del Director de Educación para que se enviara una maestra a la Escuela Tipo, “no sería posible nombrar a una maestra especialista en virtud de que se carece de plazas para ello y seguramente una profesora titulada no aceptaría el empleo con sueldo de \$2.00 diarios”.<sup>49</sup>

Desde la perspectiva de Gilberto Giménez,<sup>50</sup> se podría decir que la demarcación de frontera, las señas de identidad, se establecen en una diferencia: ser normalista o maestro rural empírico. Esta distinción infundida por las autoridades educativas, representó uno de los rasgos para asumirse como maestro rural e impactó la reacción ante el disímil contexto laboral y el parámetro con que se les midió en el escalafón.

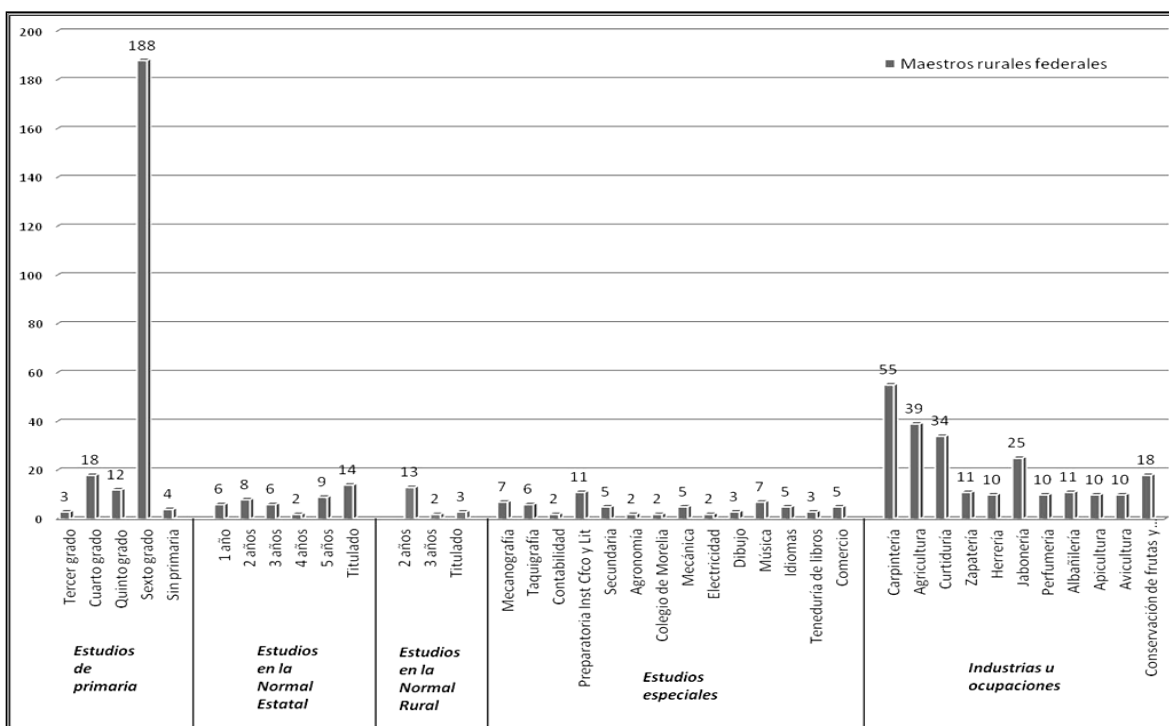
El cúmulo de repertorios culturales en torno a lo que representaba ser maestro, tuvo que ver con diferentes espacios de formación y desarrollo profesional, a saber, Escuelas Industriales, Casas del Pueblo, Institutos de la Misión Cultural, Normal Estatal o Rural, Asambleas y Centros de Cooperación Pedagógica, entre otros. En la gráfica que a continuación se presenta, puede advertirse la diversidad de perfiles y niveles de estudio con que ingresaron al sistema educativo federal muchos jóvenes potosinos provenientes del campo. También se incluyen los variados saberes que reportaron al Director de Educación Federal y fueron sustanciales para ser considerados como candidatos a una plaza de maestro.

---

<sup>49</sup> Rafael Ramírez a Director de Educación Federal, México, D. F., 20 de enero de 1932. AGN, fondo SEP, DER Personal-profesoras, caja G2, CB 44559, expediente 9, foja 18.

<sup>50</sup> Giménez, Gilberto. “Paradigmas de identidad...”, *op. cit.*, p. 38.

**Gráfica 1**  
**Preparación profesional de los maestros rurales potosinos**



Fuente: elaboración propia con información de 406 expedientes personales de profesores de San Luis Potosí, localizados en el Archivo General de la Nación, fondo de la SEP, sección Personal-profesores.

### 2.2.4 Opciones de formación profesional

Como parte de la preparación para ingresar al servicio, en la Propuesta que se enviaba al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, se consideró un rubro que denominaron *Estudios especiales*.<sup>51</sup> Los datos relativos a éstos son relevantes para comprender la diversidad con que se conformó el magisterio rural y la movilidad que ello trajo en términos de contratación y cambio de adscripción. Más allá del conocimiento validado por las instituciones oficiales, es decir, las escuelas Normales y los institutos pedagógicos, casi todo aquel que sabía algo más que leer y escribir tuvo oportunidad para incorporarse al sistema educativo federal.

Como se muestra en la gráfica anterior, algunos de los futuros maestros declararon contar con ese tipo de estudios (16 %). Se mencionaron los relacionados con labores de escritorio, como mecanografía, taquigrafía y contabilidad; otros se refirieron a algún grado escolar, por

<sup>51</sup> Hemos respetado la denominación original inscrita en la Hoja de Propuesta: *estudios especiales*.

ejemplo, preparatoria, secundaria o carrera profesional en instituciones de educación superior. Se registran también menciones relativas a la actividad técnico industrial, es decir, mecánica, dibujo o electricidad. El resto son estudios especiales como teneduría de libros, comercio, farmacia, música e idiomas.

Los saberes con que contaban algunos interesados en un empleo de maestro, no siempre estuvieron directamente ligados al trabajo del campo. Estos estudios especiales posibilitaron un ascenso, cambio de adscripción o emplearse en otras dependencias de gobierno y en áreas normativas de la SEP. Las condiciones profesionales de algunos maestros rurales mejoraron por contar con un rango más amplio de saberes en su perfil de ingreso. Más adelante relataremos el caso de Raúl Euresti, quien estudió en la Universidad de El Paso, lo cual le permitió aspirar a dar clases de inglés en la ciudad de Matehuala y alcanzar una plaza como normalista (sin estar titulado). Hubo otros profesores hábiles en labores de oficina, que buscaron salir de la condición de maestro rural y ser comisionados en algún espacio de la Dirección de Educación, por lo regular con el apoyo del Director, organizaciones sindicales o la recomendación de alguien con influencia.

Los Cursos de perfeccionamiento, como se apuntó con Gamboa, se desarrollaron en San Luis a partir de 1924 y fueron un espacio de aprendizaje para quienes sólo contaban con estudios de primaria. Pudimos identificar a través del análisis de los expedientes personales, a profesores que se sumaron a uno o más Institutos en diferentes años y sedes de concentración. Es interesante el tipo de formación que recibían y la modalidad de estudio (intensiva), así como los aspectos en que se basaba la valoración de sus cualidades.

En la Tabla de Estimación Individual (ver Anexo 3), quedaron registrados los aspectos de formación, la manera en que se evaluaban y algunos datos sustanciales sobre su condición personal.<sup>52</sup> Se les valoraba en cinco grupos de cualidades: 1) *Equipo personal*, en el que se estimaba su apariencia, estado de salud, cualidades de la voz, higiene personal, buenas maneras y amor a los deportes; 2) *Personalidad moral*, en los aspectos de temperancia, dominio de sí mismo, honradez, repugnancia a la murmuración y espíritu de tolerancia; 3) *Equipo social*,

---

<sup>52</sup> Por ejemplo, se menciona su estado civil, edad, cuántas personas (familiares) dependían de él, la formación o preparación con que contaba, el grupo que atendía en la escuela de adscripción, años de servicio y lugar de residencia. Si bien estos datos daban la posibilidad de integrar categorías sociales como edad o clase, el hecho de que una buena parte de los expedientes no contaran con este documento nos llevó a la decisión de no realizar ese tipo de análisis.

donde se incluía espíritu organizador y director, altruismo, subordinación a la opinión dominante, cooperación y espíritu de servicio; 4) *Carácter*, reflejado en su puntualidad, iniciativa, constancia, laboriosidad y espíritu progresista; 5) *Equipo profesional*, cuyos valores se referían a la preparación profesional, es decir, si tenían primaria elemental o superior, estudios secundarios, estudios profesionales y cursos de mejoramiento.

Con base en los grupos descritos, en cada una de las cualidades –cuyo valor máximo era de cuatro puntos– se evaluó el desempeño de los asistentes, sus posibilidades para seguir en servicio y las áreas de aprendizaje en que tenían que mejorar. Según los datos contenidos en la Propuesta y la Tabla de Estimación Individual, los Centros de Concentración estuvieron organizados como sigue: San Luis Potosí (1924 y 1928); Xilitla, Venado, Tancanhuitz, Villa de Pozos y Rioverde (1927); Salinas, Tanlajás y Ciudad del Maíz (1929); Ahualulco, Axtla, Tantizohuiche, Villa Juárez, Moctezuma, Soledad y Ciudad del Maíz (1931); Rioverde, Rayón y Ciudad Valles (sin año de realización). Algunos maestros declararon haber asistido a cursos de perfeccionamiento en misiones de otros estados. Los institutos sociales que más asistentes registraron del grupo de maestros rurales que hemos estudiado fueron Tanlajás, Tancanhuitz y Ciudad del Maíz.<sup>53</sup>

Si bien quedó constancia de que la SEP ofreció espacios de mejora para los maestros rurales a través de las Misiones Culturales, fueron sus profesores, auxiliados por el personal de las Escuelas Normales Rurales, los propios maestros alumnos y los vecinos (el Licenciado Guadalupe Ramírez, enunciado líneas atrás), quienes se encargaron de conseguir los apoyos y materiales para que éstos pudieran operar. Se pretendía que quienes no tuvieran estudios en las escuelas Normales, consiguieran una formación al asistir a los institutos. Desde la perspectiva de las autoridades educativas, la presencia de los maestros en estos espacios durante unas semanas (para mejorar las cualidades), representó satisfacer la demanda de los vecinos en cuanto a la calidad de sus maestros.

---

<sup>53</sup> En la Hoja de Propuesta del maestro rural Ricardo Ramírez Coello quedó asentado que asistió a cursos de perfeccionamiento en Zaragoza, San Luis Potosí, en 1935. Hemos tomado este dato con reservas porque, además de ser la única mención que encontramos para ese año, es sabido que con la gestión de Bassols las misiones culturales terminaron sus actividades itinerantes entre 1933 y 1934, como parte de la primera etapa de su existencia. Mendoza, Ramírez Martha. *Las misiones culturales y la escuela rural en Quintana Roo, 1827-1934*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2014, p.12; Gamboa, Jonatan. *Los primeros pasos...*, *op. cit.*, pp. 52-53.

Por cuenta propia, algunos profesores solicitaron *Cursos por correspondencia*, opción formativa que se intensificó a la llegada del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1945. Francisco Arcos Torres optó seguirse preparando por esa vía. Este maestro rural, con “ferviente deseo de superación”, adscrito a la escuela de El Ranchito, municipio de Cerritos, declaró el 5 de enero de 1936 ante el Presidente de la Sub-Comisión de Escalafón (con su Hoja de Servicios en busca de ascenso), que estaba por concluir dos Cursos por Correspondencia de la Secretaría de Agricultura.<sup>54</sup> De esa forma iría adquiriendo las credenciales requeridas, los saberes validados oficialmente para conseguir mejor salario, reconocimiento social y la posibilidad de “acercarse” a la ciudad. Aprender por correspondencia se hizo práctica necesaria porque, más allá de la cuestión legal, había que demostrar se poseían los atributos distintivos<sup>55</sup> del normalista y que, paulatinamente, se salía de la condición de atraso académico. De la mano de la Secretaría de Agricultura, en este caso, se caminaba por mérito propio hacia el ideal de profesional especializado en la técnica pedagógica del ruralismo.

El caso del maestro Herculano Araujo fue diferente, porque ilustra el apremio que se produjo con la llegada de la educación socialista. En un escrito enviado a Rafael Méndez solicitó:

Habiendo tenido noticia de que el C. Porf. Francisco M. Ortiz, da gratuitamente Cursos por Correspondencia de Pequeñas Industrias a todos los maestros que lo soliciten; suplico a Ud. de manera muy atenta que por conducto de esa Secretaría a su digno cargo, se tramite lo que sea necesario a fin de que se me envíen los Cursos ya mencionados; pues dicho estudio es de suma importancia *para nosotros los Maestros del campo*.<sup>56</sup>

Este maestro normalista, hijo de un comerciante de Santa María del Río,<sup>57</sup> había ingresado al sistema federal en 1935. Transcurridos dos años de servicio identificó en él la falta de conocimientos adecuados para desarrollar su labor educativa y así poder cumplir las demandas

---

<sup>54</sup> Francisco Arcos Torres a Presidente de la Subcomisión de Escalafón, Cerritos, San Luis Potosí, 5 de enero de 1936. AGN, fondo SEP, DER, sección Personal-profesores, caja A2, CB 44395, expediente 39, foja 11.

<sup>55</sup> Giménez, Gilberto. *Estudios sobre la cultura...*, op. cit., pp. 60-67.

<sup>56</sup> Maestro rural Herculano Araujo a Rafael Méndez Aguirre, Director General de Escuelas Primarias Urbanas y Rurales en los Estados y Territorios, solicitando Curso por Correspondencia de Pequeñas Industrias, Yerbabuena, San Luis Potosí, 1º de marzo de 1937. AGN, fondo SEP, DER sección Personal-profesores, caja A4, CB 44397, expediente 3, foja 5 (Las cursivas son mías).

<sup>57</sup> Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (En adelante AHBECENE), sección Administrativa Académica, subsección Alumnos, serie Registros de inscripciones y matrícula escolar, caja 31 (libro de Inscripción 1919-1930), foja 73.



del nuevo enfoque socialista, entre otras, impulsar la economía de las clases trabajadoras y los campesinos. Al asumirse como *Maestro del campo* y reconocer que el Curso de Pequeñas Industrias era muy importante en su formación, deja ver que las actividades a desarrollar en el medio rural eran un tanto diferentes a lo aprendido en la Normal. La respuesta fue favorable: “Obsequiando los deseos de usted con esta fecha ha quedado usted inscrito, en el curso de pequeñas industrias, que por correspondencia imparte esta Dirección General, habiéndose ordenado que por separado se le haga el envío de las lecciones correspondientes”.<sup>58</sup>

Estos cursos de mejoramiento profesional, los Centros de Cooperación y otras opciones emergentes de formación como los cursos veraniegos del Instituto Magno de Mejoramiento Profesional, se organizaron en San Luis para favorecer en los maestros el espíritu de la escuela rural. Durante su desarrollo se presentaron los nuevos contenidos, las orientaciones didácticas según cada enfoque educativo y se buscó irradiar la ideología que el Estado se propuso afirmar en las masas campesinas. La condición profesional de los maestros rurales, siguiendo una de las tesis de Alfonseca, se vio atravesada por una nueva investidura: fueron los agentes de la federación, defendieron, a veces con perjuicio a su integridad, todo lo que cayera dentro del ámbito de esa jurisdicción.

La inasistencia a estas reuniones de capacitación podía ocasionar una sanción económica y, en el caso de reincidencia, incluso el cese definitivo. La obstinación del Inspector para que se castigara a quienes no acataban las disposiciones, podía llegar al Secretario de Educación de la SEP a través del Director de Educación. Por ejemplo, para el maestro Pedro Ramírez se solicitó una multa ejemplar por “haber faltado varias veces al Centro de Cooperación Pedagógica sin causa justificada y habiéndole advertido con anterioridad que sería multado y que redundaría en su hoja de servicios, si reincidía en estas faltas”.<sup>59</sup> No obstante la sanción, luego de haber renunciado al empleo en 1934, reingresó en junio de 1939. Debido a una reincidencia, el Director solicitó en un oficio al titular de la SEP “se descuenten al Maestro Rural Pedro Ramírez Sierra cinco días de haber, por haber faltado injustificadamente a las Juntas de

---

<sup>58</sup> Rafael Méndez Aguirre a maestro rural Herculano Araujo informando que ha quedado inscrito, México, D.F., 15 de marzo de 1937. AGN, fondo SEP, DER sección Personal-profesores, caja A4, CB 44397, expediente 3, foja 6.

<sup>59</sup> Director de Educación Federal a Secretario de la SEP, San Luis Potosí, 26 de septiembre de 1933, AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R3, CB 44486, expediente 20, foja 2.

Cooperación Pedagógica y las Juntas Generales, convocadas por el C. Inspector de la zona y la Delegación Sindical correspondiente”.<sup>60</sup>

Como se puede apreciar, las dimensiones profesional y laboral se mezclaron en la búsqueda de castigos ejemplares y se empezó a sancionar, por igual, desde la parte oficial y la organización sindical. Para 1939 ya se puede constatar en documentos de algunos expedientes personales, la presencia cada vez más frecuente de la organización sindical,<sup>61</sup> en este caso la Delegación 16ª de la Sección 24 del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza en la República Mexicana (STERM). Más adelante analizamos con mayor detalle el conflicto entre el maestro Pedro y la dirigencia sindical.

### 2.3 Orientación del servicio educativo en el medio rural: los saberes relevantes

Como se ha mostrado, el perfil de ingreso de los maestros rurales federales era diverso, pero había que formar en ellos el espíritu del ruralismo pedagógico y garantizar que sus saberes fueran relevantes para la gente del campo. Aquí es donde la acción ideológica de Rafael Ramírez fue importante. En este apartado retomamos algunos de sus planteamientos, porque consideramos central su gestión en la SEP para dar identidad al magisterio rural. Asimismo, presentamos el perfil de quienes practicaban la agricultura, carpintería y curtiduría, saberes tradicionales muy importantes que la escuela constituyó en contenidos para formar maestros para el campo. Veremos también la importancia del “tacto” pedagógico, necesario *saber* para responder ante las expectativas de los vecinos, en el afán de ser reconocido como buen maestro.

#### 2.3.1 Saberes del maestro campesino según Rafael Ramírez

Rafael Ramírez Castañeda fue otro de los intelectuales artífices del ruralismo pedagógico. Prolífico en la escritura y en su trato con los maestros de la federación, era insistente en la defensa de una escuela *ad hoc* para atender las necesidades del medio rural. Concepción Jiménez considera que fue uno de los maestros normalistas que mejor supo adaptar las

---

<sup>60</sup> Director de Educación Federal a Secretario de Educación Pública, San Luis Potosí, 7 de junio de 1939. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R3, CB 44486, expediente 20, foja 19.

<sup>61</sup> Me refiero a su presencia en los documentos oficiales que se encuentran en los expedientes personales analizados, porque, si hablamos de presencia de organización sindical en el estado de San Luis Potosí, René Espinosa sostiene que estas agrupaciones, más allá de las mutualistas, pueden ubicarse como tal desde 1915.

propuestas de pedagogos extranjeros a la circunstancia nacional, al “articular su actuación con creatividad y energía en el proyecto educativo y político de la época que le tocó participar”.<sup>62</sup>

Para Ramírez el vínculo entre el maestro y el pulso de la ruralidad era una condición indispensable. Se consideraba a sí mismo un trabajador de la educación rural del país, no sólo por haberse desempeñado siempre en escuelas marginadas del medio rural mexicano, sino porque su pensamiento estuvo dedicado a la búsqueda de soluciones. En sus palabras, la escuela rural fue una gran pasión y logró, desde “sus pobres capacidades”, arrimar una piedra, un grano de arena, para ayudar a su edificación “sólida y bella”.<sup>63</sup> En ese sentido, interesa destacar el folleto *La educación que necesita el México Rural* incluido en la antología de Jiménez, que Ramírez publicara por vez primera a mediados de la década de 1920. Ahí reconoce a los maestros como compañeros de labor, como sus *maestros campesinos*.<sup>64</sup> Esa denominación tiene que ver con el contenido de dicho folleto, pues en éste se cifra la esencia del ruralismo pedagógico, el “ABC” para quienes a partir de 1925 deseaban incorporarse a las filas del magisterio rural federal y tener éxito.

En el documento se describen los cinco ejes que atraviesan la educación integral para los niños campesinos, a saber, las actividades que proporcionarían: 1) *Educación económica*,<sup>65</sup> esto es, todo lo relativo a la preparación, trabajo, cuidados y eventos de procuración comercial del huerto escolar (cooperativas, clubes, museos, ferias escolares, etcétera), la producción agrícola y de animales de crianza asociadas a las pequeñas industrias y oficios rurales;<sup>66</sup> 2) *Educación higiénica* para procurar una mejor salud,<sup>67</sup> esencialmente, campañas antialcohólicas, lugares

---

<sup>62</sup> Jiménez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito, 1986, pp. 12-13.

<sup>63</sup> *Ibidem*, p. 17.

<sup>64</sup> *Ibidem*, p. 19. Guillermo Palacios, en su libro “La Pluma y el arado...”, también les denomina *maestros rurales campesinos*, quizá inspirado en esta denominación de Rafael Ramírez.

<sup>65</sup> Es el rubro de mayor peso en la propuesta, contempla una serie de actividades, de conceptos, que en teoría permitirían activar el campo, mejorar las condiciones de vida de las familias y, a través de la acción social comprometida de los maestros y maestras, modificar de raíz las condiciones económicas, sociales y culturales de los pueblos campesinos e indígenas de la nación.

<sup>66</sup> Cabe señalar que entre los oficios (carpintería, hojalatería, herrería, etcétera) y las pequeñas industrias mencionadas por Ramírez consideradas indispensables para el medio rural (como la conservación de frutas, la fabricación de quesos, la apicultura, entre otras), la curtiduría de pieles era, además de oficio sumamente antiguo anclado en las regiones centro y media del estado de San Luis Potosí, una actividad económica sumamente importante; no obstante, sólo se podía efectuar donde las condiciones y recursos existentes permitieran la posibilidad de su existencia, primordialmente contar con cuerpos de agua, materias primas para la elaboración de tintes (árboles como el Moral) y medios para la comercialización de las pieles.

<sup>67</sup> El profesor Ramírez creía que la falta de higiene era una práctica de la ruralidad asociada a la ignorancia extrema de la gente, su sentencia en este apartado del folleto rezaba: “La ropa anda siempre junto con la mugre,

saludables, prácticas de higiene personal, de los hogares y de las escuelas, vacunación y práctica de ejercicio físico; 3) *Educación doméstica*, relativa a los espacios y muebles mínimos necesarios para una vida más cómoda (más amplios y funcionales, sin ser por ello ostentosos),<sup>68</sup> convivencia sana (no a la esclavitud de las mujeres y la dureza con los niños), elevar la cultura, de ser posible una dotación paulatina de utensilios como el molino de manubrio y la máquina de coser; 4) *Educación para aprovechar valiosamente los ratos de ocio*,<sup>69</sup> es decir, alejarse de las tertulias de cantina y las peleas de gallos, a cambio de incorporarse al entretenimiento que se efectúa en parques infantiles, campos deportivos, bibliotecas, teatros, recintos musicales (armar una banda de música, por ejemplo); y 5) *Instrucción mínima deseable*, centrada en la alfabetización a través de métodos globalizadores, el cálculo aritmético y geométrico con un tratamiento práctico (basado en la resolución de problemas), el estudio de la naturaleza con un marcado acento científico y de la geografía y la historia patria con profundo sentido del progreso social.

Esta era la concepción que uno de los máximos ideólogos de la escuela rural formuló y procuró enseñar en cada conferencia, comunicación escrita y a través de los Directores de Educación, Inspectores e Institutos de la Misión Cultural de la que Ramírez había sido iniciador en 1923. No obstante, como lo demostrarían los hallazgos de Sáenz en Carapan, Puebla y San Luis, una constante en la educación mexicana es que el discurso, las ideas que se registran en los proyectos y programas, no necesariamente se traslada a la realidad en términos absolutos. Rafael Ramírez defendió, hasta las últimas consecuencias, sus ideales en torno a una educación para el campo mexicano y para sus maestros campesinos.<sup>70</sup>

Con la creación del Departamento de Escuelas Rurales y, a partir de ello, la instauración de una categoría específica para el trabajador del medio rural (el maestro campesino), se dio

---

pero la mugre no debe andar mancornada con la miseria”. Señalaba, además, la superstición como práctica ridícula si no es que mortal al atender las enfermedades, el hacinamiento y convivencia sin distinciones con animales, así como la carencia de excusado, serias preocupaciones en torno a la educación de este rubro. Imaginaba calles sin baches, basureros en las periferias, pueblos con dispensario médico y hasta camas con malla para la protección de las picaduras del zancudo.

<sup>68</sup> Decía que “En resumen, la familia humana no debe vivir en un chiquero como si fuera familia de marranos, ni su constitución y funcionamiento deben equipararse a la constitución y funcionamiento de una familia de animales”.

<sup>69</sup> La concepción de Rafael Ramírez sobre el pulso de la ruralidad, la cual había que modificar, se sintetizaba en una frase “¡Qué triste, qué aburrida y qué monótona es la vida en las comarcas rurales! Comer, trabajar, dormir, he aquí el pobre ciclo de la vida humana en esos lugares; el mismo del buey, de la mula y del caballo”.

<sup>70</sup> Véase Ramírez, Rafael. “La educación normal y la formación de los maestros rurales que México necesita”. En: *Obras completas de Rafael Ramírez*. Tomo V, Veracruz, Gobierno del Estado de Veracruz, 1954, pp. 181-209.

prestancia y presencia definitiva a un tipo específico de educador. Luego el acelerado proceso de federalización definió la escuela rural mexicana, dio gran relevancia al trabajo educativo y la acción social propias de la ruralidad en las décadas de 1920, 1930 y 1940. Más allá de los ideales político educativos de los intelectuales de los periodos descritos en el capítulo anterior, pueden identificarse continuidades, prácticas persistentes y formas cada vez más definidas de “hacer escuela” en el medio rural: las relacionadas con la producción agrícola y pecuaria. Recuérdese que el Instituto de Orientación Socialista en 1936, definió que las Escuelas Rurales serían “las que se establezcan en poblaciones cuya vida gire en torno de la agricultura”.<sup>71</sup> A partir de ese año la distinción capital para diferenciarlas de las urbanas y semiurbanas, señaló el instituto, sería la presencia en éstas últimas de la actividad industrial.

Las condiciones del contexto nacional e internacional, así como la expansión de la escuela activa, eje de formación pedagógica en los programas de Obregón y Calles, consolidaron no sólo el ideal y hegemonía revolucionarios, también delinearon la forma de asumir la educación de masas y la integración cada vez más institucionalizada de una parte fundamental del magisterio mexicano. En este sentido, la ideología de Ramírez se constituyó en “la cuña” que la educación rural necesitaba, pues a partir de 1929 se hizo cargo del Departamento de Escuelas Rurales y permaneció en éste hasta finales de 1934.<sup>72</sup>

Como sucedió en la década de 1920, el ingreso como maestro *para el campo* en los años siguientes fue una oportunidad de empleo; abrió un horizonte de desarrollo, de movilidad social, y se constituyó en espacio para aprovechar el saber tradicional acumulado. En este

---

<sup>71</sup> Jefe de la Sección Técnica de la Oficina de Estadística Escolar a Jefe de la Sección de Recolección, respuesta a consulta sobre ubicación de escuelas semiurbanas, México, D. F., 11 de abril de 1939. AGN, fondo SEP, sección OEE, CB 35865, caja 143, fojas 124-127. La escuela rural se constituyó en catalizador del reparto agrario, una formación técnica para mejorar la producción agrícola y, en ciertas regiones del estado de San Luis Potosí, el origen de disputas ideológicas. Puede decirse que dos herencias del periodo cardenista fueron la cooperativa y la parcela escolar, los cuales se prolongaron hasta la década de 1970 y se constituyeron en las marcas a veces poco efectivas de la escuela rural mexicana. Véase Loyo, Engracia. *La casa del pueblo...*, *op. cit.*, p. 13.

<sup>72</sup> El maestro normalista Rafael Ramírez ingresó a la SEP en 1923 como Jefe de Sección e Inspector General de Enseñanza en el Departamento Escolar. En 1925 fue enviado por esta dependencia del gobierno federal a Estados Unidos de Norteamérica para que estudiara el sistema de enseñanza y, en colaboración con otros profesores, se encargara de adaptarlo y organizar su operación en México. Participó en la primera Misión Cultural de 1923 y en 1927 fue Director del Departamento de Misiones Culturales. Realizó un nuevo viaje a Estados Unidos en 1928 para observar el sistema de educación rural y, al siguiente año, fue nombrado Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Hacia finales de 1934 dejó ese departamento y fue designado Asesor del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal (antes Dirección de Misiones Culturales). Todavía en la década de 1940 tuvo algunas participaciones con la SEP en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y el Centro de Enseñanza para Profesores de Secundaria. Su jubilación llegaría en el año de 1946. Jiménez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural...*, *op. cit.*, pp. 13-15.

sentido, maduró primero la dimensión laboral, es decir, se sabía trabajar en diferentes materias, se habían desarrollado capacidades en la casa, el taller y la comunidad; se tenía conocimientos relevantes para el medio rural y para el tipo de educación propuesta por el ruralismo pedagógico. El maestro campesino, además de saber leer, escribir y contar, sabía cosas que formaron ese conocimiento útil que la SEP necesitaba. Como se muestra en la siguiente fotografía, para los maestros como el adscrito a la Escuela Rural Federal de Santa Gertrudis en San Nicolás Tolentino, las tareas propias de la agricultura y el trabajo en la parcela escolar se constituyeron en cuestiones primordiales.

**Fotografía 6**  
**Maestros para el campo, maestros campesinos**



Fuente: AGN, fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 21, expediente 27, foja 32.

### 2.3.2 Educados por agricultores, curtidores y carpinteros

Estos saberes acumulados a partir de la enseñanza técnica y la enseñanza tradicional (de generación en generación), se reflejaron en las declaraciones que hacían los candidatos a maestro rural a través de la Hoja de Propuesta. La diversidad y riqueza de saberes que los trabajadores llevaban consigo al momento de reclutarse, era capital valioso que los respaldaba ante la escasez de estudios y técnica pedagógica validada oficialmente. Ese *saber* de la

*experiencia* para atender situaciones problemáticas, señalan autores como Maurice Tardiff, Ruth Mercado y, particularmente en el sentido histórico de la profesión en Tlaxcala, Elsie Rockwell,<sup>73</sup> daba seguridad a los principiantes para colocarse frente a un grupo de niños y jóvenes, a veces confundiendo con éstos por su corta edad. Desde esa base, se instituía la primera negociación para ser identificado y reconocido como maestro.

Saberes adquiridos en la tradición familiar y otros en espacios destinados a formar maestros para el campo, constituyeron un interesante abanico de contenidos para la escuela rural. No es exagerado decir que en las décadas de 1920, 1930 y parte de 1940, la educación fue impartida por curtidores, agricultores y carpinteros. Sus actividades representaron la manera de generar insumos y materiales esenciales para la vida. Como quedó ilustrado en la Gráfica 1, nuestro análisis reportó gran riqueza de saberes construidos en la tradición familiar o, como le denominaron las autoridades educativas, las más variadas *Industrias u ocupaciones*.

El porcentaje más alto con relación a las ocupaciones que dijeron conocer y desempeñar los maestros rurales, fue de saberes relativos a carpintería, agricultura y curtiduría (31 %). Las pequeñas industrias<sup>74</sup> como jabonería, conservación de frutas y legumbres, desecación de carnes, entre otras, tal como reconociera el maestro Herculano Araujo, aparecieron como “estudios de suma importancia” en la formación de los maestros campesinos. Destacan también ocupaciones como zapatería, albañilería y herrería.

El uso de las manos y el desarrollo de destrezas cognitivas, en donde la creatividad rebasaba la capacidad nemotécnica, así como el conocimiento de diferentes técnicas, constituyeron herramientas favorables en algunos pobladores. La diversidad de saberes provenía de la formación escolar, pero principalmente de la tradición, es decir, eran enseñados de padres a hijos y en los pequeños talleres artesanales donde se participaba como ayudante.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Tardiff, M. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones, 2004; Mercado, R. *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE, 2002; Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado...*, op. cit., pp. 218-219.

<sup>74</sup> Entre las frecuencias registradas, la mención a *Pequeñas industrias en general* (sin especificar cuáles), se presentó en 28 ocasiones, por ello, se toma como uno de los indicadores, a éste se sumaron los específicos que aparecen en la gráfica, es decir, jabonería, perfumería, conservación de frutas y legumbres y muchos otros que tuvieron una o dos menciones. Para conocer la totalidad de saberes reportados por los maestros rurales en las entrevistas que les hacía el Director de Educación, véase el Anexo 4.

<sup>75</sup> No hay que olvidar que, especialmente, durante la segunda mitad del siglo XIX, muchos artesanos calificados buscaron colocarse en las Escuelas de Artes y Oficios, como alternativa ante la disminución de sus fuentes de trabajo y el cierre de sus talleres familiares. Los movía una imperiosa necesidad: mantener el empleo para seguir siendo ciudadanos. Amaro Peñaflores, René. “Sociabilidades laborales, educación y marginalidad. Los artesanos

Las diferentes visiones con relación a la idea de educar, de personas que sabían de fotografía, fontanería, cerrajería, florería, avicultura, panadería, albañilería, juguetería, indistintamente, dotaron a la escuela rural de una riqueza sin igual. Educados primero en la vida y luego en la Normal, quienes ingresaban al servicio federal, además de los saberes adquiridos en esas escuelas de formación profesional, habían desarrollado otros relativos a la producción para la subsistencia.<sup>76</sup>

En más de una ocasión, por su valía y pertinencia con relación a las condiciones sociales de 1922 a 1945, estos saberes fueron motivo de recomendación para ser contratados en la SEP. Ya se apuntaba el caso del joven que no reportó estudios primarios, sin embargo, sabía mucho de talabartería y elaboración de calzado, capacidades que para la época debieron ser muy apreciadas. Es decir, desde luego que se enseñaban la letra, el número, los valores cívicos y la moral como se establece en el folleto de Ramírez, pero el conocimiento práctico para la vida ocupaba una buena parte del esfuerzo de los maestros y rendía buenos frutos. En esta línea de trabajo, la organización de la comunidad tenía sentido, es decir, el aprendizaje de la escuela se reflejaba enteramente en las cosas del día a día. Hacer política a partir del trabajo comunitario, de la organización para la producción, se había constituido en el tipo de tarea que el intelectual ideado por el Estado empezó a desarrollar con mejores resultados.

La afirmación de la identidad del maestro rural en esos años, al parecer, estuvo más en función de los proyectos con la comunidad, que de asumirse como parte de un colectivo magisterial uniforme y sólido. Fue en esa relación con los vecinos, en el ejercicio cotidiano de la labor educativa, donde se validó la idea sobre qué era ser maestro campesino. De ahí que la valoración de la acción educativa y social, además de la que hacía el Inspector y los educadores de los diferentes espacios de formación, se produjera también a partir de la opinión de los vecinos.

---

zacatecanos en el siglo XIX”. En: Alvarado, María y Ríos, Rosalina (coord.). *Grupos Marginados de la Educación siglos XIX y XX*. México, Distrito Federal, Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación; Bonilla Artigas Editores, 2011, p. 46.

<sup>76</sup> No se olvide que el programa de la Casa del Pueblo estaba sustentado, como parte de su finalidad económica, en una serie de prácticas benéficas para las comunidades, donde el misionero y el maestro rural debían promover la “Conservación, desarrollo y perfeccionamiento de las industrias locales características”. Fuentes González, Benjamín. *Enrique Corona Morfín...*, *op. cit.*, pp. 32-33.



### 2.3.3 Saber cumplir las expectativas de los vecinos

Los maestros rurales federales encontraron múltiples fuentes de conflicto en el desempeño su labor, al establecer relación con la comunidad, autoridades locales y autoridades educativas. Ya fuese porque se les objetaba moralmente, ya por la intromisión en asuntos políticos locales, como el reparto agrario, o bien por conflictos derivados de rencillas, amoríos y deudas con el vecindario, frecuentemente el desempeño de los maestros no respondió a las expectativas de los vecinos. Como ha señalado Alfonseca:

Quizás como un fenómeno propio de esos primeros años, una discursiva de *anhelo por lo foráneo en tanto condición de mejor calidad* nutre las justificaciones del llamado que los pueblos hacen a la Secretaría de Educación Pública para que establezca planteles escolares. *Mejores maestros, mejor enseñanza, mejor conocimiento*, sintetizan las ideas que caracterizan esta primera fase del proceso federalizador, al modo en que las figuras de la ideología y la lucha social articularían los discursos populares por la federalización en estadios posteriores del proceso.<sup>77</sup>

Hemos encontrado casos donde se ilustra este tipo de conflictos. Por ejemplo, el caso de Melquiades Galván, diplomado por la Normal Rural de Rioverde, quien antes de llegar a Tampamolón había estado trabajando en la escuela de Villa Juárez, en la próspera región media del estado. Ahí se le cesó “por no haber podido establecer el servicio educativo nocturno, y por falta de cumplimiento de sus deberes”.<sup>78</sup> Maurilio Nájuez gestionó que se le recontratara porque, además de ser normalista, se había presentado ante él para comprometerse a trabajar con todas sus energías.<sup>79</sup> En el mes de agosto de 1930 ya estaba de regreso. Por la vía del Escalafón, el maestro Melquiades demostró con su Hoja de Servicios que tenía preparación suficiente para un ascenso, el cual fue concedido en 1933 y así llegó a Tampamolón. Había transcurrido un año de labor, cuando fue transferido a la escuela de Coaxinquila, donde se develó la situación que había enfrentado con los vecinos y causó su salida.

El maestro explicó al nuevo Director Rafael Villeda los conflictos que “su acción educativa” había ocasionado con Servando Martell, Presidente del Comité de Educación, por apearse a las normas que la SEP “ha querido (sic) prudente se pongan en práctica hasta alcanzar el mejoramiento efectivo de nuestras masas laborantes, por las cuales he puesto todas mis energías durante cuatro años”. Aseguró que, por no haberle podido “vencer en el terreno de

<sup>77</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La federalización de la enseñanza..., *op. cit.*, p. 26 (Cursivas más).

<sup>78</sup> Hoja de Propuesta de Cese del Maestro Melquiades Galván, San Luis Potosí, 30 de julio de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G4, CB 44434, expediente 17, foja 3.

<sup>79</sup> Director de Educación Federal Maurilio Nájuez a Rafael Ramírez, San Luis Potosí, 31 de julio de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G4, CB 44434, expediente 17, foja 4.

la idea puesta al servicio de la educación popular”, tras su cambio a Coaxinquila, Martell con sus allegados habían estado acechando para atacar contra su vida. Por ello solicitaba su cambio a otra zona, pues no pensaba sujetarse “a los caprichos de un individuo amparado por la fuerza de las armas”.<sup>80</sup> Rafael Villeda comisionó al director de la Escuela de Tancanhuitz para investigar el asunto y éste remitió un informe develando, según sus datos, la “verdadera” situación:

Dicen los padres de familia que no trabajaba, que sus hijos no aprendían nada, que el Sr. Servando Martell, como autoridad, le llamó la atención sobre la deficiencia de sus trabajos, que traían por resultado la falta de asistencia de alumnos al plantel, y no hallando remedio, formuló acusación en su contra ante la Superioridad, resultando de ello el cambio del maestro Galván de Tampamolón a Coaxinquila. Que hasta allí se dió (sic) por terminado el incidente.- El compañero Galván se carteaba con una muchacha del poblado de Tampamolón, familiar de un señor Brígido Medina, a quien temen hasta las mismas autoridades. Este señor tomó el hilo del asunto amoroso, recogió las cartas que el Sr. Galván había escrito a la joven y con ellas se presentó a la escuela, sacó al maestro de ella, y en plena plaza, ante bien numeroso público alardeando de su fuerza insultó y atropelló al maestro arrojándole las cartas en la cara. No hay ningún otro asunto de mérito que tomar en consideración.<sup>81</sup>

Villeda agregó a esa transcripción su postura: “ha llegado el momento de que este maestro tenga seriedad en su trabajo y reconozca la disciplina oficial, pues ya son muchas las veces que sale mal del lugar donde se le comisiona”. Quizá hubiera sido de justicia revisar la oposición de los vecinos de Tampamolón, porque no era la primera vez que se quejarían de un maestro federal.<sup>82</sup> Tras el suceso se indicó a Villeda que turnara el caso al Jurado de Justicia y Eficacia, ya que el maestro tenía un año de servicio y no se le podía cesar sin pasar por ese órgano.<sup>83</sup> Un

---

<sup>80</sup> Melquiades Galván Guevara a Rafael Villeda, Director de Educación Federal (copia certificada), San Luis Potosí, 15 de abril de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G4, CB 44434, expediente 17, foja 13.

<sup>81</sup> Rafael Villeda a Secretario de Educación Pública (Transcribe informe del Director de la escuela de Tancanhuitz), San Luis Potosí, 21 de abril de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G4, CB 44434, expediente 17, foja 14.

<sup>82</sup> Un año antes habían denunciado al maestro Pascual Tapia porque “tiene una asistencia muy baja comparativamente con la inscripción; que el terreno cedido por el Municipio para prácticas agrícolas está totalmente abandonado y que usted desecha toda intervención de las autoridades locales”. Con respecto a la familia Martell, vale decir que fue ampliamente conocida en la Huasteca por ser el grupo natural antagónico de la familia Santos, de la cual formó parte el polémico Gonzalo N. Santos. Esa familia Martell de origen galo, escribió en sus memorias el político potosino, dominó en Tampamolón más de treinta años con el apoyo de Porfirio Díaz, subyugó la opinión pública y adquirió bienes que no tenía; protagonizó un cacicazgo tan prolongado e influyente que “implantaron la enseñanza antisantista en las escuelas, en el curato y en la iglesia”. Santos, Gonzalo. *Memorias*. México, Editorial Grijalbo, 1984, pp. 18-25.

<sup>83</sup> Detallaremos más adelante las disposiciones del Reglamento de la Estabilidad del Magisterio de 1926, por ahora baste apuntar que en el Capítulo I (De la Estabilidad del Magisterio) se establecía: “Artículo 1º Todo nombramiento docente de personal de nuevo ingreso expedido por el Ejecutivo de la Unión, por conducto de la

oficio posterior en el expediente personal informa sobre otras denuncias hacia Galván “por enamorar muchachas, no trabajar y mentir”. Verdaderas o falsas, las escrituras estratégicas de ese talante se convirtieron en recurso de negociación, a menudo empleado por los vecinos, en el afán de resistirse a la escolarización federal o al tipo de maestro que les fue enviado.

No bastaban los saberes relevantes, la preparación en la Normal o el nombramiento de *Maestro Rural Federal* para mantenerse a salvo, para escapar a las situaciones problemáticas surgidas del contacto entre una cultura sedimentada y la acción de la escuela federal. Las pugnas por mantener el control, ejercer el poder, influyeron en la condición profesional de los maestros rurales federales y los colocaron en serios predicamentos.

Sebastián Alvarado, egresado también de la Normal Rural de Rioverde, trabajaba en la escuela rural de Chalco. En mayo de 1930 suspendió labores escolares porque estaba enfermo y supuso que bastaba con avisar el hecho para no ser despedido, sin embargo, Maurilio Náñez consideró la carta como aviso de renuncia y así la tramitó de inmediato.<sup>84</sup> La renuncia fue aceptada y surtió efecto a partir del 16 de mayo, pero el maestro, sin percatarse de ello, siguió trabajando otros dos meses. Ya despedido y en difícil situación económica (se asumió como un “pobre maestro”), se dedicó a las gestiones de su pago para cubrir el adeudo por los alimentos que le fueron fiados en la comunidad. Lo único que consiguió fue una reprimenda por parte del Director Náñez. Alvarado concluyó en uno de sus escritos: “mis superiores jamás se compenetran de los incontables sufrimientos, que tiene el Maestro Rural, por esta Región”.<sup>85</sup>

Para el mes de septiembre ya estaba contratado nuevamente, esa vez como encargado de la Jefatura del Circuito Escolar 1 de Tamazunchale. Los vecinos de la Fracción Matlapa se quejaron de su desempeño durante la celebración de las Fiestas Patrias. Hicieron constar en Acta de Reunión, que el 16 de septiembre se realizó en la escuela rural mixta de Matlapa la celebración por el aniversario de la Independencia y ni siquiera había concluido cuando

el señor Sebastián Alvarado, Jefe del Circuito núm. 1. –que se encontraba entre el público– comenzó en términos irrespetuosos para las familias y las señoritas y voces destempladas y dando gritos estentóreos preguntaba a varias personas que se encontraban fuera del recinto Escolar –que

---

Secretaría de Educación Pública, se considerará como provisional durante los doce primeros meses de su expedición, no imponiéndose al Ejecutivo *durante este periodo limitación ninguna en sus derechos de remover libremente a dicho personal*” (Las cursivas son mías).

<sup>84</sup> Propuesta de Renuncia del maestro Sebastián Alvarado, San Luis Potosí, 20 de mayo de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A2, CB 44395, expediente 31, foja 3.

<sup>85</sup> Sebastián Alvarado a Rafael Ramírez, Tochtitla, Tamazunchale, San Luis Potosí, 3 de octubre de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A2, CB 44395, expediente 31, foja 12.

se comprendía estaban en estado de ebriedad— si deseaban se hiciera el baile dentro de la Escuela, como se trata de escandalosos encabezados por el señor Maestro Alvarado, que en vista de haberles negado el permiso el que habla [Presidente del Comité de Educación], trataban de entrar por la fuerza y entonces les dije que si había persona que respondiera por los útiles escolares accedería, pero ni el Señor Alvarado ni nadie quiso hacerse responsable, ya que en otras ocasiones que han ocupado el lugar para bailes, han roto pupitres y destrozado láminas del techo a balazos.<sup>86</sup>

Según la denuncia de este hecho, ante la ausencia por enfermedad de la directora del plantel, el señor Santiago Ortiz en su papel de Presidente del Comité Escolar se instauró como defensor de los bienes de la federación,<sup>87</sup> en tanto que el supuesto responsable de esa escuela, según la queja, se dedicaba a exacerbar el ánimo de los vecinos. Dos meses más tarde el maestro Alvarado solicitó cambio de adscripción “en vista de las malas garantías que prestan al maestro en esta región de Tamazunchale”.

Se le transfirió a la escuela de Piaxtla en Tancanhuitz, también en la contrastante región Huasteca. Transcurridos tres meses nuevamente la queja: el presidente municipal lo reportó porque no se encontraba en la escuela. Maurilio Nájuez recriminó a Alvarado no haber avisado a tiempo que su ausencia fue por enfermedad y no enviar el certificado médico; además de su mal entendido “espíritu de valiente y de hombre capaz y libre, cosas en que debiera moderarse... el Jefe de la Misión cultural lo acusó de usar pistola, valentonadas que no cuadran con un maestro que debe ser correcto y moderado, y más como alumno de la Normal de Rioverde”.<sup>88</sup> Le acusaba también el Director de la Normal Rural de enviar cartas a sus compañeros para ponerlos en su contra y otras “muy ofensivas” a sus ex novias. Alvarado rebatió a Nájuez:

No creo de justicia que se evite uno de curarse hasta no recibir el correspondiente permiso, porque si en este caso lo hicieremos (sic) así, tal vez nos sucedería lo que dice un refrán muy vulgarizado “mientras el zacate crece el burro se muere de hambre”. Sólo se trata de intrigas y chismes mal fundados, con lo que han logrado algunas personas sorprender a esa Dirección, a fin de perjudicarme y saciar sus absurdos apetitos.... Ahora bien, que por conducto del Jefe de la Misión Cultural tiene conocimiento esa Dirección de que uso de altanerías, valentonadas y que siempre porto pistola, solo puede asegurarse esto último, porque pistola siempre he usado en los caminos, y por las noches al percatarme de una desgracia como a (sic) sucedido [a] algunos compañeros en estos lugares desiertos.<sup>89</sup>

---

<sup>86</sup>Acta de reunión de vecinos, Congregación de Matlapa, Tamazunchale, San Luis Potosí, 5 de octubre de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A2, CB 44395, expediente 31, foja 14.

<sup>87</sup>Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “El Papel de las juntas y los comités...”, *op. cit.*, p. 66.

<sup>88</sup>Director de Educación Federal Maurilio Nájuez a Sebastián Alvarado, San Luis Potosí, 16 de abril de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A2, CB 44395, expediente 31, foja 21.

<sup>89</sup>Sebastián Alvarado a Maurilio Nájuez, Piaxtla, Tancanhuitz, San Luis Potosí, 19 de abril de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A2, CB 44395, expediente 31, fojas 22-23. El maestro denuncia agresiones de los vecinos de la región a los maestros Bonfilio C. Galván -a machetazos- y a Manuel Z. Espinosa.

La situación no paró ahí. El día 22 de abril de 1931 otra comunicación de Náñez externó al maestro que el presidente municipal de Tancanhuitz, el Juez Auxiliar, el presidente del Comité de Educación y dos vecinos, aseguraban que nunca había atendido la escuela de Piaxtla, no cumplía con su deber de maestro rural federal y sólo trabajó diez días de enero y cuatro en febrero. Agregó que el Director de la Misión Cultural de Axtla dijo que “sintiéndose quizá apoyado políticamente [usted] blasfemó de las Autoridades Escolares y procura sacar de las sendas honestas del deber y del trabajo a varios maestros federales de esa zona”.<sup>90</sup> Ante tales dificultades surgidas de su desempeño, el maestro fue cambiado al municipio de Tampamolón en julio de 1931, donde un año más tarde fue cesado por abandono de empleo.

El caso de Domingo de la Torre, también de la Normal Rural de Rioverde, ejemplifica los conflictos en que se vieron envueltos los maestros a causa del reparto agrario. A inicios de 1938 el Comisariado de El Jabalí y los Secretarios de las Ligas Agrarias municipal y estatal, representantes de las comunidades El Pescadito y El Jabalí de Rioverde, acusaron al maestro de actuar en contra del espíritu de unidad revolucionaria.<sup>91</sup> Rafael Méndez envió un oficio a Lino Gómez, Director de Educación Primaria y Normal de San Luis, con la transcripción de la queja y éste respondió: “me permito aclarar que no obstante la afirmación de usted en el sentido que dicho establecimiento no depende de la Federación, la escuela de que se trata tampoco depende de esta Oficina a mi cargo”.<sup>92</sup> Ante el rechazo del problema como propio del ámbito educativo local, el escrito con la transcripción del telegrama fue turnado esta vez al Director de Educación Federal: “Profesor Ejido Jabalí trata de provocar choques sangrientos entre los Ejidatarios de El

---

Dice también que hasta los sacerdotes usan pistola. De manera terminante solicita se ponga un “hasta aquí” a tantos chismes que la Dirección ha tomado con tanta importancia.

<sup>90</sup> Maurilio Náñez a Sebastián Alvarado, San Luis Potosí, 22 de abril de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A2, CB 44395, expediente 31, foja 24.

<sup>91</sup> Cabe señalar que los problemas entre ejidatarios, como advierte Moisés Sáenz en su informe de la gira por San Luis Potosí en noviembre de 1927, eran más recurrentes en la región media y huasteca del estado. Como mostramos al inicio de este capítulo, las tierras valían más en la Cuenca del Rioverde que en las regiones centro y norte. En este sentido, como a Domingo de la Torre Salazar, a Juan Valentín M. Jiménez, quien trabajaba en la escuela rural federal de Guanajuatito, Santa María del Río, lo acusó la Unión de Agricultores y Campesinos de ese municipio en 1939 por estar aprovechando su tiempo “únicamente a sembrar la división y la desorientación entre las masas Campesinas Organizadas”. Con la representación de la Federación de Trabajadores de San Luis Potosí, hacían “la protesta para dar por terminada esta clase de desbaragustes (sic) que de vez en cuando se presentan en el seno del magisterio”. José E. Calvillo y Daniel Montejano, secretarios del Comité Ejecutivo de la Federación de Trabajadores del Estado, a Salvador Varela, Inspector Federal de la 4ª Zona, San Luis Potosí, 24 de marzo de 1939. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja J1, CB 44448, expediente 22, foja 15.

<sup>92</sup> Lino Gómez a Rafael Méndez Aguirre Director de Enseñanza Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios, San Luis Potosí, 4 de abril de 1938. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja T1, CB 44505, expediente 27, foja 5.

Jabalí y El Pescadito, al pretender se nos desconozca en la solicitud que tenemos presentada en la Dirección Agraria”.<sup>93</sup>

Los líderes campesinos advertían que, de no tomar medidas esa Superioridad, se podía generar un conflicto con graves consecuencias. Luego del incidente el profesor solicitó Licencia de noventa días por enfermedad (la cual concedieron), una más sin goce de sueldo por un periodo igual para atender asuntos particulares y, finalmente, al no concedérsele prórroga, presentó su renuncia en 1940 tras nueve años de servicio. Puede advertirse que “la micropolítica de los comités [escolares y, en este caso, del maestro rural] en los ejidos asumió rasgos particulares en el orden jurisdiccional, pues el carácter de muchos conflictos tuvo como resultado eventual el enfrentamiento entre burocracias del propio poder federal”,<sup>94</sup> lo cual afectó la condición profesional de los maestros rurales federales también en San Luis Potosí.

Como han documentado ampliamente otros trabajos aquí referidos, la acción social y política asumida por los maestros rurales, especialmente a partir de la implementación de los programas de reparto agrario, acentuó las disputas por el poder y, como en el caso anterior, las confrontaciones de ello derivadas estuvieron encabezadas también por el liderazgo de estos agentes federales. No obstante, como se verá, no todos los conflictos entre maestros y vecinos fueron originados en tramas coyunturales como la confrontación de Saturnino Cedillo y Lázaro Cárdenas.

#### 2.4 *Los maestros camaleones*

El desempeño de los maestros no sólo dependió de sus saberes o las expectativas de los vecinos, también fue afectado porque tenían aspiraciones. Al igual que en los pueblos, donde la gente deseaba contar con buenos maestros, éstos aspiraban a tener mejores condiciones de trabajo, por ello buscaron ingresar a las filas del magisterio federal. Sus esperanzas fueron depositadas en la federación porque en el sistema estatal las cosas se ponían cada vez peor (de ahí procedían algunos), desde que terminó la bonanza educativa generada por los gobiernos porfiristas.

---

<sup>93</sup> Rafael Méndez Aguirre a Rubén Rodríguez Lozano, Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D.F., 24 de marzo de 1938. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja T1, CB 44505, expediente 27, foja 6.

<sup>94</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “El papel de las juntas y los comités...”, *op. cit.*, p. 75.

Los maestros rurales decidieron servir a un Estado que, como ellos, quería realizarse; se insertaron en un sistema educativo en formación, cuyas posibilidades de dotar a sus escuelas de materiales, equipo, infraestructura y alguna elemental subvención que hiciera posible la obra educativa, se decía, fueron siempre insuficientes. Aceptaron un sueldo raquítico, se desempeñaron en condiciones precarias, adquirieron enfermedades y en más de una ocasión dejaron el servicio porque no les permitía subsistir. Su estampa fue captada en la literatura potosina y de ésta nos valdremos para decir que, como los camaleones, siempre tuvieron hambre y fueron sujetos *performativos*.

#### 2.4.1 Las expectativas de los maestros rurales

Nuestros hallazgos permiten pensar que los maestros rurales no siempre quisieron el mote de “Apóstoles”. Ante las características de su condición profesional, tal denominación significaba abnegación, obediencia y martirio, circunstancias que deseaban evadir. No querían ser salvadores, eran hombres con expectativas, con necesidades que cubrir. Necesidad de salvarse a sí mismo y a sus empobrecidas familias.

Cautivos en una cultura “machista”, debían ser proveedores, hombres antes que maestros; cultura heredada donde lo primero era atender las necesidades inmediatas; conseguir un trabajo para llevar el sustento a su familia. Ante las contradicciones de su nueva relación con los vecinos, ahora ellos eran “Los Federales”, las ideas de los intelectuales pedagogos resultaban incompatibles con la realidad que enfrentaban.

La vida de estos maestros quedó representada en obras literarias. El escritor potosino Jorge Ferretis, en el cuento *Una patada sublime*, los describió como parte de una estampa interrumpida: carga un libro bajo el brazo, insignia de erudición que a veces no resuelve los apuros de la vida; enclenque, turbado, confundido y temeroso ante la urgencia de tomar “decisiones correctas” de acuerdo a su formación e investidura; agente social de un Estado que espera todo de él a cambio de un mísero sueldo.

La descripción de Ferretis parece sacada de los expedientes que hemos revisado. Su relato detalla que ganaban \$2.00 pesos (menos que algunos peones, dice el escritor), vestían trajecito gris remendado, eran pálidos y pasaban hambres como todos los de su especie; el gobierno en

banca rota les adeudaba meses de sueldo, por lo que “La gente los empezó a apodar ‘maestros camaleones’, por la vulgar opinión de que tales reptiles no comen”.<sup>95</sup>

“Maestros camaleones”, sujetos inacabados, cuya completud fue condicionada por saberes pedagógicos, escalafones, normativas y la relación con los vecinos. Camaleones expuestos a los conflictos de la relación que constituía la SEP en la vida pueblerina –nuevo orden jurisdiccional–. Maestros *performativos* ante los designios de una Superioridad que interpela y nombra: “El C. Presidente de los Estados Unidos Mexicanos... ha tenido a bien *nombrar* a usted a partir de esta fecha *Maestro Rural # 787*”.

Como sugiere Judith Butler cuando analiza la teoría de la interpelación de Althusser: “En otras palabras, la teoría de la interpelación que da cuenta de la constitución ideológica del sujeto está estructurada por el poder divino de nombrar”.<sup>96</sup> *Maestro* es voz secularizada, como *Policía* en el ejemplo de Althusser;<sup>97</sup> es una deificación gramatical por la que, asegura Butler, en palabras como *Escuela, Estado, Familia e Iglesia* se antepone letra mayúscula. *Maestro*, sujeto inacabado, receptivo, marginal, que deviene asimismo con el lugar de adscripción, porque éste se lo apropia, porque el Estado se lo apropia y lo concede: “Maestro Rural *del* Rancho Las Palomas, municipio de Ciudad del Maíz, SLP, *dependiente* del Departamento de Educación y Cultura Indígena de esta Secretaría”.

Ser Maestro Rural inicia de manera oficial con la Protesta y Toma de Posesión. La Protesta es un “acto de fe”, lealtad a una nueva Superioridad emanada de la Constitución; el arribo a la comunidad y escuela asignadas representa el contacto con un nuevo tipo de feligrés. Ambos se constituyeron en el primer escollo a vencer por parte de los maestros rurales federales. Algunos rechazaron el empleo por las condiciones geográficas, sociales y culturales que ofrecía el

---

<sup>95</sup> El pobrecillo Fidel del cuento de Ferretis, maestro rural recién egresado de la Normal de San Luis Potosí, se ajusta exactamente al tipo de maestros marginales que hemos encontrando en nuestros expedientes personales. En los trabajos del escritor, son recurrentes los eternos soliloquios que discurren en las mentes de sus personajes; filosofías anquilosadas sobre el sentido de sus vidas, en encrucijadas persistentes y la eventual toma de decisiones extremas. La medida de los profesores de sus novelas y cuentos parece ser siempre la misma: son seres reflexivos, atormentados por el contraste entre los preceptos que sostiene su formación y la mísera realidad de los pueblos que los confronta; figuras tristes pero pulcras a pesar de la escasez; seres enjutos, empobrecidos, forrados con el clásico trajecito venido a gris por luido y desteñido; hombres todos fervientes de pasión carnal casi siempre malograda, eterna contradicción entre su moral y sus pulsiones. Recuérdese en *Hombres químicamente puros*, el profesorcillo de espejuelos gastados que no le ayudan a ver en Ruperta, su cocinera, la salvación para conseguir la satisfacción de sus urgencias pasionales; también a Pedro, profesor universitario idealista, teórico, atormentado por las huestes revolucionarias de las que quiso formar parte para salir del ideal y tocar *Tierra caliente*, lugar de catarsis existencial y rumbo definitivo de su destino.

<sup>96</sup> Butler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder...*, *op. cit.*, p. 124.

<sup>97</sup> Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos...*, *op. cit.*, p. 68.



medio, otros no pudieron seguir los preceptos del laicismo escolar. Su adscripción no respondió a su expectativa. Para quienes tuvieron que trasladarse de la ciudad al campo, particularmente los normalistas, hubo numerosas razones para desistir. Algunas regiones del estado, como ya se adelantó, presentaban dificultades de acceso a las comunidades, propagación de enfermedades y, en algunos casos, aislamiento casi total. Las características del lugar de adscripción, principalmente en las zonas Huasteca y Altiplano, se constituyeron con frecuencia en malas condiciones profesionales y, en el extremo, un poderoso motivo para abandonar el empleo.

El caso de Antonio Pereda permite mostrar esta situación. Había cursado dos años y medio en la Escuela Normal de San Luis y, al inicio de su gestión como maestro rural federal, fue propuesto el día primero de julio de 1928 para desempeñarse como ayudante en una escuela de Ciudad del Maíz. En 1930 se le dio otro nombramiento y tuvo que trasladarse como Jefe de Circuito Escolar a la localidad de Coxcatlán, en la región Huasteca. Pasados seis meses, Maurilio Náñez envió un oficio a Rafael Ramírez donde propuso el cese del maestro Pereda porque

Este maestro manifestó que por lo malsano de la región en que venía prestando sus servicios, no le convenía ir a trabajar y que presentaría su renuncia. Como hasta la fecha no se ha presentado en su trabajo y en su domicilio, en esta ciudad, sus familiares nos han informado que el señor Pereda se encuentra trabajando en una escuela oficial del Municipio de Santa María del Río, por cuenta de dicho Municipio, con toda atención me permito suplicar a usted se sirva aceptar este cese, a partir del 1/o. del actual, por abandono de empleo.<sup>98</sup>

No sólo el clima del lugar de adscripción contravino las expectativas de los maestros, también enfermedades como el tifo y el paludismo hicieron su parte en la desbandada del personal docente. Por ejemplo, en el caso de Fausto Méndez Ilhuicatzin, el temido paludismo fue causa de que solicitara su cambio a otro lugar. El profesor provenía del Distrito Federal y fue nombrado maestro rural federal el día primero de febrero de 1934 en la escuela de Jalpilla. Contaba con una preparación de dos años de secundaria y el sueldo que se le asignó fue de \$54.74 al mes. Estaba cerca de cumplir el primer semestre de labores cuando, el 24 de agosto de 1934, dirigió una solicitud a Rafael Ramírez en la que explicó:

1°.- Habiendo trabajado durante cinco meses en la “Huasteca Potosina”, me veo en la imperiosa necesidad de recurrir a esa Superioridad para solicitar el cambio a otra parte.

---

<sup>98</sup> Director de Educación Federal Maurilio P. Náñez a Rafael Ramírez, San Luis Potosí, 2 de agosto de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P4, CB 44479, expediente 52, foja 27.

2°.- Siendo el clima uno de los principales factores de no poder seguir desempeñando el cargo que me ha conferido en dicha región, pero durante el tiempo que estuve fue para mí un martirio con esa plaga de “El Paludismo”.<sup>99</sup>

Las expectativas de los maestros, en cuanto a las condiciones para el desempeño de su labor, no sólo se circunscribieron a las características del medio. Estabilidad laboral, un mejor salario y oportunidad en el pago, en teoría, serían los valores a ganar si se tomaba como opción la oferta del sistema educativo federal. En lo que sigue se verá cómo, por los motivos más insospechados, la condición de los maestros rurales federales no sufrió las transformaciones que los gobiernos revolucionarios venían prometiendo: soledad, privaciones, angustias y su lugar dentro de los grandes sectores sociales marginalizados se mantuvieron casi inalterados.

#### 2.4.2 Mal pagados, endeudados, desafortunados... camaleones

Las alusiones a la precariedad en el empleo, los bajos sueldos y las condiciones económicas que los maestros rurales enfrentaron durante su desempeño, son una constante en los estudios sobre la escuela rural de las décadas de 1920 y 1930. Pero ¿Qué hay más allá de estas afirmaciones? ¿Qué aportaciones podemos hacer a partir de nuestros hallazgos? ¿De qué condiciones reales estamos hablando? En este apartado profundizamos en la situación derivada de las circunstancias que enfrentaron los maestros rurales federales de nuestro estudio.

Además del bajo salario (por lo regular \$2.00 diarios en plaza inicial), las dificultades que ofrecía el contexto de trabajo y los conflictos en que se vieron envueltos al relacionarse con la población, la circunstancia personal de los maestros afectó seriamente su condición profesional. Si otras obras literarias que representan la vida del magisterio en el estado, por ejemplo, el caso del maestro Jesús Andrade en la novela *Xilitla* de Miguel Álvarez Acosta, reflejan que la profesión docente era una vía para escalar socialmente,<sup>100</sup> veamos en seguida cómo en la situación de algunos maestros rurales esto sólo acarreó más penurias.

---

<sup>99</sup> Maestro rural Fausto Méndez a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Apetatitlán, Tlaxcala, 24 de agosto de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja M3, CB 44459, expediente 19, foja 4.

<sup>100</sup> Jesús Andrade, huérfano de padre, el cual fue muerto en la revolución, tuvo que trabajar desde niño para ayudar a su madre. El anhelo del chiquillo era juntar los 200 pesos que costaba una *Singer*, tuvo que vivir los desprecios, regaños e intrigas de su tía quien lo acusó de robar unos centavos, lo cual obligó a que él y su madre dejaran la casa del único pariente que podía ayudarlos. Consiguió, sin embargo, una “beca de gracia” en la Escuela Normal (un peso para sus gastos), gracias al consejo de uno de sus maestros de primaria y, llegado el momento, se hizo de una plaza como maestro del estado. Su trabajo, capacidad gestora y esfuerzos, le permitieron obtener un salario regular, luego la plaza de inspector y finalmente la Dirección de la Escuela Normal, desde donde impulsó a los

Y es que, como se ha documentado en otras investigaciones, les adeudaban varios meses de sueldo. En San Luis esto no dejó de suceder con los gobiernos posrevolucionarios. Diferentes motivos ocasionaban los retrasos. Era común que los inspectores les dieran órdenes para que se hicieran cargo de las escuelas, en tanto se hacían los trámites para la contratación y el pago. Además, el cobro del sueldo estaba por lo regular supeditado a la “ayuda” de las autoridades municipales o algún gestor autorizado por los propios maestros para que, en su nombre, hiciera el cobro por sueldo devengado.

Hubo casos como el de Asunción Duarte en 1926, adscrito a la Fracción El Bagre en Laguna de Santo Domingo, a quien le adeudaban un año y medio de sueldo. No fueron suficientes los intercesores (ni efectivos), tampoco las súplicas para que se agilizará su pago y cesaran, según las insistentes misivas, sus sufrimientos, privaciones y sacrificios para procurarse sustento y a su familia. El maestro trabajaba desde el primero de febrero de 1925 para la federación, pero sólo él lo sabía, porque no había recibido nombramiento alguno. Decía en su carta que su situación era muy triste por “estar muy endrogado y sin poder pagar”.<sup>101</sup>

Otro caso fue el de Ezequiel Guerrero, un normalista que fue comisionado Ayudante en la escuela de la cabecera municipal de Vanegas, en la árida zona del Altiplano. En 1928 se le envió un oficio instándole para que cubriera el adeudo de quince pesos que tenía con el ayuntamiento, señalándole el Subjefe del Departamento de Escuelas Rurales: “puede usted ir abonando alguna parte, hasta completar el total del referido adeudo, y así en esta forma, el Presidente Municipal verá su buena voluntad”.<sup>102</sup> O el caso del maestro empírico Jacinto Sánchez, adscrito a la escuela de Pemucho, en la tórrida Huasteca, quien en 1929, ante el retraso de cinco meses de su sueldo y haber caído en actitud mendicante y desesperada, decidió

---

nuevos maestros a defender sus derechos. En la novela se relata el momento de choque ideológico con el gobernador, en las vísperas de la caída del cacicazgo. Según Álvarez Acosta, el profesor Andrade estuvo involucrado en una de las huelgas magisteriales en el estado de San Luis Potosí de 1930 y logró presenciar el arribo momentáneo de la democracia. Sobre el financiamiento para la educación de los estudiantes en la Escuela normal de San Luis Potosí y la denominada Beca de Gracia, véase Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios...*, op. cit., pp. 74-77; Escalante Bravo, María Guadalupe. *Crisis política, reforma educativa...*, op. cit., pp. 208-215.

<sup>101</sup> J Asunción Duarte a José María Puig Casauranc, Secretario de la SEP, El Bagre, San Luis Potosí, 11 de julio de 1926. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja D2, CB 44421, expediente 82, varias foja 7.

<sup>102</sup> Ismael Cabrera, Subjefe del Departamento de Escuelas Rurales E Incorporación Cultural Indígena, México, D.F., 24 de diciembre de 1928. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G11, CB 44441, expediente 65, foja 18.

abandonar el empleo quedando varios sobres en el correo del ayuntamiento sin ser recibidos porque ya no regresó a cobrar.<sup>103</sup>

Al maestro Francisco Pulido lo enviaron desde la Ciudad de México a San Luis Potosí el 21 de octubre de 1932. Venía con la expectativa de quedarse a trabajar en la capital, por ello llegó sin un quinto en la bolsa. Ante el Director de Educación develó que no traía dinero para seguir hasta la comunidad que finalmente le asignaron. Villeda reprochó a Rafael Ramírez porque no era la primera vez que desde la capital se enviaba a maestros que llegaban en penosas condiciones pecuniarias. Así lo explicó:

Con este caso, son tres que se presentan en esta Oficina, de maestros enviados de esa Capital y que han llegado en *condiciones lamentables* y sin tener manera de seguir adelante, siendo el más penoso el del maestro Javier de la Cruz, a quien *tuvieron que darle de comer*, por turnos, los Profesores de la Escuela Tipo y empleados de esta Oficina, mientras *podieron reunirle la cantidad necesaria para su traslado* a Salitral de Carrera del Municipio de Ramos, perteneciente a la 3a. Zona Escolar.<sup>104</sup>

El maestro Francisco Pulido, al igual que el referido Javier Cruz en la carta de Villeda, permaneció en servicio sólo dos meses y en enero de 1933 expresó a Ramírez que ya no quería regresar a San Luis. Este tipo de situaciones, como se ha dicho en la abundante historiografía sobre educación, eran comunes, pero han sido poco exploradas en profundidad. Es necesario conocer la manera en que la precariedad por ellos descrita afectó su vida, hacer oír sus voces para mostrar cómo se encarnó en su biografía y repercutió en su condición profesional.

En este sentido va el caso de Eufracio Ramírez, quien transitó por una situación crítica a causa del bajo sueldo y la precaria condición familiar. Este profesor había trabajado dos años en escuelas del estado y tres en las de la federación, a las que logró ingresar contando tan sólo con cuarto de primaria. Reportó saberes relativos a pequeñas industrias en general y haber asistido en 1931 al instituto social de la Misión Cultural en Tantizohuiche. Desde enero del año anterior había sido nombrado como maestro de circuito, sin embargo, en 1933 obtuvo una plaza donde

---

<sup>103</sup> Según se informa, aunque pasaron varios meses, al maestro se le hicieron llegar sus recursos económicos, primero le pagaron un mes, luego, según quedó establecido, se le cubrió el resto, pero él no recogió su dinero porque ya no regresó a su empleo y se quedó radicando en el estado de Veracruz. Jacinto R. Sánchez a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, Pánuco, Veracruz, 11 de julio de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S6, CB 444502, expediente 21, información relativa en fojas 9, 15, 17 y 18.

<sup>104</sup> Rafael Villeda, Director de Educación Federal de San Luis Potosí a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, San Luis Potosí, 29 de octubre de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores caja P6, CB 44481, expediente 57, foja 7 (Cursivas mías).

percibiría \$2.00 al día. Fue adscrito a una escuela de Ciudad Santos, en el corazón de la Sierra Tropical.

El maestro Eufracio escribió al Director de Educación para ofrecer disculpas por su actuación. Explicó que, habiendo tenido que suspender su tratamiento por la enfermedad que padecía, se trasladó con urgencia a la ciudad de Rioverde para atender un asunto familiar y, por esa razón, no pudo esperar contestación a su solicitud,

diciéndome le [el] Ciudadano Inspector antes dicho que no está autorizado para conceder licencias a sus subordinados, por el presente me permito hacerlo de su conocimiento, suplicándole me dispense el que no haya esperado contestación de dicho señor Inspector, en vista de la fuerza mayor que hubo para haber obrado en la forma dicha.<sup>105</sup>

En una nota final de la misiva, dijo haber asistido al médico en Rioverde para “ser reconocido de mi enfermedad, y luego que tenga para comprar el certificado médico que son \$2.00 dos pesos, enviaré [copia] de él”. Dos pesos, el sueldo de un día de trabajo, para comprar un documento que constituía el requisito indispensable para obtener autorización de ausentarse momentáneamente de la escuela: “mientras el zacate crece, el burro se muere de hambre”. Dos pesos, como los dos días que pasaron entre esta misiva y la remisión formal de la renuncia al cargo.<sup>106</sup>

Eufracio dijo en ésta que se sentía cada día peor de salud, porque su enfermedad avanzaba a “grandes pasos” según dictamen del médico. Por ello, además de tener que “buscar lo suficiente” para el sostenimiento de sus nueve hijos y el retraso de dos meses y medio de sueldo, presentaba su renuncia irrevocable al puesto de maestro rural. La razón por la que “salió de urgencia” de Ciudad Santos fue develada en la carta que recibió de su esposa:

Querido esposo:- Con el corazón lleno de la más honda tristeza y con las más infinitas amarguras te hago presente la muerte de nuestro querido hijito Albano que por más que le hice la lucha no pude lograr su salud; y hoy 8 de julio a las seis de la mañana dio su último suspiro al mundo. Deseando que te encuentres bueno se despide de ti tu esposa y con ansias espera tu contestación.  
Ángela B. de Ramírez.

---

<sup>105</sup> Eufracio C. Ramírez a Rafael Villeda, Director de Educación Federal, Aviso lo que me indica el Inspector, Ciudad Santos, San Luis Potosí, 16 de julio de 1933. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R11, CB 44494, expediente 35, foja 9.

<sup>106</sup> Eufracio C. Ramírez a Director de Educación Federal, Oficio de Renuncia, Ciudad General Pedro Antonio Santos, San Luis Potosí, 18 de julio de 1933. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R11, CB 44494, expediente 35, foja 10.

La respuesta del Director de Educación develó, además de la aceptación de su renuncia, una paradójica falta de comunicación. Villeda dijo al maestro que sus sueldos, correspondientes a los meses de mayo, junio y la primera quincena de julio, estaban depositados hacía más de treinta días en la oficina Subalterna de Hacienda de Tancanhuitz, debido a la petición que él mismo había realizado.<sup>107</sup> ¿Cómo era posible que el maestro no se enterara de ello? Las penurias acumuladas por su débil estado de salud, la muerte de uno de sus hijos y las deudas que había adquirido a falta del salario, le orillaron a renunciar al empleo sin saber que podía disponer del dinero tan sólo con acudir al citado lugar. La protección de su familia, aún separado de ella por cuestiones de trabajo, era prioritaria para él y no importaba si tenía que endeudarse para darles lo que necesitaban.

En mayo de 1940 Eufrazio Ramírez ingresó al sistema educativo estatal como director de escuela en Tancolol, en la cálida llanura costeña de la Huasteca. En esa plaza ganaría otra vez un peso diario y se acentuarían las dificultades para el pago.<sup>108</sup> El Inspector de la quinta zona de Valles, Natividad Sánchez, escribió al Director General de Educación estatal Sixto García, para comunicar que las órdenes de pago del maestro aún no se recibían.<sup>109</sup> Intervino después la dirigencia del STERM con un oficio al General Reynaldo Pérez Gallardo, Gobernador del estado, solicitando fueran pagados los casi seis meses de sueldo que se le adeudaban.<sup>110</sup> El maestro Eufrazio intentó negociar con García y estipuló como condición: “Protesto a usted mi subordinación... seguiré prestando mis servicios como hasta hoy, siempre que me sean cubiertos mis sueldos”.<sup>111</sup>

El 6 de enero de 1941 fueron los vecinos de Tancolol quienes se quejaron con García porque el maestro dejó de asistir a clases desde el 29 de octubre y en las cartas que les envió

---

<sup>107</sup> Rafael Villeda, Director de Educación Federal a Eufrazio C. Ramírez, San Luis Potosí, 27 de julio de 1933. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R11, CB 44494, expediente 35, foja 12.

<sup>108</sup> Nombramiento como Director de la escuela de Tancolol a favor de Eufrazio C. Ramírez (su nombre aparece escrito con S), San Luis Potosí, 5 de julio de 1940. Archivo histórico del Sistema Estatal Regular (en adelante AHSEER), Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, foja 3.

<sup>109</sup> Inspector José N. Sánchez a Director General de Educación Sixto García, Xilitla, San Luis Potosí, 3 de octubre de 1940. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, foja 8.

<sup>110</sup> Secretario General Delegación XVIII del STERM a Gobernador del estado, General Reynaldo Pérez Gallardo, San Luis Potosí, 21 de octubre de 1940. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, foja 12.

<sup>111</sup> Eufrazio C. Ramírez a Director General de Educación, Tancolol, Tanlajás, San Luis Potosí, 28 de octubre de 1940. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, foja 13.

dijo “quesi (sic) podemos pagarle 50 cincuenta pesos, podra (sic) venir a trabajar ni deno (sic) tal vez no viene, porque solamente que gane 80 hocenta (sic) pesos”.<sup>112</sup> Al mes siguiente, el maestro solicitó un aumento porque el sueldo “no es ni para mi sostén con gastos de escritorio, correspondencia y transportes, y hoy con las Juntas de Cooperación y estando la escuela muy apartada de la Inspección de esta zona, se originarán más gastos”.<sup>113</sup>

La directiva del Comité de Educación, por su parte, explicó al Director García que el corte de caja de su escuela reveló un déficit importante, porque con gran sacrificio se pagaba un sobresueldo al maestro, hospedaje, alimento y hasta “lavadas de ropa”, además, su escuela estaba en condiciones deplorables “que los terratenientes a fectados (sic) le an (sic) puesto el nombre de establo nada mas (sic) que en palabras randeras que me es feo el indicarselo (sic)”. La respuesta fue que próximamente se aumentaría el sueldo mensual del maestro a \$45.00, esperando con ello ayudar a solventar la situación.<sup>114</sup> Pero ésta fue de mal en peor. El 5 de abril Eufrazio Ramírez solicitó una Licencia sin goce de sueldo indefinida. Informó que la comunidad estaba muy dividida porque se habían formado dos grupos: como ingresó el hijo de uno de los bandos, los del otro ya no querían mandar a los suyos, además las lluvias no habían parado y él deseaba atenderse de una enfermedad que le aquejaba.<sup>115</sup> Como los vecinos se quejaron porque el maestro “comete muchas faltas y está trabajando de mala gana”, el 16 de mayo de 1941 fue cesado por abandono de empleo.<sup>116</sup>

“La gente los empezó a llamar ‘maestros camaleones’, por la vulgar opinión de que tales reptiles no comen”, destaca en su cuento Jorge Ferretis; pero los que encontramos en los expedientes personales sí lo hacían y para conseguirlo tuvieron que pedir prestado con el riesgo

---

<sup>112</sup> Esteban Hernández, Presidente del Comisariado Ejidal, a Sixto García, Director General de Educación, Tancolol, Tanlajás, 6 de enero de 1941. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, foja 19.

<sup>113</sup> Eufrazio C. Ramírez a Director General de Educación, Tancolol, Tanlajás, San Luis Potosí, 8 de febrero de 1941. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, foja 22.

<sup>114</sup> Atanasio Zamora, presidente del Comité Escolar, a Director General de Educación, Tancolol, Tanlajás, San Luis Potosí, 17 de febrero de 1941. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, fojas 23 y 25.

<sup>115</sup> Eufrazio C. Ramírez a Director General de Educación, Tancolol, Tanlajás, San Luis Potosí, 5 de abril de 1941. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, foja 28.

<sup>116</sup> Inspector Anastasio Laureano a Director General de Educación, se transcribe oficio que envían vecinos de Tancolol, Xilitla, San Luis Potosí, 13 de abril de 1941. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Eufrazio C. Ramírez, Caja 57, fojas 30 y 38.

de hacer impagable su deuda.<sup>117</sup> Los de mayor suerte fueron asistidos por los lugareños, pero tarde o temprano esa situación se hizo insostenible y tuvieron que buscar dónde proveerse de alimentos o, en definitiva, salir huyendo del lugar.

Así sucedió en el caso de Alfonso Balderas, normalista, quien ingresó al servicio federal como maestro rural en septiembre de 1934. Fue adscrito a la escuela de El Capulín, en los fértiles campos del municipio de Rioverde, luego permutó para Monterrey<sup>118</sup> y unos años más tarde regresó a San Luis. En 1942 estaba ubicado en la escuela de La Luz, una localidad cercana a la ciudad de Matehuala, en la sedienta región Altiplano. Ahí empezaron a intensificarse sus problemas debido a su situación económica. La dificultad vino cuando estuvo en Nuevo León donde, según ocuro por él enviado al área administrativa de aquel estado, el pagador ordenó le suspendieran el sueldo en el mes de octubre

en virtud de que por una equivocación cobró la cantidad de \$317.19 indebidamente, pero resultó que a la fecha ya se le han retenido los sueldos de octubre de 1941 a marzo del corriente año [1942], más los suplementarios del segundo semestre del propio año de 1941.<sup>119</sup>

Entonces el maestro solicitó “en nombre de la justicia social y la benevolencia de esa Superioridad”, una vez descontada la cantidad que debía, se le pagara la diferencia y regularizaran su pago. Dicha situación, evidentemente, había colocado al profesor en una condición precaria, la cual se agravó cuando regresó a tierras potosinas.

---

<sup>117</sup> El maestro Fausto Méndez Ilhuicatzin, aludido anteriormente, fue acusado por el señor Remigio Reyes de Tamazunchale, con el Inspector Teodoro Guerrero (luego directamente con el Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Rafael Ramírez), por haber encargado la confección de un traje con valor de \$25.00 y haberse ido sin pagar (fue cambiado al estado de Morelos). El maestro alegó que él sí era honrado y falsas las acusaciones del Inspector, porque no comulgó con sus ideas anticuadas. Tres meses después de esa acusación, el señor Domingo Cruz, Presidente del Comité Escolar de la escuela de Jalpilla, en el municipio de Axtla, escribió al Inspector para solicitar que se presionara al maestro Fausto Méndez para que pagara el adeudo de \$15.00 de los fondos de la escuela que dejó pendiente con esa organización. Remigio Reyes a Teodoro Guerrero, Tamazunchale, San Luis Potosí, 16 de octubre de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja M3, CB 44459, expediente 19, foja 11 (otras fojas relativas al asunto del adeudo 13 y 16).

<sup>118</sup> Aparece en el expediente una queja de las autoridades de la comunidad de El Carmen, Dr. Arroyo, Nuevo León, en contra del maestro por abandonar la escuela sin avisarles “tan sólo porque no fue de su agrado el poblado”; lo tachan de caprichoso, maleducado, intrigante y que engaña a la Superioridad diciendo que no hay alumnos. Los vecinos y la autoridad solicitan se nombre a *un maestro que sea de su comunidad*. José Carrillo (Comisariado Ejidal), Santos Morín (juez Auxiliar) y José de León (Presidente del Comité Escolar) a Presidente Municipal con copia para el Director de Educación Federal de Nuevo León, El Carmen, Dr. Arroyo, Nuevo León (S/F). AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja B2, CB 44404, expediente 34, foja 8 (Las cursivas son mías).

<sup>119</sup> Jefe del Departamento de Contratación de Personal a Pagador Civil del Servicio Educativo de Monterrey Nuevo León, México, D.F., 24 de abril de 1942. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja B2, CB 44404, expediente 34, foja 18.



El Director de Educación Lucas Ortiz, escribió al maestro Balderas para recomendar que liquidara el adeudo adquirido con la señora Pilar G. viuda de Carrillo, propietaria del restaurante “Chapultepec” en Matehuala. Para tales efectos, el funcionario transcribió en su oficio la misiva enviada días antes por la quejosa, en la cual expuso que había dado facilidades a los maestros para su alimentación y a pesar de ello algunos no respondieron a su petición de pago.

Me refiero al caso del Prof. Alfonso Balderas Góngora, quien me adeuda por concepto de alimentación la suma de \$ 61.75 SESENTA Y UN PESOS SETENTA Y CINCO CENTAVOS, sin que hasta la fecha haya hecho por liquidar dicha cuenta. Quiero aclarar que este señor fue atendido por recomendación de los conocidos Profesores Job Rocha y Gabino Bautista, a quienes ofreció como a mí pagar su alimentación tal luego como le pagaran SEIS MESES DE SUELDO PENDIENTE, pero es el caso que tanto a ellos como a mí nos ha engañado, pues según tengo conocimiento ya cobró sus sueldos.<sup>120</sup>

La afectada se despedía insinuando que el buen nombre del magisterio se vería afectado si las autoridades no intervenían para que el maestro cubriera el adeudo. En su auxilio entró Álvaro Guerrero, un profesor de Matehuala que escribió a Julián Falconi (funcionario de la Comisión Nacional de Escalafón), para que influyera de algún modo en las autoridades de la SEP a favor de la señora Carrillo.

En esa misiva explica que la señora Agustina Santelices hizo un préstamo al profesor Balderas por la cantidad de \$55.50, para que cubriera el costo de alimentos en el restaurante de la viuda de Carrillo, porque a causa de la demora ya no le daban crédito en ese lugar. Guerrero afirmó que el maestro se negaba a pagar también a Santelices porque no tenía dinero y el profesor Job Rocha, fiador y gestor para el cobro de sueldos del maestro, no había querido descontar esa cantidad del supuesto salario. Es de suponer que el préstamo no había sido empleado para pagar a la señora Carrillo, que el maestro había adquirido dos deudas y se hallaba en graves aprietos. Sigue en el expediente otro exhorto del Director de Educación al maestro para que liquide la deuda con la señora Santelices, quien había agotado ya, según nota transcrita en el curso, todos los medios a su alcance (incluso la intermediación del presidente municipal). Decía esta nota también que el dinero prestado al maestro, “triste e injustamente”, era lo que le quedaba de la indemnización recibida por la muerte de su único hijo.

---

<sup>120</sup> Lucas Ortiz Benítez, Director de Educación Federal, a Alfonso Balderas Góngora, San Luis Potosí, 26 de mayo de 1942. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja B2, CB 44404, expediente 34, foja 21 (Las mayúsculas y el subrayado son del original).

Ante tal situación, el maestro Balderas solicitó varias licencias consecutivas para ausentarse de su trabajo por motivos particulares y finalmente fue cesado por abandono de empleo el primero de octubre de 1942. Resulta por demás contundente el hecho de que en el acta administrativa levantada por el inspector Antonio Rivas, a las once horas del día 21 de octubre de 1942, se consignara además del abandono de la escuela (por no haber reanudado luego de una licencia) que “El inspector es informado de que el maestro citado deja adeudos pendientes por alimentación por \$105.00 y debe al Ejido \$15.00 que le fueron facilitados en efectivo”.<sup>121</sup> Se fue sin pagar un quinto y dejó muy mal el “buen nombre del magisterio”, como presagiara la señora Carrillo.

#### 2.4.3 De protectores a protegidos: enfermedad y muerte

Algunos maestros rurales pasaron de protectores a protegidos. Las condiciones que el medio imponía al desempeño de su labor llevaron a algunos incluso a la muerte. Los motivos variados, pero infaltables: escasez de agua y con ello recurrentes cuadros de diarrea, enteritis y tifo en el yermo Altiplano; el paludismo y las mordeduras de bichos en la ardiente Huasteca o simplemente una mala nutrición y deficientes medidas de higiene. Veamos primero la naturaleza de esta protección y cómo ese factor llevó a algunos maestros a renunciar para *atender asuntos familiares*. En este apartado analizamos la protección de la familia, maestros enfermos y maestros fallecidos.

Para Eugenio Sías la situación no fue más sencilla que para Eufrazio Ramírez. Provenía de Nuevo León y había sido nombrado maestro de circuito en 1930. Según consta en una relación de escuelas, fundó la ubicada en Tanque Nuevo, una localidad ixtlera del Altiplano.<sup>122</sup> El circuito estaba integrado por cuatro escuelas en total. Además de la encomendada a Sías, otra se ubicaba en La Pinta y era atendida por Paula Ávila (era la escuela central); una más en San Lorenzo a cargo de Gumersindo Águila y otra en El Sotol todavía sin maestro. En 1931 Fidel Candanedo sustituyó a Paula Ávila al ser nombrado nuevo jefe del circuito. Como parte de sus atribuciones, además de vigilar e instruir a los maestros, le tocó informar a Maurilio Náñez:

---

<sup>121</sup> Acta de Abandono, La Luz, Matehuala, San Luis Potosí, 21 de octubre de 1942. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja B2, CB 44404, expediente 34, foja 27.

<sup>122</sup> Listado de circuitos escolares de San Luis Potosí. Memoria que indica el estado que guarda la Educación Pública al 31 de agosto de 1929. En: Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de agosto, Tomo XII, número 4, Talleres Gráficos de la Nación, 1929, pp. 509-515.

Doy a usted aviso que el Maestro de la Escuela de Tanque Nuevo Eugenio Sías, me envió (sic) un recado desde su tierra, Cruz de Lorzas [Elorza] de Nuevo León, diciéndome que el domingo 28 falleció (sic) su Esposa, y que tiene dos hijas muy graves de tifo, por lo que no le es posible reanudar las labores Escolares en la Escuela a su cargo en este lugar. Lo comunico a usted para lo que habien (sic) tenga ordenar. Protesto a usted mis respetos.<sup>123</sup>

Para atender a su esposa era tarde, pero sus hijas lo necesitaban más que nunca. Sus intereses no podían ser en ese trance los de la SEP. Y es que en esos años la fiebre tifoidea era común en zonas donde se acentuaban las dificultades para conseguir agua. Por ello, cuando visitó la zona norte del estado, Sáenz identificó en éste uno de los principales problemas a resolver, porque afectaban seriamente las condiciones de trabajo de los maestros. En una descripción de su recorrido por una de las comunidades del estepario Altiplano Sáenz relató:

El estanque de El Plan forma dos charcos, de uno levantan agua las gentes, en el otro abrevan los animales (En los estanques de algunos otros lugares no se forma más que un charco verde y lamoso donde beben los hombres y las bestias)... Sopa de arroz, cabrito asado, frijoles. La cerveza que el señor Álvarez, Presidente Municipal de Matehuala, tuvo la precaución de ordenar se trajese, nos evitó la necesidad aquí, como en otras partes, de tener que consumir la sospechosísima agua del lugar.<sup>124</sup>

La enfermedad de los maestros rurales y sus familiares por el paludismo también era frecuente, principalmente en las zonas tórridas de la región Huasteca. En esa situación se vio envuelto el maestro normalista Emilio Ramos, quien tuvo que elegir entre seguir trabajando como maestro rural o volver su lugar de residencia para procurar el bienestar de su familia. Primero fue contratado como ayudante en la escuela de Ciudad del Maíz, pero el 30 de noviembre de 1928, cinco meses después de la Toma de Posesión, emitió su renuncia por tener “precisa necesidad de abandonar este Estado para pasar al lado de mis familiares que con urgencia reclaman mi presencia”.<sup>125</sup> La renuncia fue aceptada, sin embargo, en marzo del siguiente año lo recontrataron para la escuela rural de Charcas Viejas. Dos meses después, el Director de

---

<sup>123</sup> Fidel Candanedo Jefe del Circuito Escolar a Maurilio Náñez, Director de Educación Federal de San Luis Potosí, La Pinta, Cedral, San Luis Potosí, 2 de enero de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S2, CB 44498, expediente 42, foja 3.

<sup>124</sup> Informe de la visita practicada por el Subsecretario de Educación Pública en el mes de noviembre de 1927. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de febrero, Tomo VII, No. 2, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1928, pp. 186-187.

<sup>125</sup> Emilio Ramos a Aureliano Esquivel, Director de Educación Federal, Oficio de Renuncia, San Luis Potosí, 30 de noviembre de 1928. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R12, CB 44496, expediente 64, foja 7.

Educación recibió un comunicado del Subjefe del Departamento de Escuelas Rurales quien decía:

El joven Emilio M. Ramos tiene internado en el Hospital General a su hermano el C. Rodolfo Ramos, Maestro Rural y por tal motivo está necesitado de buscar medios de vida, tanto porque necesita bastarse a sí mismo, como por la obligación de ayudar a su citado hermano, quien desde el 5 de diciembre del año ppdo. [próximo pasado], padece de paludismo y principios de tuberculosis.<sup>126</sup>

Ante tal situación, se indicó que debía trasladarse al estado de Querétaro, donde se le daría una adscripción para estar cerca de su familia. El maestro Emilio tomó posesión pero no se incorporó de inmediato, ya que el “Departamento lo autorizó para que permaneciera en esta Ciudad [Querétaro] hasta terminar la tramitación relativa a la paga de marcha de su extinto hermano, el Maestro Rodolfo S. Ramos”.<sup>127</sup> A causa de ello, en seguida se solicitó al Director de Educación se comisionara a Emilio en una escuela que no fuera en la que estuvo su hermano y, de ser posible, en una comunidad cercana a la capital del estado. Tres meses después, ubicado de nueva cuenta en San Luis como jefe del circuito escolar en Xilitla, zona plagada de paludismo, el maestro decidió renunciar al puesto “por no convenir a mis intereses”.

¿Cómo iba a convenir a los intereses de alguien con preparación estar en una zona donde las condiciones de acceso, estancia y convivencia con los vecinos eran poco favorables? Lo habían adscrito a la región donde más casos de paludismo se presentaban. No bastaba haber estudiado en la Normal para sostenerse como maestro rural: el medio y las condiciones ambientales eran también un factor de peso para permanecer en el sistema educativo federal. Al menos en una veintena de casos, las causas de renuncia que aparecen en los escritos de los maestros rurales tienen que ver con *atender asuntos familiares*, con dejar la condición de “desterrado” para regresar a casa.

Como el de Rodolfo Ramos, quien enfermó y desafortunadamente falleció de paludismo y por Tuberculosis, hemos registrado casos de maestros en similares circunstancias. Eduardo Requenes estaba contratado en la escuela primaria anexa a la Normal Rural de Rioverde cuando

---

<sup>126</sup> Constancia extendida a Emilio Ramos por Ismael Cabrera, Subjefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, México, D. F., 9 de mayo de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R13, CB 44496, expediente 9, foja 5.

<sup>127</sup> Ismael Cabrera por ausencia del Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena a Director de Educación Federal de Querétaro, comunica nombramiento de Emilio Ramos, México, D. F., 21 de junio de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R13, CB 44496, expediente 9, foja 6.

enfermó. El Director de esa institución solicitó a Aureliano Esquivel que turnara el caso a Ignacio Ramírez porque la situación era muy delicada. El médico que atendió al maestro, según el funcionario,

manifestó que el paludismo que lo ha atacado desde hace más de dos meses lo está perjudicando, dado su estado cardíaco. Debo manifestar a usted que entre otros síntomas presenta el de la aceleración en sus palpitations, más de 120 por minuto, lo cual hace que en ocasiones se le dificulte la respiración y se ponga muy pálido. Ordenó el médico que, con tal motivo, se le inyectara aceite alcanforado.<sup>128</sup>

Por indicación del médico, el director solicitó además que el maestro fuera cambiado a un lugar de menor altitud y libre de paludismo. Ramírez autorizó el cambio y el maestro fue enviado a la escuela de Charcas Viejas, en la región centro del estado.

Para cerrar este apartado, relataremos el caso de Santiago Salazar quien, paradójicamente, ingresó al servicio en substitución de Manuel Castro, quien causó baja por fallecimiento. Salazar tenía dos años de experiencia en escuelas del estado y, en la federación, fue adscrito a la escuela de San Juan de Coyotillos en la región centro. El primero de septiembre de 1933, a través de la Comisión de Escalafón, se dictaminó que era prospecto para un ascenso, por ser normalista y haber demostrado, en la Hoja de Servicios, entusiasmo, interés y aplicación en el desempeño de sus labores.<sup>129</sup> No obstante la buena noticia, el futuro de Salazar se tornaría en tragedia, porque unos meses después Rafael Villeda relató:

Tengo la pena de comunicar a esa Superioridad que el Prof. Santiago A. Salazar, Maestro Rural Clase “B”, que prestaba sus servicios en la Escuela de “Coyotillos”, Municipio de Ahualulco, falleció el día de ayer, a las seis horas, víctima de tifo exantemático, habiendo contraído el contagio de esta peligrosa enfermedad en el lugar en que se encontraba trabajando. Este maestro terminó las labores de su cargo correspondientes al semestre transitorio, habiendo rendido toda su documentación al C. Inspector de la zona. Con la muerte del Prof. Salazar queda su familia en el más completo desamparo, y es por lo que, con toda atención suplico a esa Superioridad tenga a bien indicar a esta Oficina si se podrán hacer, algunas otras gestiones, además de las relativas a la paga de marcha y devolución del fondo de pensiones, a fin de aliviar en algo la situación económica de la familia del extinto maestro.<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> Aureliano Esquivel a Ignacio Ramírez, San Luis Potosí, 24 de octubre de 1924. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R11, CB 44494, expediente 1, foja 4.

<sup>129</sup> Presidente de la Subcomisión de Escalafón Rafael Villeda a Secretario de Educación Pública: es de ascenderse al C. Santiago Salazar, San Luis Potosí, 1 de septiembre de 1933. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S7, CB 44503, expediente 15, foja 3.

<sup>130</sup> Rafael Villeda a Secretario de Educación Pública, San Luis Potosí, 18 de julio de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S7, CB 44503, expediente 15, foja 10. El tifo exantemático se transmite por el “Piojo Verde”. Se caracteriza por severas erupciones en la piel -tipo sarna-, puede complicarse por las altas fiebres y terminar en la muerte si no se administra medicamento.

La respuesta trajo noticias no muy alentadoras para la familia del maestro Salazar, porque se informó desde el Departamento de Escuelas Rurales que “Derogada disposición Artículo 60 Capítulo VIII acuerdo Organización del Servicio Civil. En consecuencia familiares maestros fallezcan sólo cobrarán dos meses pago defunción. Avise fecha fallecimiento Maestro Santiago A. Salazar para tramitar baja”.<sup>131</sup>

**Tabla 3**  
**Maestros que enfermaron durante el desempeño de su labor**

Nombre	Lugar de adscripción (localidad y municipio)	Enfermedad	Separación del servicio
Eduardo Requenes	Primaria anexa a la Normal Rural de Rioverde, Rioverde	Afectación cardíaca y paludismo	Abandono de empleo
Aarón Ariceaga	La Reforma, Salinas	Dispepsia y sobre excitación genital de origen nervioso	No reanudó labores luego de licencia
Fausto Méndez	Jalpilla, Axtla de Terrazas	Afectación pulmonar grave y paludismo	Abandono de empleo
Luis Ortega	Los Sánchez, Santa María del Río	Afectación pulmonar grave	No reanudó labores luego de licencia
Santiago Huante	La Memela, Ciudad del Maíz	Enfermedad en sangre por infección venérea	Renuncia
Juan Chavarría	El Jabalí, Rioverde	Paludismo	Renuncia
Zeferino Contreras	Piactla, Tancanhuitz	No especifica*	Renuncia
Juan Chessani	San José del Tapanco, Rioverde	No especifica	Renuncia
Tomás Rui Gómez	San Antonio de Trojes, Guadalcázar	Hernia inguinal derecha irreductible	Renuncia
Manuel Zárate	Los Amoles, Guadalcázar	No especifica	Terminó interinato
Víctor Araujo	El Barril, Villa de Ramos	No especifica	Renuncia
Otilio Cisneros	San Pedro Huitzquilico, Xilitla	No especifica	Renuncia
Pedro Díaz	Internado Indígena de Matlapa	Paludismo	Renuncia
Leandro Escobedo	San Francisco, Villa de Zaragoza	Fue remitido a un hospital por enajenación mental	Renuncia
Antonio Hernández	Internado Indígena, Matlapa	No especifica	Renuncia
Raymundo López	El Naranjo, Cárdenas	No especifica	Renuncia
Higinio Mercado	La Pólvora, Guadalcázar	Neuralgias faciales y anemia cerebral	Renuncia
Maurilio Morales	Chapulhuacanito, Tamazunchale	No especifica	Renuncia
Emilio Ramos	Charcas Viejas, Charcas	Paludismo	Renuncia
Pedro Morales	Huichimal, Valles	No especifica	Renuncia
Arnoldo Moreira	Rancho Nuevo, Valles	No especifica	Renuncia
Aurelio Reyna	La Concepción, Tanlajás	No especifica	Renuncia
Ángel Rodríguez	Tlamaya, Xilitla	No especifica	Renuncia
Manuel Rodríguez	Tierras Coloradas, Rayón	No especifica	Renuncia
Pedro Pozos	Tocoymohom, Tanlajás	No especifica	Renuncia
Santiago Salazar	San Juan Coyotillos, Ahualulco	Tifo exantemático	Fallecimiento
Vicente Lejona	Dulce Grande en Villa de Ramos	Tuberculosis pulmonar	Fallecimiento
Maximino Franco	Mexquitic, Mexquitic	No especifica	No reanudó labores luego de licencia
Gabriel Martínez	Zona escolar de Alaquines	Apendicitis	Fallecimiento

Fuente: elaboración propia con información de expedientes personales de profesores de San Luis Potosí, localizados en el Archivo General de la Nación, fondo de la SEP, sección Personal-profesores.

\* Aparecen frases como “está muy enfermo”, “encuéntrese agotado de salud y desea descansar”, “por tener un estado de salud deficiente”, “la carrera del magisterio ha deteriorado de prisa su salud”, “el médico recomienda unos meses de descanso por estar enfermo”, entre otras.

<sup>131</sup> Rafael Ramírez a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D. F., 20 de julio de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S7, CB 44503, expediente 15, foja 11.

#### 2.4.4 La protección del trabajador

La seguridad social del trabajador de la educación fue una conquista tardía. Aunque la fracción XV del artículo 123 de la Constitución de 1917 estableció como obligación para “el patrono” contar con las medidas de higiene y salubridad indispensables para el trabajador y, en la fracción XXIX exhortó al Ejecutivo a establecer Cajas de Seguros Populares (de accidentes, de invalidez, de vida o cesación involuntaria del trabajador), en el caso del magisterio “La mayor parte de los derechos fundamentales... fue confirmada por el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado... que entró en vigor en diciembre de 1938”.<sup>132</sup> Hasta entonces, la asistencia médica debía ser provista por el servicio particular, contando para ello el trabajador con el derecho de solicitar Licencia para ausentarse del servicio. Al respecto, Oresta López encontró que la atención médica en la Secretaría de Salubridad empezó a darse hasta la segunda mitad de la década de 1930.<sup>133</sup>

El 12 agosto de 1925 se creó en México la Ley de Pensiones Civiles de Retiro.<sup>134</sup> En ésta se estipuló que una vez cumplidos sesenta años o, en su caso, cuando se inhabilitaran para el servicio antes de esa edad, los funcionarios y empleados de la federación podrían ser pensionados (artículo 1), excepto quienes ingresaran al servicio con cincuenta y cinco años cumplidos (artículo 12). Quedaron amparados por esta Ley los profesores rurales federales (artículo 6). En caso de fallecimiento del trabajador, como se vio líneas atrás, sus deudos podrían percibir una pensión igual a la mitad del sueldo del que disfrutaba aquel (artículo 24), pero en el caso de que no alcanzara derecho a pensión, los familiares del fallecido recibirían la cantidad de sesenta días de sueldo para auxilio por los gastos del funeral (artículo 44).

Si el maestro decidía separarse del servicio, por cualquier razón, podía elegir entre solicitar los depósitos hechos al Fondo de Pensiones o dejarlos en éste y seguir pagando sus cuotas para no perder los beneficios y prerrogativas otorgadas por la Ley (artículo 46, fracciones I y II). Se estipuló un tabulador para los descuentos al trabajador (a cada uno se le abriría una libreta individual de identificación), que podían ir desde los \$3.00 para quienes tuvieran 18 años, hasta los \$9.90 para aquellos con 55 años cumplidos (artículo 48, fracción I). El fondo se integraría

---

<sup>132</sup> Raby, David. *Educación y revolución social...*, *op. cit.*, p. 83.

<sup>133</sup> López, Oresta. *Alfabeto y enseñanzas domésticas...*, *op. cit.*, pp. 210-211.

<sup>134</sup> Poder Ejecutivo Federal. Ley de Pensiones Civiles de Retiro, Sección I, Tomo XXXI, número 43, Diario de la Federación, México, 19 de agosto de 1925.

además con las donaciones, herencias y legados que se hicieran a su favor, y con las subvenciones de la Federación, el Distrito y los Territorios Federales (fracciones VII y VIII).

Un aspecto interesante de esta Ley era que, una vez cubiertos los gastos para lo que fue creada, el excedente permitiría otorgar préstamos hipotecarios a quienes tuvieran 5 y 10 años de servicio ininterrumpido, que podrían pagar en una sola partida o en abonos regulares hasta por un plazo de 10 años (artículo 58, fracción I). Además se otorgarían préstamos hasta por \$3000.00 para establecer o explotar pequeñas industrias (fracción V). Con esta Ley tomó forma una triada esencial para la protección del trabajador que, junto con el derecho a solicitar Licencia, constituyó la base de la seguridad social: préstamo, pensión y pago de marcha.

Otra de las formas de protección que adoptaron los maestros durante la década de 1920, se basó en la mutualidad, la cual provenía de un tipo de organización decimonónica fraternal y solidaria entre obreros y artesanos. Los maestros se organizaron en sociedades mutualistas, las cuales funcionaron a base de cuotas empleadas para resolver problemas como la tardanza en el pago del salario (préstamo a los socios), enfermedad (atención médica y medicinas) y defunción (apoyo económico a los deudos). También centraron su actividad en la defensa de sus derechos y la actualización pedagógica.<sup>135</sup> Es de suponerse, sin embargo, que no todos los maestros rurales formaron parte de ese tipo de sociedades.

Por ejemplo, en diciembre de 1928 el presidente Plutarco Elías Calles decretó la constitución de “El Seguro del Maestro” a solicitud de los profesores del Distrito Federal, quienes buscaban hacer frente a las grandes dificultades en que quedaban las familias de quienes fallecían en servicio. Más allá del pago de marcha que la SEP erogaba en casos de defunción, el nacimiento de esta sociedad mutualista prometía a estos trabajadores del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal, completar los gastos del servicio funerario y establecer un fondo de pensión por un año para los deudos.<sup>136</sup>

El presidente Cárdenas expidió en diciembre de 1938, derivado de los postulados del Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado, un decreto por el cual se regiría la relación laboral entre trabajadores de base y Poderes de la Unión (artículo 5). A partir de las nuevas disposiciones para los empleadores, los nombramientos debían especificar su carácter

---

<sup>135</sup> López Ponce, Norberto. *Ya es tiempo de actuar...*, *op. cit.*, pp. 81-83.

<sup>136</sup> “Decreto por el que se constituye una Sociedad Mutualista que llevará el Nombre de El Seguro del Maestro”. *Diario Oficial de la Federación*, publicado el 12 de diciembre de 1928.



(definitivo, interino, por tiempo fijo u obra determinada), las características del empleo a desarrollar, la identidad del trabajador, el horario y lugar donde prestaría el servicio, así como el sueldo y asignaciones a percibir (artículo 12). Quedó señalado además como una obligación, desarrollar actividades sociales y culturales dentro de las horas legales de trabajo, según las condiciones de salud, aptitudes y habilidades de cada trabajador (artículo 28).

Se estableció en el artículo 30, que la modificación a los salarios podría efectuarse sólo si se tenían en cuenta las demandas de las representaciones de la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) creada en 1936 (en el caso del magisterio quedó instalado como negociación salarial anual permanente). Como parte de las obligaciones de los Poderes de la Unión para la contratación (artículo 41), se preferiría a trabajadores sindicalizados por encima de los que no lo fueran, así como a aquellos que hubieran prestado buenos servicios y estuvieran mejor colocados en el escalafón. De igual forma, planteó la obligación de dar facilidades a los trabajadores para adquirir habitaciones cómodas e higiénicas, proporcionarles de manera gratuita servicio médico y farmacéutico (habilitado en cada unidad burocrática, no alcanzó al magisterio rural), indemnizarlos por separación injustificada, accidente de trabajo o enfermedad, suministrarles útiles indispensables para el desarrollo de su función así como espacios de profesionalización y esparcimiento.

El Estatuto dedicó el título III para regular la participación de los trabajadores al servicio del Estado en organizaciones sindicales. Se reconoció el derecho de asociación, de huelga y a la FSTSE como central única interlocutora con el Estado (artículos 47, 55 y 67). Por el periodo de duración de una huelga (general o parcial), podrían suspenderse los efectos del nombramiento del trabajador, pero de ninguna manera terminarse (artículo 71). También se declararon los procedimientos para que una huelga fuera legal, posibles escenarios para la terminación de ésta y las instancias resolutorias.

Un título sobresaliente del Estatuto fue dedicado a los riesgos y enfermedades profesionales. Las licencias por enfermedad serían otorgadas con goce de sueldo íntegro sin restricciones. Para las catalogadas como no profesionales, quedaron especificados los plazos de acuerdo a la antigüedad para otorgar Licencia: I) a quienes tuvieran menos de un año de servicio correspondería licencia hasta por 15 días con sueldo íntegro, 15 días más con medio sueldo y hasta 30 días sin sueldo, II) a quienes tuvieran de uno a cinco años de servicio, hasta 30 días con goce de sueldo íntegro, 30 más con medio sueldo y hasta 60 días sin sueldo, III)

para los trabajadores de cinco a diez años de servicio, 45 días con goce de sueldo íntegro, 45 más con medio sueldo y hasta 90 días sin sueldo, IV) a quienes tuvieran más de diez años de servicio corresponderían 60 días con goce de sueldo íntegro, 60 más con medio sueldo y hasta 120 más sin sueldo (artículo 85).

## 2.5. *A manera de cierre*

Nos hemos centrado en dos aspectos cardinales: la riqueza de los perfiles de ingreso al servicio y los factores que incidieron en el desempeño dentro el sistema educativo.

Señalamos que las características de cada micro región constituyeron retos de diverso orden. Según el lugar de adscripción, la comunicación, obtención de recursos y seguridad personal fueron solventadas de diferente manera por quien obtuvo nombramiento de Maestro Rural Federal. Las condiciones sociales de la población que atendieron, casi de manera generalizada, aparecen teñidas de pobreza, marginación y desamparo. Familias patriarcales, numerosas, expuestas a las asperezas del medio y grandes esfuerzos para obtener el sustento diario. Enfrentar los estragos de esa precariedad, sin embargo, afianzó en cada uno de ellos una actitud tenaz y habilidades para negociar los asuntos que consideraban de verdadera importancia. Ante la condición de los niños, que trabajaban desde temprana edad, la escuela precisó adoptar el ritmo de la ruralidad.

De la abundante Huasteca al estéril Altiplano, los maestros rurales difundieron a su manera la obra educativa del Estado. Ingresaron a un sistema educativo en formación, asequible aún para quienes no tenían más certificación que la destreza y dominio de saberes tradicionales. El sistema educativo les daría competencias técnicas cuando, obligatoriamente, asistieran a los espacios de formación compensatorios. La SEP abrió las puertas a agricultores, curtidores y carpinteros y en ocupaciones como éstas centró gran parte de los contenidos curriculares.

La distinción entre ser maestro empírico y ser normalista se acentuó trayendo consigo diferentes condiciones profesionales. Al primero correspondieron las peores ubicaciones y menor sueldo, porque el segundo los objetaba para aceptar el puesto de maestro rural. Sin embargo, ante autoridades y vecinos las cartas credenciales no lo eran todo, sería la actuación diaria lo que acreditaría al “buen maestro”. Las controversias por su desempeño fueron abordadas de inmediato, se elevó la voz ante la Superioridad y, mediante escrituras estratégicas, se consiguió en más de una ocasión el cambio de maestro. Ser nombrado, rendir protesta y

tomar posesión del cargo, como signos de identidad, no fueron elementos suficientes para convertirse en maestro, hubo que cubrir las expectativas de autoridades y vecinos.

La carrera docente debía satisfacer asimismo los intereses de los maestros. En su papel de proveedores y protectores de su familia, buscaron en la educación un empleo donde el pago por sus servicios posibilitara la atención de las necesidades más elementales. Los problemas para ellos empezaron en los trámites de contratación (dependía de éstos el pago oportuno), siguieron con el tipo de adscripción, porque era distinto ir a una escuela de Circuito, Artículo 123 o Rural, no sólo por el monto del pago, también en el tipo de conflictos que surgirían. A los funcionarios de la SEP no les preocupaba tanto si las condiciones profesionales de los maestros se veían afectadas, les importaba crear nuevas maneras de atención para extender la cobertura. Ante lo circunstancial de cada modalidad de servicio y el surgimiento de reglamentación a la carrera docente, la precariedad en el empleo para los maestros rurales, especialmente los empíricos, se mantuvo vigente durante las décadas que abarca nuestro estudio.

Los maestros desarrollaron una gran capacidad de adaptación para responder a las particularidades del medio, las pautas culturales de cada región y la evolución del sistema educativo. Su desempeño adoptó distintas formas cuando buscaron sortear las dificultades y mantenerse en el empleo. Como se ha mostrado, eran tantas y tan variadas las fuentes de precariedad, que a una parte de ellos no les bastó ser *performativos*. Las renunciadas, licencias y deserciones se constituyeron en un recurso para finiquitar una relación laboral que en lugar de zanjar necesidades las acrecentaba. A las penurias ocasionadas por el bajo sueldo e incumplimiento del pago, se sumó el infortunio de salir del servicio por enfermedad o fallecimiento, sucesos que acentuaron la marginalidad de sus familias.

Si ya no podían brindar protección, sustento y abrigo a los suyos, era mejor dedicarse a otra cosa, porque antes que ser maestros era necesario cumplir su obligación como hombres. Éste fue también un factor que influyó en la condición profesional y hace falta considerarlo cuando se escribe la historia del magisterio. A ello dedicamos el siguiente capítulo.

## Capítulo Tercero

### Condiciones asociadas a representaciones socioculturales de género

La condición profesional de los maestros rurales fue afectada por representaciones socioculturales asociadas a género. Ser hombre en la etapa posrevolucionaria estuvo asociado al rol de proveedor, protector de la familia y defensor del honor. En un contexto de precariedad y crisis recurrente, sobreponerse a los desafíos del territorio no fue lo único para los maestros rurales, enfrentaron también relaciones de poder surgidas en las organizaciones. La estructura burocrática de la SEP, la dirigencia sindical y el magisterio generaron ocasiones para ello.

El trato con autoridades educativas de distinto nivel acarreó conflictos a los maestros y obligó a poner en juego variadas estrategias de negociación. La supremacía encarnada en personajes como Maurilio Náñez, tuvo su contrapeso en escritos estratégicos que enviaron los maestros rurales a Rafael Ramírez para denunciar abusos de poder. La ocasión para solicitar ayuda de alguien con más autoridad, abrió la posibilidad de “jugar sus cartas” para conseguir mejoras en su condición profesional. Evidenció, además, que el poder no era propiedad de alguien en particular.

Ser varón e ingresar al magisterio en la época posrevolucionaria, no condujo a una transformación inmediata del significado que se atribuía a la masculinidad. Pese a la promoción de un nuevo modelo de virilidad, los maestros rurales no dejaron su rol de protectores, proveedores y defensores del honor porque, en ocasiones, pudo más la conciencia de sujeto-hombre que la de sujeto-maestro.

#### 3.1 *Una nueva Superioridad*

Con la organización de la SEP vinieron las jerarquías, se crearon plazas para nuevas figuras de autoridad en los estados y zonas escolares. Algunos maestros misioneros, sin una formación previa, ascendieron a puestos directivos equipados tan sólo con los conocimientos construidos en su función anterior. Aprendieron a vigilar, sancionar y hacer cumplir la normativa, sin embargo, ostentar un rango superior no representó la salvaguarda para los conflictos organizacionales que su gestión ocasionó.

Se asumieron como jefes por un nombramiento, pero también porque los maestros les confirieron el título de Superioridad. No obstante, en el aprendizaje de su función, tuvieron que

negociar la aplicación de los reglamentos para que la escuela marchara regularmente. Pero esto no siempre fue posible: los maestros denunciaron el desempeño de sus jefes ante autoridades de mayor rango, para que “obraran en justicia” y les dieran “su merecido”. A veces no hubo necesidad de ello, porque la precariedad que aquejaba a aquellos también se encargó de éstos.

### 3.1.1 Personal superior de la SEP

¿Podría decirse que los funcionarios de la SEP eran insensibles ante la precaria condición de los maestros rurales? ¿Por qué éstos apelaban en sus cartas a una Superioridad en términos de poder absoluto? ¿En qué respaldaban los funcionarios de más alta jerarquía esa presunta superioridad? ¿Cómo se estableció la relación entre los maestros rurales varones, autoridades y vecinos? Intentaremos responder a ello.

Tanto Moisés Sáenz como Rafael Ramírez, cada uno a su manera, estuvieron al tanto del desarrollo de las escuelas rurales; conocieron las contradicciones del sistema educativo y las penurias e inconformidades de sus maestros. En su papel de nueva Superioridad, como parte de la expansión burocrática y el título que los maestros les dieron, tomaron una responsabilidad que fue más allá del trabajo en un escritorio. Parecían tener claro que el esfuerzo vertido en cada rincón donde habían fundado una escuela daría frutos, aunque, en un sistema educativo todavía irresuelto, ineficaz y politizado, no sabían muy bien de qué tipo y en cuánto tiempo.

Los problemas que los maestros rurales expusieron en sus cartas, fueron constatados por las visitas de inspectores y autoridades educativas de mayor rango. La gira de Moisés Sáenz por el estado a finales de 1927 es prueba de ello. Sus reflexiones finales, como lo reconociera en Carapan, registran la divergencia entre el ideal y la realidad educativa de algunas escuelas. El subsecretario de la SEP concluye en las *Consideraciones sobre la región y sus gentes*: “por todas partes el mismo sequedal. Hablar de agricultura y de ejidatarios, de jardín y de huertos escolares, parece absurdo”.<sup>1</sup> Le impresionaron las condiciones precarias y marginales de los maestros rurales, particularmente en la zona árida del Panino Ixtlero, porque esos agentes federales, sus escuelas y los ejidatarios, representaban la gran apuesta de la Revolución. El funcionario fue recibido con pleitesía por autoridades locales (diputados, presidentes

---

<sup>1</sup> Informe de la visita practicada por el Subsecretario de Educación Pública en el mes de noviembre de 1927. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de febrero, Tomo VII, No. 2, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1928, p. 252.

municipales y comités escolares), vecinos y maestros.<sup>2</sup> Asumió que, como depositario de una gran responsabilidad histórica, estaba llamado a ser contrafuerte, paternal y hasta piadoso:

Quien ve esto no sólo con los ojos de maestro sino con los de director de una política educativa nacional, se siente sobrecogido pensando que pudiera esta nueva fe resultar burlada y fallidas estas nuevas ilusiones... Me sobrecoge lo sagrado mismo de la fe, lo majestuoso e infinitamente tierno de la vibración de este entusiasmo colectivo que se esboza en el ritmo sudoroso y casi mudo de los campesinos que trabajan el adobe, que lo acarrearán, lo alinean y lo fincan haciendo su escuela. Todo esto, que es sagrado, frente aquel fatalismo de la inconstancia oficial, de la pobreza del erario y la posible osificación de la doctrina educativa de hoy que tiene virtud intrínseca, claro está, pero cuyo mérito principal radica en su dinamismo y es su voluntad de realizarse superándose.<sup>3</sup>

Pero ¿Cómo se originó esta idea de superioridad? ¿Por qué en la mayoría de los escritos de esa época se referían de ese modo a los directivos de la SEP? ¿Había alguna relación entre organización militar y burocracia o era sólo por “la gracia” del Nombramiento que un funcionario convergía en Superioridad? Veamos algunas respuestas obtenidas en nuestra investigación.

Con base en los registros de la SEP sobre estructura organizativa, encontramos que era una denominación autoimpuesta. Bajo el título de “Personal Superior de la Secretaría de Educación”, se publicó en los boletines emitidos por esa dependencia para los ciclos escolares 1929-1930 y 1930-1931, una relación de jefes y subjefes ubicados en los diferentes departamentos, direcciones y secciones técnicas, incluidos como parte de la escalera burocrática. Con la publicación de nombres, cargos y jerarquías instauradas, las autoridades educativas indicaron a los lectores de ese órgano informativo la distinción de una nueva clase magisterial. Ellos representaban, en cierto sentido, a los *Establecidos* de Norbert Elias.

En el caso de estos funcionarios, el estatuto de superioridad pudo adquirirse por antigüedad en el servicio, competencia técnica, mérito y saber relativo a las cosas de la enseñanza o, simplemente, por un reconocimiento político. Colocarse en una posición superior, como sugiere Althusser, pudo ser una designación. El personal de más alta jerarquía en cada nueva área normativa fue nombrado, atendió al llamado del presidente y asumió un “poder superior”. Esa

---

<sup>2</sup> Se prepararon comilonas, festivales en su honor, veladas en la ciudad de San Luis Potosí y Matehuala, incluso, en Mexquitic, se abrieron las compuertas la Presa Álvaro Obregón recién construida, para que constatará los adelantos promovidos por los gobiernos revolucionarios.

<sup>3</sup> Informe de la visita practicada por el Subsecretario de Educación Pública en el mes de noviembre de 1927. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de febrero, Tomo VII, No. 2, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1928, pp. 264-265.

nueva Superioridad, central en la administración pública, se delineó en torno al saber pedagógico y conocimiento de la operación político–educativa en las diferentes regiones del país (intelectuales pedagogos, cuadros de ingenieros, directores de educación e inspectores).

En el siguiente cuadro puede advertirse que la superioridad fue asunto exclusivo de varones, una manifestación de la hegemonía masculina situada como parte de la supremacía directiva. En teoría, de la mano del saber llegaría el poder, sin embargo, la relación entre superiores y subalternos no estaba determinada por un cargo.

**Tabla 4**  
**Autodenominación del personal de la SEP 1929-1930**

Personal Superior de la Secretaría de Educación	
Doctor J. M. Puig Casauranc	Secretario
Doctor Alejandro Cerisola	Subsecretario
Salvador López de Ortigoza	Jefe del Departamento Administrativo
Adalberto G. Moreno	Subjefe del Departamento Administrativo
Profesor Aureliano Esquivel	Jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal
Profesor Abel Gámiz	Subjefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal
Doctor Carlos Puig Casauranc	Jefe del Departamento de Psicología e Higiene Escolar
Profesor Rafael Ramírez	Jefe del Departamento de Escuelas Rurales
Profesor Ismael Cabrera	Subjefe del Departamento de Escuelas Rurales
Profesor Juan de Dios Batiz	Jefe del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial
Rafael Pérez Taylor	Jefe del Departamento de Bibliotecas
Doctor Alfonso Prueda	Jefe del Departamento de Bellas Artes
Juan Tirso Reynoso	Director-Gerente de la Caja Nacional Escolar de Ahorros y Préstamos
Ingeniero Miguel S. Ramos	Jefe de la Sección Técnica y Estadística Escolar
Salvador Novo	Jefe de la Sección Técnica Editorial
María Luisa Ross	Jefe de la Sección Técnica de Extensión Educativa por Radio
Doctor Manuel Barranco	Director de Enseñanza Secundaria
Ingeniero José Reygadas Vértiz	Jefe del Departamento de Monumentos Prehispánicos
Profesor José Guadalupe Nájera	Jefe de la Dirección de Misiones Culturales
Profesor Luis Villarreal	Subjefe de la Dirección de Misiones Culturales
Manuel Mercadillo L.	Jefe de la Oficina Central de Archivo
Jorge Dávila	Jefe de la Oficina de Correspondencia y Control
José Ugarte	Subjefe de la Oficina de Correspondencia y Control

Fuente: Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente a noviembre y diciembre de 1930, Tomo X, números del 1 al 4, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1930, p. 209.

Michel Foucault considera las diferentes técnicas del poder desarrolladas por el Estado (individualizantes y, a la vez, totalizadoras), como una evolución del antiguo poder pastoral.<sup>4</sup> En el caso del Estado, el equivalente a la misión salvadora del pastor, según Foucault, se sintetizó en el aseguramiento del bienestar, la salud y la protección al ciudadano. Para ello,

<sup>4</sup> Foucault, Michel. “El poder y el Sujeto...”, *op. cit.*, p. 8.

instituciones como la familia y la escuela se constituyeron en piezas sustanciales, porque con la presencia del padre, del maestro y, en el caso de la medicina, del médico, se garantizó asimismo la presencia del poder de Estado y, con ello, una sujeción sempiterna. En este sentido, la disciplina, el entrenamiento, el examen y la sanción o el castigo, serían portadoras de una esencia de superioridad encarnada en un sujeto y ejercida hacia otro sujeto supuestamente inferior. El ejercicio del poder, dice el autor, es una relación entre “parejas”, una relación entre individuos o entre grupos: “si hablamos de estructuras o de mecanismos de poder, es sólo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras”.<sup>5</sup>

Si para Foucault el poder pastoral devino en poder de Estado, para Gino Germani la modernización exigió un proceso alterno de secularización. Según el autor, elementos sustanciales como el conocimiento científico, la tecnología y la economía debieron escamotearse del clero para quedar en manos del Estado. La jerarquía religiosa fue sustituida por una representación social legítima que impulsó el desarrollo económico, el desarrollo político y la transformación social. Nuevas instituciones basadas en una organización racional, técnica, eficiente, se hicieron indispensables para la modernización y el desarrollo industrial.<sup>6</sup>

Así, una nueva dirigencia, una nueva Superioridad amparada en verdades científicas, procedimientos objetivos y regulaciones razonadas, trataría de instalarse en los diferentes sistemas con renovada supremacía (económica, cultural, social y política). La modernización social descrita por Germani, enumera la serie de subprocesos que incluyen, por ejemplo, movilización, urbanización, cambios en el sistema de estratificación (movilidad social y ocupacional), extensión de la educación y nuevas formas de consumo. La idea de superioridad vino aparejada con la idea de cultura más elevada, también superior; lo moderno se impuso a la tradición y ésta se asoció con lo rural, catalogado invariablemente como sistema sociocultural estanco y atrasado. El dirigente moderno, se creyó, sería el producto de la modernización y en él se depositaría el poder para hacerse cargo de estos procesos.

No obstante, alertan Crozier y Friedberg, en tanto que la acción colectiva es un constructo social cuya existencia genera problemas, incertidumbres, es un “sistema de poder”, porque “la

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 12. Sobre las técnicas disciplinarias y la forma en que se fue confeccionando una microfísica del poder, véase Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México, Editorial Siglo XXI (2ª edición, cuarta reimpresión), 2015.

<sup>6</sup> Germani, Gino. *Sociología de la modernización: estudios teóricos, metodológicos, y aplicados a América Latina*. (Biblioteca de psicología social y sociología, Vol. 36), Editorial Paidós, 1969, pp.15-21.



acción colectiva, finalmente, no es otra cosa que la política cotidiana, y el poder su ‘materia prima’”.<sup>7</sup> En este sentido, concluyen, invariablemente el actor dentro de cualquier organización tendrá un “margen de libertad” y hará uso de ésta estratégicamente al relacionarse con otros actores, incluidos desde luego los jefes, porque

El poder no es el simple reflejo y producto de una estructura de autoridad, organizativa o social, como tampoco es un atributo o una propiedad de cuyos medios uno se pudiera apropiar... no es otra cosa que el resultado, siempre contingente, de la movilización, por los actores, de las fuentes de incertidumbre pertinentes que ellos controlan en una estructura de determinado juego, por sus relaciones y transacciones con los otros participantes de ese juego.<sup>8</sup>

La imposición del título de Superioridad por los maestros a los mandos medios, según los resultados de nuestro análisis, puede considerarse como uno más de los recursos de negociación que emplearon. Al igual que “suplicaron encarecidamente” un aumento de sueldo, también se “rindieron” ante quien, estratégicamente,<sup>9</sup> consideraron una figura de la organización cuya posición de poder podría inclinarse a su favor.

### 3.1.2 La negociación entre los maestros rurales y la Superioridad

Ante estas condiciones, funcionarios de la SEP encarnaron esa Superioridad y mantuvieron una negociación constante con los maestros, la cual quedó registrada en los expedientes personales que hemos revisado. A veces expedita y eficaz, otras diferida e inoperante, la respuesta obtenida no alcanzó a cubrir todas sus demandas en materia de capacitación, aumento salarial y mejora de sus condiciones materiales.<sup>10</sup> Encontramos que no todos los que se constituyeron en Superioridad concebían la relación con los maestros rurales de la misma forma. Hemos recogido múltiples quejas sobre presuntos abusos de poder y acusaciones sin fundamento acerca del desempeño de los maestros por parte de inspectores y Directores de Educación.

---

<sup>7</sup> Crozier, Michel y Friedberg, Erhard. *El actor y el sistema... op. cit.*, p. 22.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 22-26.

<sup>9</sup> Por ello, entre otras, en sus escritos usan frases como “me permito suplicar a usted, se digne hacer las gestiones necesarias”, “salvo el muy recto e ilustrado criterio de usted”, “no dudando de que la rectitud de usted”, “me veo en la imperiosa necesidad de recurrir a esa Superioridad para solicitar”.

<sup>10</sup> En los expedientes de algunas escuelas rurales localizados en la sección denominada Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República Mexicana, se puede ver multiplicidad de solicitudes de los maestros, vecinos y dirigencia de organizaciones sociales como las ligas agrarias, los comités de educación y los sindicatos; solicitudes de material, equipo y apoyo económico para terminar la escuela, por lo regular respondidas con sutil negativa: “por carecer de recursos económicos” o “por haberse agotado los recursos del presupuesto”.

Como es sabido, el control sobre la educación en México se concretó con la creación de estas dos instancias federales, por ello, las figuras de Director e Inspector adoptaron un papel central en los estados. Los maestros rurales no siempre pudieron conseguir que se interviniera ante la supremacía ejercida, a veces sin cortapisas, por algunos de estos Directores.<sup>11</sup> Esto pasó en el caso de Maurilio Náñez quien, no obstante su reconocida trayectoria como funcionario de la SEP y autor de varios libros sobre educación, se vio envuelto en conflictos con los maestros rurales.

Este profesor venía del estado de Coahuila donde se formó como normalista e inició su trayectoria profesional. Desarrolló parte de su gestión en el estado de Tamaulipas y, una vez concluida, lo enviaron como el primer Inspector General de la SEP para la región de Tlaxcala, donde tuvo una destacada participación en el Congreso Educacional de 1929.<sup>12</sup> Llegó a la Dirección de Educación Federal de San Luis en diciembre de 1930 y permaneció en ésta hasta febrero de 1932. Luego de su polémica gestión fue cambiado a su estado natal con el mismo cargo.

Los registros sobre su actuación tratan sobre diversas materias, sin embargo, los más recurrentes reflejan una serie de problemas dentro de la organización que lideró. Por ejemplo, muchos casos que encontramos consignados al Consejo de Justicia Local con base en el Reglamento de 1927 y más adelante al Jurado de Justicia y Eficacia (Ley de Inamovilidad de 1930), corresponden al periodo en que estuvo a cargo de la Dirección este profesor. Un dato sugestivo sobre Náñez, es que fue incluido como personaje de *Xilitla*, una novela escrita por el profesor potosino Miguel Álvarez Acosta. Veamos la forma en que se le representó.

El protagonista de la novela, el profesor rural Jesús Andrade, confunde a Maurilio Náñez, quien viajaba a su lado en el tren de Xilitla a San Luis, con el hombre de la pesadilla que acaba de tener:

Jamás alegría alguna llegó al alma de Andrade con tanta luz y tan locuaz campanilleo [despertó de la pesadilla donde era atrapado por un agente de la guardia de Saturnino Cedillo]. Se vistió rápidamente y se dirigió al fumador. Allí estaba el ruidito silbante. ¿Qué era? ¡Pero hombre; el ventilador! Y allí también estaba el hombre misterioso, pero no le parecía ahora hermético ni repulsivo:

---

<sup>11</sup> Algunos Directores de Educación Federal de San Luis Potosí llegaron a destacar en el ámbito educativo nacional, es decir, ocuparon puestos importantes como la titularidad en alguna Inspección General de la SEP o, incluso, la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República Mexicana. Estos fueron los casos de Aureliano Esquivel Casas, Lucas Ortiz Benítez y Salvador Varela (ver anexo 5).

<sup>12</sup> Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado...*, op. cit., pp. 150-153.

- Buenos días, señor profesor. ¿No me reconoce? Soy Maurilio Náñez, el Director Federal de Educación –dijo sonriendo el hombre extraño–. Anoche parecía usted obsesionado por algo; ciertamente me saludó, pero estaba yo seguro de que lo había hecho mecánicamente.  
- ¡Vamos, vamos, compañero, perdóneme! –dijo Andrade mientras estrechaba su mano–. Si lo de anoche, cuando llegué, era una obsesión, lo de mi sueño ha sido un martirio.

Miguel Álvarez Acosta y Jesús R. Alderete (Jesús Andrade en la novela, creemos), fueron profesores del sistema estatal. En 1930 y 1931 estuvieron al tanto de la extensión de la obra federal de educación y los problemas gremiales de los maestros del estado. Si bien la representación literaria de Maurilio Náñez pudo ser casual, en las narraciones de algunos profesores encontramos algo de ese misterio y hermetismo que le atribuyó el autor de *Xilitla*.

Por ejemplo, por las acusaciones que Ruperto Gallegos realizó ante Rafael Ramírez, la actuación del Director quedó seriamente comprometida. Con una preparación profesional de sexto de primaria y tres años de servicio en escuelas de la federación, el maestro Gallegos fue adscrito en septiembre de 1929 a una escuela del circuito escolar número 39.<sup>13</sup> Cuatro meses después se hizo una propuesta para que se encargara de una escuela de demostración y, finalmente, se le comisionó como encargado de la sección de personal en la Dirección de Educación. El 3 de noviembre de 1930 Maurilio Náñez solicitó a Rafael Ramírez autorización para que Gallegos ocupara el cargo de Primer Ayudante de la Oficina, sin embargo, la respuesta no fue favorable.

Náñez escribió a Ramírez para inconformarse por la negativa, porque todos “los dichos” en cuanto a la capacidad del maestro “eran infundados” y a causa de esa resolución “está quedando en ridículo esta Dirección y considero que así seguramente me perjudicaré en lo profesional y se rebajará la seriedad de esta Dirección”.<sup>14</sup> La negociación implícita en este clamor surtió efecto. La respuesta de Ramírez indicó que, no obstante haber liberado el nombramiento, era necesario que hiciera llegar de inmediato documentos probatorios de la preparación profesional del profesor Gallegos, ya que en su archivo sólo constaba que había cursado la primaria superior, no algunos años de preparatoria en la Universidad Potosina como se aseguraba.

El interés inicial para que Gallegos pasara a ocupar el cargo solicitado, según Náñez, se fundaba en que siempre había tenido un buen desempeño. Pero algo en la relación debió

---

<sup>13</sup> Hoja de Propuesta del Director de Educación Federal a favor de Ruperto Gallegos, San Luis Potosí, 18 de septiembre de 1929. AGN fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G3, CB 44433, expediente 6, foja 5.

<sup>14</sup> Maurilio P. Náñez a Rafael Ramírez. Misiva personal, San Luis Potosí, 19 de noviembre de 1930. AGN fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G3, CB 44433, expediente 6, foja 16.

acontecer durante los cuatro meses siguientes porque, según la carta que el maestro envió a Rafael Ramírez, su salida de la Dirección era inminente. Alegó que en cuatro años de trabajo intenso no había tenido descanso y, por ello, solicitaba una Licencia con goce de sueldo por dos meses a cuenta de vacaciones. No obstante, la misiva develó otros motivos que hacían, además de “necesaria”, inminente su salida del sistema educativo:

Como ya tiene conocimiento ese Departamento a su digno y merecido cargo, dicho señor Nández, con fecha 19 del actual promovió en mi contra una acusación por el supuesto delito de violación de correspondencia... a fin de atender mi asunto que se trata de una mera calumnia, como muy en breve tendré el honor y agrado de demostrarlo debidamente, así como por no considerarlo prudente, salvo la mejor y atinada opinión de esa Superioridad, seguir prestando mis servicios a las órdenes de mi gratuito calumniador.<sup>15</sup>

Solicitar licencia para dejar el cargo de primer ayudante, parecía la salida al conflicto con el Director de Educación. El problema se intensificó de ahí en adelante. Aureliano Esquivel, anterior titular de esa Dirección (ascendido a Inspector General en la 3ª Zona de la República), solicitó a Rafael Ramírez en enero de 1932 se ordenara al maestro Gallegos un alto a sus comentarios “perfectamente indebidos” sobre Maurilio Nández, como los que anotó en un oficio de reclamación de la Oficina Federal de Hacienda por un supuesto “excedente en el cobro de raciones del mes de diciembre de 1931”.<sup>16</sup> El maestro Gallegos envió a Ramírez una carta donde, como prometió por teléfono, le contaba “tres cositas curiosas” sobre “su calumniador”:

Después de haberme hecho entrega de la Dirección el Profesor Nández, me manifestó que se separaba de la Dirección sin rencor para mí, que lo más sagrado para él, que era su casa, estaba a mis órdenes y que estaba dispuesto a probarme con un beneficio o un bien, que me estimaba y que me quería como si fuese mi padre, que lo perdonara por haberme encarcelado injustamente... me suplicaba que le firmara un pliego, del cual tengo el gusto de acompañarle copia que tuve la precaución de sacar inmediatamente, porque creí que después me exigiría el original, escrito de su puño y letra, como después sucedió. Durante cuatro o cinco días me suplicó casi llorando que le firmara ese pliego... No necesito decirle más. No le firmé nada.

La segunda gracia del Sr. Nández consiste en lo siguiente... la señorita profesora Francisca Soto, muy indignada, se presentó en la Dirección con el Inspector Villarreal, quejándose de que el profesor Maurilio P. Nández, sin motivo ninguno le había dirigido a Ahualulco, lugar donde trabaja, una tarjeta postal escrita de su puño y letra y una tarjeta anónima, de las cuales tengo el gusto de acompañarle copia. La señorita Soto venía dispuesta a elevar ante la Secretaría de Educación Pública una queja en contra del señor Nández por los insultos que éste injustificadamente le hace o bien a presentar su renuncia... Al terminar los trabajos de la Academia Pedagógica del sábado a que hago referencia, el Inspector Villarreal, Presidente de ella,

---

<sup>15</sup> Ruperto Gallegos a Secretario de Educación Pública de la SEP, San Luis Potosí, 22 de enero de 1931. AGN fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G3, CB 44433, expediente 6, foja 19.

<sup>16</sup> Aureliano Esquivel Casas a Rafael Ramírez, San Luis Potosí, 14 de febrero de 1932. AGN fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G3, CB 44433, expediente 6, foja 20.

hizo que la señorita Secretaria diera lectura a las dos tarjetas... protestaba de manera enérgica por el comportamiento tan indigno y bajo del señor Náñez, habiendo causado esto verdadera indignación entre los maestros, al grado de que algunos de ellos, al retirarse manifestaron muertas contra el señor Náñez.

El tercer documento es una carta que también original, con carácter devolutivo, adjunto a ésta y en la que verá usted de una manera muy clara la intriga en que el señor Náñez quiere envolver a los señores Magistrados del Tribunal, diciéndoles que de acuerdo con el señor General Cedillo me hagan víctima del peor de los atropellos que se puede imaginar.<sup>17</sup>

En el relato del maestro Gallegos, más allá del conflicto personal y el carácter estratégico de su escritura, se entrevén aspectos de la micropolítica en la gestión escolar señalada por Alfonseca. Se acusa a Aureliano Esquivel de que, durante una visita realizada con Maurilio Náñez a escuelas de la zona centro, solicitó a los maestros voto de adhesión para lograr su regreso a la Dirección. Una de las supuestas tarjetas con insultos se redactó porque una maestra no envió ese voto, sin embargo, en su relato Gallegos aclara que la maestra sí lo hizo y, además, había conseguido los votos del Comité Escolar y del Ayuntamiento de Ahualulco, los cuales envió a la Dirección justo cuando Náñez presentaba su renuncia.

Aparentemente, los intereses en juego rebasaron el supuesto noble fin y alta responsabilidad histórica de la Superioridad y, a la usanza de los enjuagues políticos más baladíes, el puesto de Director de Educación se candidateó con sorna y derivó en el referido conflicto personal. Salta a la vista además el liderazgo del Inspector Jesús Villarreal, presidente de la Asamblea Pedagógica integrada por 119 profesores federales, quien manifestó su enojo y declaró ante el colectivo que “lo arreglaría personalmente con el señor Náñez”. ¿Estaría interesado en el cargo que se disputaba?

En su carta a Rafael Ramírez, el maestro Gallegos dice que “alguien” denunció falsamente al colectivo de profesores (a las órdenes del Inspector Villarreal), por efectuar una junta subversiva y hablar mal contra el gobierno del General Cedillo y que, como resultado de esa acusación, fue a él a quien encarcelaron.<sup>18</sup> Un colectivo de profesores, se señala, que estaba indignado por el atropello a sus compañeras y terminó muy exaltado gritando “fuera” contra el Director Náñez. Antes de la rúbrica, el maestro promete relatar personalmente en una próxima

---

<sup>17</sup> Ruperto Gallegos a Rafael Ramírez, San Luis Potosí, 3 de marzo de 1932. AGN fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G3, CB 44433, expediente 6, fojas 22-23.

<sup>18</sup> No se debe olvidar que los conflictos entre los maestros federales y Maurilio Náñez de 1930 a 1932, se enmarcaron en el momento más crítico de la relación entre el magisterio potosino y el gobierno del estado, además como parte de la aplicación de las leyes de Inamovilidad y Escalafón.

visita a la Ciudad de México, otras cosas “como la de que fui balaceado recientemente al llegar a mi casa a las once de la noche”.

En descargo del profesor Maurilio Nájuez, al menos en este caso, vale decir que Ruperto Gallegos fue enviado a Chiapas como Secretario a la Dirección de Educación Federal en abril de 1932, donde se vio envuelto en nuevas controversias. De esa adscripción fue cesado por no reanudar labores luego de una Licencia. Sobre Nájuez hubo otras acusaciones graves. También la maestra Luz María Gómez escribió a Rafael Ramírez:

suplico a usted se sirva decirme si podrá ese Departamento de su digno cargo hacer cumplir sus órdenes o deberé sujetarme a los caprichos del señor Maurilio P. Nájuez; quien en número de más de veinte ha tenido en su domicilio particular a determinados maestros desempeñando comisiones particulares, muy en contra de la voluntad de dichos maestros.<sup>19</sup>

Esta maestra le hacía responsable de haberle enviado un anónimo el 20 de enero de 1932 (del cual envió copia al Jefe del Departamento), en el que “se me amenaza de acusarme de calumnia y como juzgo al Sr. Nájuez capáz (sic) de todo, me permito molestarlo una vez más para poner todo esto en el superior conocimiento de usted”.<sup>20</sup>

En comunicaciones de los maestros rurales federales con las autoridades educativas, como en el caso anterior, se aprecia una forma de dirigirse a éstas mostrando confianza en el poder que tenían sobre instancias “inferiores” para corregir una actuación perjudicial. Por ejemplo, en el caso del maestro Maximino Franco, quien había estado trabajando en una escuela de Villa Juárez, se dio una controversia con el Director Rafael Villeda (sucesor de Nájuez). Luego de una licencia por enfermedad, el maestro fue despedido y por ello apeló a la superioridad de Ramírez en los siguientes términos:

Llegado el día 15 [fin de la Licencia] me presenté a la Dirección y me recibió el Conserje (sic) diciéndome que el C. Director había salido para la Huasteca el día 14 y regresaría hasta el 20, por lo cual pensé esperarlo para que se me determinara el lugara (sic) donde tendría que pasar a prestar mis servicios en el presente año, porque ya el Director había dispuesto que ya no volviera al lugar donde había trabajado; y hoy por la mañana recibo con sorpresa mi cese firmado por el

---

<sup>19</sup> Luz Ma. Gómez Portugal a Rafael Ramírez, San Luis Potosí, 7 de enero de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesoras, caja G2, CB 44559, expediente 9, foja 17. La nota a lápiz de Rafael Ramírez en este documento dice: Escalante: Que espere tranquila en la escuela en que trabaja hasta en tanto se normaliza la situación de la Dirección de Educación.

<sup>20</sup> Luz Ma. Gómez Portugal a Rafael Ramírez, San Luis Potosí, 20 de enero de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesoras, caja G2, CB 44559, expediente 9, foja 19. En el expediente se puede consultar el anónimo que recibió la maestra de “una compañera y amiga sincera” –ella asegura que fue Nájuez– y formarse una opinión sobre el manejo que se intenta hacer en éste sobre la actitud bondadosa y la magnanimidad del profesor Nájuez, así como la advertencia de que éste tiene en su poder documentos que puede presentar ante el ministerio público en contra de la maestra Portugal para que se le procese por su supuesta calumnia.

Secretario de la citada Dirección poniendo como causa “abandono de empleo”, por lo cual *recurro yo a esa Superioridad* manifestando que los antecedentes para lo ocurrido no son los citados, aunque injustos de todas maneras.<sup>21</sup>

El profesor Franco acusó también al Inspector de la zona, Aurelio Merino, por haber promovido que alguno de los demás inspectores en el estado lo aceptara en su zona con la plaza de menor ingreso que Villeda le había propuesto, a manera de retiro, porque “ya estaba muy viejo”. Esta situación, dijo el maestro, lo hizo sentir humillado y “como mercancía que nadie quiere”. De inmediato Rafael Ramírez atendió la queja del maestro pero, con base en la documentación que el Director Villeda le envió, su respuesta no lo favoreció. De cualquier forma, el recurso de su locución lastimera, había constituido un buen intento para negociar su permanencia.

No obstante, queda claro que en términos de justicia dentro de la administración pública de la SEP, este Personal Superior, denominación de los cuadros de más alta jerarquía que se extendió a Directores e Inspectores, tenía un reconocimiento en las entidades federativas y se le atribuía facultades de obrar en justicia y apego a la normativa vigente. Todavía la relación entre trabajador y superior era directa, una carta o una visita eran efectivas, no había en esos años una mediación de las organizaciones sindicales (en los expedientes personales no se registra constancia de ello durante las décadas de 1920 y 1930). Más bien, es hacia finales de 1939 cuando ya se incluyen, todavía esporádicamente, copias para la organización sindical o, incluso, algunos escritos de apoyo de ésta hacia los maestros rurales (a manera de exhorto y súplica, específicamente por parte del STERM).

La negligencia de funcionarios de alto rango como Nández y Villeda fue sancionada administrativamente. En 1932 este último recibió un Extrañamiento de Rafael Ramírez por no tramitar oportunamente la información relativa al cese de profesores:

Basta considerar que los avisos de cese de los maestros José Alejandro Moreno y Ma. Dolores Cabrera, que abandonaron en empleo el 16 y el 1/o de mayo, respectivamente, los tramitó usted hasta el mes de octubre, es decir, con seis meses de retraso, para llegar a la conclusión de que *esto no puede llamarse eficacia en el servicio*. Este sistema es tanto más de desautorizarse cuanto que se presta a un posible abuso por parte de los maestros, pues les da oportunidad para que, si son poco escrupulosos, cobren sueldos cuando ya de hecho no están en servicio.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Maestro rural Maximino Franco a Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, San Luis Potosí, 17 de febrero de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja F1, CB 44428, expediente 69, fojas 17 (Cursivas mías y subrayado del original).

<sup>22</sup> Rafael Ramírez a Director de Educación Federal de San Luis Potosí: se le hace un Extrañamiento por no avisar en su oportunidad la tramitación de renunciaciones o ceses, México, D. F., 24 de octubre de 1932. AGN, Fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja M4, CB 44460, expediente 47, foja 8.

Empero, al año siguiente, se presentó otro evento similar que permite ilustrar cómo se “corregía la plana” a los Directores de Educación Federal. Es el caso del maestro rural Lucio Medina, quien trabajaba en la escuela de Tambolón, en la aciaga región Huasteca. Este profesor, según Villeda, había presentado su renuncia el 16 de julio de 1933. Medina se fue a la Ciudad de México y se entrevistó con Rafael Ramírez, para solicitar una explicación y todos los documentos relativos a su reciente cese.

Ramírez solicitó a Villeda le informara acerca del caso. Así fue y, a partir de ello, llamó de nuevo la atención al Director de Educación: “Refiérome mensaje Departamento 28057. Causa extrañeza no haya tramitado renuncia presentó Lucio Medina desde 16 de julio. Envíela inmediatamente y ponga mayor diligencia despacho asuntos”.<sup>23</sup> Una renuncia no tramitada se había formalizado como cese y ello perjudicaba al maestro rural ya que, de acuerdo al reglamento, comprometía su posible reingreso a la SEP.

Rafael Villeda también fue acusado de hostigamiento, obstrucción de la labor educativa y permitir la fanatización en sus escuelas rurales: “En Pozos, por ejemplo, la Directora y sus ayudantes, andan en misa y procesiones con pleno conocimiento del Prof. Villeda y el Inspector de la zona”.<sup>24</sup> Esta imputación del maestro rural José Pérez Soto, adscrito a la escuela de Pozos en el municipio de San Luis en 1934, concluyó con la solicitud al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, para que “obre en justicia, dándole su merecido al Prof. Villeda y al Inspector de la zona, por su conducta altamente reprobable y por traidores a los más caros ideales de la Revolución”. Es necesario apuntar que a Pérez Soto se le había consignado al Jurado de Justicia y Eficacia por diversos motivos, al parecer, en respuesta a ello fue que denunció al Director de Educación y al Inspector de la zona. Finalmente, este maestro rural fue separado de su cargo el mismo año por abandono de empleo.

Tanto en el caso de Náñez como de Villeda, las acusaciones de abuso de poder y actuación injusta contra los maestros rurales, estuvieron enmarcadas en conflictos donde había de por medio enjuiciamiento por los más variados motivos. Los antecedentes y las circunstancias en que se enviaron cartas a Rafael Ramírez para pedir que, en uso de las facultades que su posición

---

<sup>23</sup> Telegramas de Rafael Ramírez A Rafael Villeda, México, D. F., 30 de agosto y 4 de septiembre de 1933. AGN fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja M (S/N), CB 44463, expediente 26, fojas 3 y 4 (Cursivas mías).

<sup>24</sup> José Pérez y Soto a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, Av. Reforma 125, Querétaro, Querétaro S/F (recepción el 14 de marzo de 1934). AGN, Fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P2, CB 44477, expediente 36, foja 14.



superior le confería, interviniera para corregir la situación y “darles su merecido” a los Directores en cuestión, llevan a tener algunas reservas en la interpretación de su carácter e intenciones. Parece quedar claro, sin embargo, que en torno a la operación de ideales educativos, manejo de las plazas, tácticas para imponer autoridad y hacer respetar la normatividad, algunos superiores generaron ríspidas condiciones para su desempeño y el de los maestros. Éstos, como ha señalado Fabiola Bailón, en su posición de subordinados hicieron suya la ocasión y el espacio público para defenderse y denunciar los tratos injustos de sus superiores, como parte de sus tácticas de negociación.<sup>25</sup>

### 3.1.3 De misioneros a fiscalizadores

Si los Directores de Educación eran figuras importantes en la federalización educativa, el papel de los Inspectores fue clave, porque fueron parte sustancial de la red de actores que operaron las reformas. Encontramos que algunos maestros misioneros, con la creación de las Direcciones Federales en 1925, fueron nombrados Inspectores Instructores. De la imagen de cruzados de la patria y seres entregados a la encomienda mesiánica ideada por Vasconcelos, pasaron a formar parte de una estructura cada vez más burocrática y con alto sentido nómico. Ha dicho Michel Foucault sobre la necesidad de nuevos controles:

A medida que el aparato de producción se va haciendo más importante y más complejo, a medida que aumentan el número de los obreros y la división del trabajo, las tareas de control se hacen más necesarias y más difíciles. Vigilar pasa entonces a ser una función definida, pero que debe formar parte integrante del proceso de producción; debe acompañarlo en toda su duración. Se hace indispensable un personal especializado, constantemente presente y distinto a los obreros.<sup>26</sup>

Eso serían en adelante para la SEP, es decir, ya no irían a “evangelizar” con “la palabra” del Estado, a través de la enseñanza del alfabeto y a formar maestros rurales, ahora su labor sería la de inspeccionar, vigilar, custodiar el cumplimiento de la política educativa y mantener la rígida observancia de nuevos reglamentos. Conforme al proyecto de la hispanidad cultural vasconcelista, profesores misioneros como José Romo<sup>27</sup> e Isidro Rivera<sup>28</sup> anduvieron por los

---

<sup>25</sup> Bailón Vásquez, Fabiola. “En defensa de su salario y honestidad. Conflicto, negociación y resistencia en el caso de mujeres dedicadas al servicio doméstico en la Oaxaca porfiriana”. En: Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Mayer Leticia (eds.). *Conflicto, resistencia y negociación...*, op. cit., p. 283.

<sup>26</sup> Foucault, Michel. *Vigilar y castigar...*, op. cit., p. 204.

<sup>27</sup> Maestro misionero José Romo a Enrique Corona, Venado, San Luis Potosí, 7 de diciembre de 1923. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja J2, CB 44449, expediente 31, foja 1.

polvorientos caminos del estado y desarrollaron amplio conocimiento sobre las tareas de formación docente, fundación de Casas del Pueblo y, más adelante, de Escuelas Rurales.

Otros como Valentín Aguilar, primer Director de Educación Federal (1925-1926), se convirtieron en nueva Superioridad.<sup>29</sup> Pero la investidura no trajo consigo formación para la gestión directiva, él continuó basando su desempeño en los saberes desarrollados en la práctica, en el conocimiento de las regiones y su entrega a una filosofía humanista. Cuando la región de la Sierra Madre pasó a la jurisdicción de la SEP, Saturnino Cedillo lo invitó para que instalara escuelas en sus Colonias.<sup>30</sup> Por influencia del General, el joven Aguilar ingresó al sistema educativo a finales de 1922 y permaneció en éste hasta que, en 1926, fue sustituido en la Dirección por Aureliano Esquivel.

A partir de los documentos que hemos analizado sobre los casos de maestros rurales, y en los listados de la SEP,<sup>31</sup> figuran las actuaciones de Inspectores como Jesús Villarreal en Cárdenas, Juan Peña y Peña en Venado y Emeterio Lozano en la zona centro. De igual forma, tres años más tarde se sumó Jesús Rivera en la zona de la capital, Pedro Moreno en Ciudad del Maíz y Juan S. Díaz en Matehuala.<sup>32</sup> Tanto en las posiciones de autoridad superior de la SEP, como en las asignaciones directivas para las funciones de vigilancia e instrucción, los varones predominaron en el escenario rural. No fue así en el caso del servicio docente.<sup>33</sup> Moisés Sáenz, al referirse a *Los maestros*, reconoció en su informe de la gira por el estado:

Más valdría decir sencillamente las maestras, pues la mayoría de quienes sirven las escuelas federales son mujeres. De las escuelas rurales que visité sólo cuatro estaban atendidas por hombres; de éstas la de Ojo de Agua fue de las más malas que vi; la del Pescadito había sido

---

<sup>28</sup> Enrique Corona a Maestro misionero Isidro Rivera, México, D. F., 11 de febrero de 1924. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G8, CB 44438, expediente 75, foja 4.

<sup>29</sup> Acta de Toma de Protesta como Maestro Rural por parte del Director de Educación Federal Valentín Aguilar a Manuel Luna, San Luis Potosí, 1 de enero de 1925. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja L5, CB 44455, expediente 32, foja 14.

<sup>30</sup> Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista...*, op. cit., pp. 104-105.

<sup>31</sup> Informe del Director Federal de Educación en el estado de San Luis Potosí Aureliano Esquivel correspondiente al mes de mayo. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente el mes de julio, Tomo VII, No. 7, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1927, pp. 197-204; "Listado de inspecciones de escuelas rurales en los estados". Boletín de la Secretaría de Educación Pública, correspondiente al mes de abril, Tomo VI, No. 4, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 106.

<sup>32</sup> El maestro Juan S. Díaz fue condecorado en 1949 con la Medalla "Maestro Altamirano" por sus méritos y por cumplir 50 años de servicio. Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1948-1949*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1949, pp. 346 y 351.

<sup>33</sup> En el caso de Tlaxcala, a diferencia de lo que sucedía a nivel nacional, "la política educativa revolucionaria favoreció la contratación de hombres (a veces contra la opinión de los vecinos, que pedían maestras), tal vez por suponerse que eran más hábiles para la 'acción social' y la organización política". Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado...*, op. cit., p. 178.

abandonada; las otras dos fueron de las mejores. Esta desproporcionalidad es especial en San Luis Potosí, pues la estadística dice que en todo el país hay un 45 por ciento de maestros rurales hombres y un 55 por ciento de mujeres.<sup>34</sup>

No sería suficiente el espacio en este trabajo para hacer un recuento sobre la labor de los Inspectores. No se han procurado las fuentes necesarias para ello, ni va el interés de investigación en esa dirección, pero es evidente que las condiciones profesionales de los maestros rurales giraron en torno a la relación con esos funcionarios. Ellos se encargaron de informar sobre la actuación y los problemas encontrados en torno a su labor, la rendición de estadística, la aplicación del Programa y, en general, del desempeño de la tarea educativa que les había sido encomendada. Se involucraron en conflictos recurrentes por desempeñar una función de suyo poco grata: intentar que se hiciera realidad el ideal educativo.

Hubo casos como el de Sebastián Reyes, quien tenía 24 años de servicio y un extenso recorrido en la educación porfirista cuando se inició como inspector. Se había desempeñado en diversas instituciones y su perfil era de maestro ciudadano. Estuvo en el Lycee Furnier de la Ciudad de México (una escuela comercial), en la Escuela Superior Oficial de Niños en Santa Ana Chiautempan, Tlaxcala, y en la Escuela Secundaria de León Guanajuato como catedrático de Lengua Nacional, Geografía, Mecanografía y Taquigrafía. En 1920 llegó a San Luis y se incorporó al sistema estatal para dirigir las Escuelas Superiores Oficiales de Niños en Cerritos (1920-1921), luego una en Villa Guerrero de la región Huasteca (1923) y, finalmente, la de Tampacán, también en esa zona del estado (1924).<sup>35</sup>

Reyes fue contratado como Inspector el 1º de agosto de 1925 por influencia de Cedillo, con adscripción en la zona de Ciudad del Maíz. Ahí se encargó de las escuelas ubicadas en colonias agrícolas militares y percibió un sueldo de \$10.00 diarios. En un informe sobre su “Visita Inspeccional” a esas escuelas, el profesor Reyes pormenorizó sus actividades y, con ello, dejó ver la concepción que tenía sobre la educación para el campo:

---

<sup>34</sup> Informe de la visita practicada por el Subsecretario de Educación Pública en el mes de noviembre de 1927. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de febrero, Tomo VII, No. 2, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1928, p. 269. Se consultó también una Relación de Escuelas de San Luis Potosí de 1927, donde se reportó que había un total de 160 docentes, de los cuales 54 eran varones y 106 eran mujeres. Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública* al 31 de agosto de 1927. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, pp. 103-109.

<sup>35</sup> Inspector Instructor Sebastián Reyes a Ignacio Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, informando sobre Servicios Prestados, San Luis Potosí, 2 de enero de 1926. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R2, CB 44485, expediente 19, foja 2.

En la [escuela] del “Guajolote” no habiendo encontrado al Maestro en su puesto me dediqué a dar clases lo más práctico posible en cálculos y L. Nacional delante de la Esposa del citado maestro que en ese tiempo Estaba al frente del Establecimiento... A todos los maestros les recomendé que procuraran hacer que los niños se ejerciten en los cálculos factor primordial para la vida práctica recomendado, si no me equivoco por la Sría. de I. P... En dicha excursión hablé de lo que es el trabajo honrado del campo y a los niños les hice ver la obligación que tenían para agradecer hondamente a los obsequiantes [los campesinos les dieron dulces y elotes] y que deberían estrecharle la mano en señal de ello. Luego el Sr. S Jiménez cantó algunos romances solo, y más tarde, en compañía de los alumnos, coros populares.<sup>36</sup>

A un mes de contratado, el profesor Reyes inició su trabajo de inspección con las herramientas que había desarrollado en las escuelas porfirianas. Estaba muy interesado en el cálculo, en los modales y se dedicó a dar demostraciones “prácticas” sobre cómo ser maestro. Parece que todavía no tenía muy claro a qué dependencia pertenecía, pues supone que es la Secretaría de Instrucción Pública (vigente hasta 1920), la que recomienda ejercitar el cálculo. Sus reservas al decir “si no me equivoco” le delatan. La nota a tinta que hizo en el documento Ignacio Ramírez, recomendó se instruyera al Inspector para “Que informe detalladamente si las escuelas cuentan con anexos, así como estado de éstos”. Al año siguiente (1926), escribió al Director de Educación solicitando informes sobre el Inspector Reyes, quien “ha enviado únicamente durante el año dos informes aislados, con los que no puede formarse este Departamento una idea completa ni buena de su labor”.<sup>37</sup> La respuesta develó, además de la falta de presencia del Director de Educación, una ausencia de comunicación entre ambos. Sebastián Reyes escribió:

La práctica que tengo en la enseñanza –24 años– no puede disculpar mis errores, tal vez agrave mis faltas, y, pido a ese Dep me permita defender en lo que creo de justicia. Semanariamente he estado remitiendo a Ud. los informes que por la prensa supe deberían enviárseeele (sic), y, a la Dirección uno al mes tal como se ordenaba el año retropróximo; puesto que no he tenido instrucciones concretas a que sujetarme sobre el particular, he seguido informando a ésta de igual manera. He creído en verdad que he estado cumpliendo con mi deber aunque aislado de la citada Dirección, porque hasta ahora ni una sola comunicación ni instrucciones verbales he tenido de ella. Soy materia pasiva al lado de todos los Maestros que actualmente ocupan puestos prominentes en la Sría. de Ed. y, por lo mismo la suficiencia de que están dotados me impelen a seguir sin reticencias las menores indicaciones pedagógicas, metodológicas y gerargícas (sic) en el cargo que tengo.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> Sebastián Reyes a Director de Educación de San Luis Potosí. Informa “Visita Inspeccional”, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 31 de octubre de 1925. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R2, CB 44485, expediente 19, foja 1.

<sup>37</sup> Ignacio Ramírez a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D. F., 19 de abril de 1926. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R2, CB 44485, expediente 19, foja 4.

<sup>38</sup> Sebastián Reyes a Ignacio Ramírez, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 24 de abril de 1926. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R2, CB 44485, expediente 19, foja 5.

En sus escritos este maestro revela que trató de aprender en la práctica cómo ser Inspector, pues el Director de Educación Federal nunca dio “instrucciones concretas”, sin embargo, no lo consiguió y fue despedido. Si bien la zona encomendada a Salvador Reyes era distante de la capital potosina, pudo haber influido que Valentín Aguilar tampoco sabía cómo ser Director de Educación, estaba aprendiendo en la práctica.

Los cargos directivos, y con ello la formación de nuevas superioridades, no siempre fueron asumidos con éxito y tampoco eximieron de pasar penurias a quienes los desempeñaron. El caso de Gabriel Martínez así lo demuestra. Había sido maestro rural y fue nombrado Inspector el 15 de julio de 1927, para cubrir Licencia de Juan Soria en la zona de Ciudad del Maíz. Su nombramiento como Inspector Instructor de Tercera tuvo carácter definitivo el primero de agosto de 1927, con un sueldo diario de \$12.00. Fue enviado a la Huasteca, donde, sorpresivamente, unos meses después el Director Aureliano Esquivel avisó vía telegrama sobre su fallecimiento: “víctima de Apendicitis contraída cuando encontrábase trabajando escuelas municipio Alaquines. Martes último llegó gravemente enfermo, operósele 21 horas muriendo anoche. Ruégole dictar órdenes relativas objeto cúbrase Familia Inspector Martínez pago de marcha y demás emolumentos concédénle las leyes”.<sup>39</sup>

Se nombró al maestro Pedro Moreno para sustituirlo a partir del 15 de junio y se iniciaron los trámites del pago a sus familiares. Aureliano Esquivel envió los documentos probatorios de Personalidad Jurídica para que Sebastiana Zúñiga, esposa del Inspector Gabriel, recibiera la ayuda estipulada en caso de fallecimiento. Pero lo más relevante es que se fueron sumando apoyos económicos de compañeros, autoridades de otros estados y maestros rurales, en respuesta a la circular enviada por el Jefe de Escuelas Rurales a las Direcciones de Educación en todo el país.

La colecta reportó “grandes esfuerzos” para conseguir algo más de dinero con que apoyar a la familia del Inspector Martínez, un gesto solidario y de unidad magisterial seguramente propiciado por la tradición mutualista. El profesor Rafael Villeda, en ese entonces Director de Educación del estado de Guanajuato, escribió en el oficio anexo a la cooperación económica: “Me permito remitir a usted giro postal por la suma de \$87.50 para la familia del extinto

---

<sup>39</sup> Aureliano Esquivel a Ignacio Ramírez, San Luis Potosí, 1° de junio de 1928. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja M8, CB 44464, expediente 25, foja 1.

compañero Prof. Gabriel Martínez, suplicándole atentamente se digne hacer llegar a su destino nuestro humilde óbolo”.<sup>40</sup>

A esta aportación se sumó la donación de los diez maestros y maestras que conformaban la Segunda Zona escolar de Motozintla, Chiapas, quienes lograron reunir la cantidad de \$23.00. El listado con todas las aportaciones que Aureliano Esquivel entregó a la viuda de Reyes, incluyó las siguientes zonas y estados: Dirección de Educación Federal de San Luis Potosí \$31.00, Escuela Tipo y cinco zonas escolares de San Luis Potosí \$49.00, autoridades y maestros rurales de los estados de Chiapas \$170.40, Guanajuato \$87.50, Hidalgo \$72.70, Jalisco \$70.00, Oaxaca \$10.00, Puebla \$6.20, Querétaro \$42.30, Sonora \$34.00, Tamaulipas \$10.50 y Tabasco \$36.25.

La convocatoria de Ignacio Ramírez para apoyar a la familia del supervisor Martínez consiguió que se reuniera el sueldo de casi dos meses \$619.85. Por ser la primera colecta de este tipo en el país, según decía en su carta Aureliano Esquivel, era deseable que la relación de maestros que aportaron a esa causa se publicara en alguno de los órganos informativos de la SEP.<sup>41</sup> Si bien el maestro Martínez no pudo siquiera terminar un año de trabajo por el mal chance, y el gesto de una buena parte del magisterio nacional respondió ante esa circunstancia, nos preguntamos ¿Por qué en los expedientes de los maestros enfermos y fallecidos no hallamos iniciativas similares? Todo parece indicar que su condición profesional fue distinta a la de quienes detentaban cierta superioridad.

Pero, entonces, el maestro rural ¿ningún status superior alcanzaba? Si es que lo tenía y ejercía en su espacio de actuación ¿de qué tipo era? ¿Cómo manejaba las cargas socioculturales de ser varón en el desempeño de su función y los preceptos morales de una formación docente que, suficiente o no, le obligaba a comportarse como Hombre de Estado?

### *3.2 Sujetos investidos como Hombres de Estado*

Asumir el cargo de maestro rural y, eventualmente, ascender a un puesto directivo, trajo consigo la obligación de comportarse como Hombre de Estado. Había que “predicar con el ejemplo”, encarnar las aspiraciones de la SEP por formar un hombre moderno, alejado de los

---

<sup>40</sup> Rafael Villeda a Aureliano Esquivel, Guanajuato, Guanajuato, 7 de septiembre de 1928. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja M8, CB 44464, expediente 25, foja 24.

<sup>41</sup> Aureliano Esquivel a Ignacio Ramírez, Relación de maestros que donaron para la familia del Inspector Gabriel Martínez, San Luis Potosí, 9 de enero de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja M8, CB 44464, expediente 25, foja 29.

vicios y promotor de relaciones más horizontales con todos los miembros de la familia. El desempeño de los maestros debía ser impecable, seguiría fielmente las reglas del código de ética, la normativa; dejar de lado las pulsiones y aquellas prácticas mal vistas por autoridades y vecinos. Sin embargo, ser portador de los más altos ideales del hombre moderno no sería cosa fácil, porque actuaría en un medio donde la representación sociocultural sobre ser hombre seguía apegada a una estructura patriarcal.

### 3.2.1 La complejidad de ser Maestro Rural

Como se ha mostrado, la relación de los maestros camaleones con una superioridad encarnada regularmente en varones, les llevó a actuar orientados en lo que Gramsci denominó  *doble conciencia teórica o conciencia contradictoria*.<sup>42</sup> De un lado, una conciencia cuyas ideas procedían de una construcción cultural histórica, un gremio magisterial inmanente a rituales y prácticas, en el marco de una representación sociocultural que les colocaba como hombres de Estado. El maestro rural fue obligado a ser prototipo del hombre que la nación necesitaba y que, a su vez, él debía contribuir a formar. Del otro lado, estaba una conciencia colmada de supuestos necesarios para la subsistencia; conciencia enterada y vigilante de las contrariedades que enfrentaba en su práctica cotidiana, no sólo en la pretendida trayectoria profesional, también en su vida personal. Subsistir era prioridad en el periodo posrevolucionario.

Gutmann amplió esta noción de Gramsci para ilustrar la forma en que se desarrollan las identidades masculinas en contextos de cambio.<sup>43</sup> Con ese concepto, el autor buscó “explicar las influencias a menudo contradictorias de la actividad práctica y del autoconocimiento en los individuos... frase descriptiva que orienta nuestro examen de los conocimientos, identidades y prácticas en relación a los conocimientos, identidades y prácticas dominantes”.<sup>44</sup> Del concepto

---

<sup>42</sup> Gramsci, Antonio. *Cuadernos...*, *op. cit.*, p. 253.

<sup>43</sup> Si bien el trabajo de Matthew Gutmann pone el acento en las transformaciones que ha sufrido la masculinidad hegemónica en la ciudad de México hacia la década de 1990, sus postulados son de gran utilidad para ilustrar el carácter *performativo* que distinguió a algunos maestros rurales de nuestro estudio: de un lado la conciencia del sujeto-maestro, del otro la conciencia del individuo concreto sometido a la cotidianidad, a los conflictos personales y laborales que su condición acarrea.

<sup>44</sup> Gutmann, Matthew. “Los verdaderos machos nacen para morir”. En: Valdés, Teresa y José Olavarría, eds. *Masculinidad/es: poder y crisis*. No. 24. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1997, p. 156.

nos valdremos para el análisis del sujeto-maestro en su calidad de hombre común, de individuo concreto y, en ciertas circunstancias, de hombre marginal.<sup>45</sup>

Los maestros provenían de las comunidades rurales potosinas, eran campesinos con aspiraciones de convertirse en funcionarios. Algunos llegaron de otros estados, pero eran los menos. El cargo que asumían estaba legitimado por el Nombramiento y el Acta de Toma Protesta, así como por las mínimas recomendaciones que el Director de Educación les había dado para desempeñar su nuevo empleo. En lo sucesivo la ideología se nutría con la perorata del Inspector, las enseñanzas del Jefe de Circuito, el estudio de contenidos en los cursos de perfeccionamiento, institutos sociales y cursos de verano.

El joven aspirante a profesor llegaba o regresaba al lugar de trabajo investido como Maestro Rural. Era en nombre de la Nación que su acción debía desarrollarse de ahí en adelante porque “Si no lo hicierais así, la Nación os lo demande”.<sup>46</sup> Tal parece que su modo de comportarse debía cambiar, también su forma de vestir. No más ropa de manta u overol de mezclilla, había que andar de traje, ser más higiénico, abstenerse de los vicios, la vagancia, el fanatismo religioso y dar “buen ejemplo”. En suma, ser prototipo de una nueva virilidad, de los rasgos que la modernización del patriarcado se empeñaba en implantar para formar al nuevo sujeto rural.<sup>47</sup> Acto *performativo* impuesto por una Superioridad vigilante, que castiga el acto desleal y la infracción al Reglamento. En términos de Leticia Mayer, “el *performance* desde el poder se presenta *como si...* como quisieron verse, más que como fueron en realidad”.<sup>48</sup>

El Estado como Sujeto absoluto interpelaba, como asegura Althusser, y él debía responder afirmativamente “Soy yo”, identificándose, sometiéndose, asumiéndose como sujeto-maestro. Su actuación en adelante sería fiscalizada, certificada no sólo por el Inspector, también por aquellos a quienes debía servir, es decir, por los vecinos de su comunidad. La conciencia teórica de un *deber ser* tenía que asumirse a contracorriente y contra reloj, porque las condiciones de su actuación serían por lo regular adversas. Era un hombre más en relación con

---

<sup>45</sup> Park, Robert. “Las migraciones humanas y el hombre marginal”. *Revista de Geografía y Ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, No. 75, (traducción y breve estudio introductorio de Emilio Martínez, Facultad de Sociología de la Universidad de Alicante), España, 1 de noviembre de 2000.

<sup>46</sup> Acta de Toma de Protesta al maestro Tomás Ruigómez, México, D. F., 1 de enero de 1925. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R2, CB 44485, expediente 53, foja 1.

<sup>47</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, *op. cit.*, pp. 75-76.

<sup>48</sup> Mayer, Leticia. “Aceptación y negociación simbólicas en el Túmulo imperial de Carlos V (1559)”. En: Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Mayer Leticia (eds.). *Conflicto, resistencia y negociación...*, *op. cit.*, p. 4 (Cursivas de la autora).



los problemas apremiantes de la vida corriente, cuya actuación transcurría en un medio donde la violencia, el interés político y el conflicto eran cosa de todos los días.

Ser sujeto-maestro, como sugiere Claudia Vargas,<sup>49</sup> iba más allá de las limitadas pretensiones de quienes lo invistieron: el desarrollo de su trabajo estuvo supeditado a una amalgama de elementos provenientes de, al menos, tres dimensiones, una relativa al saber pedagógico, otra al saber político y una más al ámbito social. A éstas, como veremos, debe agregarse una relativa al saber de género. Ante distintas circunstancias, *contratiempos* que precisan de un saber de otro, el maestro rural tendría que adoptar un tipo de actuación particular.

Ser nombrado Maestro Rural no garantizaba demasiados privilegios, debía enfrentarse lo mismo a la precariedad de su enseñanza, que a los conflictos sociales, económicos y políticos en su lugar de trabajo. Lo movería su conciencia de Maestro, pero eventualmente lo confrontaría su conciencia de individuo concreto. Vertería sus esfuerzos para transformar una cultura de la cual era parte activa, que lo influía y confrontaba. Estaba convocado a ser un intelectual ejemplar con las escasas herramientas de una conciencia moldeada en la “alta cultura”. Sin embargo, había crecido en un mundo de Hombres, donde la masculinidad no admitía tintes. Ser varón estaba por lo regular asociado con el acto valiente, uso de las armas y sometimiento de los más débiles.

Como es sabido, la representación sociocultural sobre la masculinidad en las décadas de 1920 y 1930, estaba centrada en el hombre revolucionario. La pistola al cinto, el caballo brioso,<sup>50</sup> el “buen trago” y la bravura, así como el trabajo duro y la defensa del honor (la lucha por “su derecho”), eran rasgos que no estaban a discusión, constituían la masculinidad hegemónica. Robert W. Connell define la masculinidad hegemónica como “la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o es tomada por garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres”.<sup>51</sup> Este dominio hacia las mujeres, pero

---

<sup>49</sup> Vargas, Claudia. *La configuración del maestro...*, op. cit., pp. 17-19.

<sup>50</sup> Muchos corridos alegóricos del hombre revolucionario dan un espacio muy importante a este elemento, es decir, se vinculan a las características fisonómicas de este animal: *caballo Alazán Lucero que por ligero nunca perdiste...* (rasgo distintivo, que tiene una mancha blanca en el testuz), *caballo Prieto Azabache como olvidar que te debo la vida...* (de color negro intenso y brillante), etcétera.

<sup>51</sup> Connell, Robert. “La organización social de la masculinidad”. En: Valdés, Teresa y José Olavarría, eds. *Masculinidad/es...*, op. cit., p. 39.

también hacia otros hombres más débiles, se sustenta en el ejercicio del poder a partir de ciertas prácticas sociales y un conjunto dinámico de representaciones socioculturales.

En ello pondremos énfasis al mostrar las contradicciones inherentes a la condición profesional de algunos maestros rurales federales de nuestro estudio. Basados en los argumentos de Oresta López, hemos considerado que las imágenes descritas en la literatura, la música y el cine pueden ser de utilidad para ello.

### 3.2.2 Representaciones del héroe revolucionario

Una fusión de materiales culturales afirmó la idea de ser Hombre, la cual desafió muchas veces la nueva conciencia moral del sujeto-maestro. Por ejemplo, la música popular del período que estamos analizando, permite constatar los elementos recurrentes de una masculinidad hegemónica –estática, impenetrable y solidificada–. Gilberto Giménez analizó un corpus de corridos mexicanos y encontró dos sociogramas, el honor y la valentía, que tienen como “componente obligado la representación de la violencia” y son característicos de la hombría.<sup>52</sup>

En este sentido, un verdadero hombre no debe permitir que se ultraje su buen nombre y el de su estirpe. En defensa del honor, será incluso incitado por las mujeres de su clan para que restablezca el honor de la familia. No puede ser otra cosa que amante licencioso, de andanzas peligrosas y rival natural del poderoso.<sup>53</sup> Una afrenta, un desafío, como se verá, no puede esquivarse; el reto a duelo coloca al individuo concreto ante lo que Rodrigo Parrini<sup>54</sup> (analizando el caso de la seducción homoerótica en una cárcel de la Ciudad de México), denominó colocarse *entre* dos lados de la masculinidad. Darse la vuelta es, asegura Judith Butler, principio de *performatividad* y subjetivación por excelencia.<sup>55</sup> El honor se pierde lo mismo por rehuir a un duelo, que por el desprecio o la traición de la mujer.<sup>56</sup>

---

<sup>52</sup> Giménez, Gilberto. *Estudios sobre la cultura...*, *op. cit.*, pp. 363-396.

<sup>53</sup> Corridos analizados por el autor, *Heraclio Bernal, Benito Canales, Valente Quintero y Gabino Barrera*, contienen descripciones sobre atributos corporales, psicológicos e identitarios del hombre revolucionario: *Era alto y bien dado, muy ancho de espaldas, su rostro mal encachado; su negra mirada un aire le daba al buitre de la montaña...* (Corrido “Gabino Barrera”).

<sup>54</sup> Parrini, Rodrigo. *Panópticos y laberintos. Subjetividad, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. México, El Colegio de México, 2007.

<sup>55</sup> Butler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder...*, *op. cit.*, p. 182.

<sup>56</sup> Conforme al código de honor, aún constituyendo un delito que regularmente podía ser castigado, era socialmente aceptado que se lavara la afrenta dando muerte al traidor o a la mujer que perpetró un desaire en público. No sólo era avalado, además se establecen sentencias acerca del feminicidio, como en el caso del corrido *Rosita Alvarez: Su*

El maestro rural no pudo escapar a los conflictos sociales cuando el honor y la valentía aparecieron en escena, tuvo que decidir a cuál de sus dos conciencias obedecer: si terminaba en mártir o participaba de los símbolos de la masculinidad hegemónica para “salvarse”. Por ello Fidel, el maestro camaleón del cuento de Jorge Ferretis enunciado anteriormente, experimentó el “ardor de macho encolerizado” y, a la vez, el sentimiento de inferioridad por su endeble composición física, ante la sospecha de que su novia mantenía amoríos con un portento de futbolista extranjero en la capital. No obstante, el maestro sale airoso de ese conflicto interno, dice Ferretis, porque un intelecto bien cultivado, útil a la patria, es más que una pretendida supremacía física.

Siguiendo la lógica de los estudios que retoman el corrido épico-histórico como índice de las representaciones socioculturales, encontramos el efectuado por Mercedes Zavala,<sup>57</sup> quien revisa los aspectos distintivos que marcaron la evolución de la lírica en razón de una traducción a formas cada vez más comerciales, y a partir de ello identifica tres tipos de héroes. La autora devela una veta temática a propósito de la masculinidad, esto es, una tipificación integrada por el *héroe no guerrero*, valiente, honrado y justo (caso de Francisco I Madero), el *héroe de campo de batalla*, retador, valentón, orgulloso, bravucón y cínico (como Francisco Villa) y el *héroe hombre común*, en el que las pasiones, el amor, el miedo, el odio, la enfermedad y el temor encuentran cabida,<sup>58</sup> aunque mantiene invariablemente el status de hombre fuerte, valiente, protector y enérgico.

En términos de una masculinidad sin matices, regularmente estos tipos de héroe revolucionario representan el ideal de hombría, en tanto que, en su calidad de antagonistas, se adjudica a los integrantes de las tropas federales (“los pelones”) y a los hacendados, atributos

---

*mamá se lo decía, ya ves hijita querida, por andar de pizpireta, te había de llegar el día*” [en que fue asesinada de tres balazos porque no quiso bailar con Hipólito].

<sup>57</sup> Zavala Gómez del Campo, Mercedes. “Apuntes sobre el corrido épico-revolucionario y su transformación”. En: Gámez, Moisés (coord.). *Entre rumores, ejércitos rebeldes, ansiedad impresa y representaciones épicas: estudios sobre la Independencia y la Revolución en San Luis Potosí*. México, Congreso del Estado de San Luis Potosí, Secretaría de Cultura, El Colegio de San Luis, 2010, pp. 229-256.

<sup>58</sup> Es interesante la perspectiva de la autora que, sin atender abiertamente a los estudios de género, recupera fragmentos de corridos como *Benjamín Argumedo* y *Valentín de la Sierra*, donde aparecen atributos propios del héroe humanizado, es decir, débil, enfermo, temeroso. Es el momento en que el corrido ha evolucionado y adquiere tintes novelescos: *A donde se halla Benjamín, tenían el camino andado, donde se encontraba enfermo, viendo bañar su caballo* (corrido “Benjamín Argumedo”); *Antes de llegar al cerro, Valentín quiso llorar, madre mía de Guadalupe, por tu religión me van a matar* (corrido “Valentín de la Sierra”). Un lado de la masculinidad o, siguiendo a Parrini, una masculinidad caída, que más allá de avergonzar al héroe acrecienta su presencia por acercarse cada vez más al tipo de ser humano corriente, cotidiano, no estereotipado.

como la cobardía, el abuso, la deshonra, la venganza y la traición. Se les coloca en posición de “poco hombres” y se les denigra al ubicarles a la par de las mujeres. Zavala recupera una estrofa del corrido *La toma de Zacatecas* para mostrarlo con contundencia: “Andaban los federales, que ya no hallaban qué hacer, pidiendo enaguas prestadas, pa’ vestirse de mujer”. Para que las hazañas de los héroes revolucionarios pudieran cumplirse, eventualmente inmortalizarse, se precisaba de un antagonista. Los representantes del gobierno se constituyeron en el anti-héroe por antonomasia, porque personificaban el poderío militar, la opresión, la injusticia y la traición.

No debemos olvidar que los maestros rurales también se convirtieron en “los federales”. Esto se vio en San Luis cuando el Director de la Misión Cultural Javier Carranza escribió a Maurilio Nández para que exigiera al gobierno del estado garantías para los maestros federales, porque el presidente municipal de Villa Juárez se dedicaba a obstruir la labor de “todo lo que huele a federal”. Dijo que, profiriendo amenazas y juicios en contra de la labor de la escuela nueva y del gobierno federal, lanzaba advertencias y aseguraba que “se necesita una revolución para matar a todos los federales” y él “se ha de dar el gusto de meter a la cárcel a los Misioneros”.<sup>59</sup>

En su posición de hombre de Estado, entonces dedicado a tareas que generalmente habían sido asignadas a las mujeres, como maestro rural federal también estaba obligado a mostrar su competencia en las tareas propias del hombre de campo. Debía poseer los atributos de una masculinidad hegemónica pero, a la vez, enseñar al campesino cómo actuar apegado al nuevo modelo de virilidad impuesto como parte de la modernización del patriarcado.

### 3.2.3 La violencia contra los maestros

Precisamente el corrido analizado por Zavala –*Valentín de la Sierra*, quien lucha por la causa cristera contra el Gobierno–, cuenta la violencia que nuevamente se recrudece en algunas zonas del centro de México. El conflicto con la iglesia afectó especialmente a los maestros y maestras rurales y, aunque en San Luis no tuvo la misma resonancia que en Jalisco, Michoacán, Guanajuato, Querétaro y Puebla,<sup>60</sup> se registran casos de poblaciones que, impelidos por la

---

<sup>59</sup> Secretario General de Gobierno a Presidente Municipal de Villa Juárez, San Luis Potosí, 26 de junio de 1931. AHSEER, Oficios Varios e Informes de 1931.

<sup>60</sup> Raby, David. *Educación y revolución social...*, op. cit., p. 191.

ilusión de ganar tierra propia, se enfilaron con las fuerzas militares de Cedillo para combatir a los cristeros y a las fuerzas escobaristas. Por ejemplo, un oficio que la Liga de Comunidades Agrarias de Matlapa dirigió al presidente Emilio Portes Gil, donde se solicita dar nombramiento como maestro a Miguel González, permite hacerse una idea de las consecuencias que esta nueva lucha armada tuvo para algunas comunidades y cómo afectó la condición profesional de los maestros:

Que con motivo a la última campaña llevada a cabo contra la infidencia de malos elementos militares, cuya perfidia significó una amenaza para las Instituciones del País, un grupo de campesinos se constituyó parte integrante del contingente... que habiéndose prolongado nuestra ausencia por motivo a la campaña que, también, se llevó a cabo en contra los rebeldes cristeros... los suscritos, al igual que otros vecinos de éste Barrio, no pudimos dedicarnos a nuestras labores de campo, siendo, por lo tanto, nuestra situación futura algo desesperada en su parte económica, que nos obligará hasta clausurar la escuela que con tantos anhelos y sacrificios hemos levantado.<sup>61</sup>

Estos campesinos estuvieron cuatro meses en lucha contra las fuerzas rebeldes del General Escobar y, en diferente momento, contra los cristeros a quienes calificaron de “verdadera plaga”. Pudieron regresar a su comunidad a finales de junio, de ahí la precariedad y desesperación con que solicitan el pago para su maestro, quien estaba trabajando sin percibir sueldo. El Director Aureliano Esquivel hizo la propuesta pasado un mes de la solicitud de la Liga Agraria y la respuesta de Rafael Ramírez fue favorable, pero estuvo condicionada a que se diera a González el “decidido apoyo” que los vecinos habían ofrecido. Este maestro no contaba con escolaridad alguna, pero quedó contratado en la modalidad de Circuito a partir del 16 de octubre de 1929.<sup>62</sup> Dos meses después, no obstante, fue cesado porque abandonó el empleo.<sup>63</sup>

Si bien el caso anterior quedó registrado en documentos oficiales, la prensa, la literatura y el cine (por ejemplo, la película *Sucedió en Jalisco*), cristalizaron una representación del conflicto entre Iglesia y Estado. Recordemos el cuento *Dios en la Tierra* de José Revueltas (1944), que ofrece imágenes de la reacción en los vecindarios donde grupos religiosos cerraban “a piedra y lodo” las posibilidades de abasto a “los federales”. El “pecado” del maestro rural

---

<sup>61</sup> Bonfilio C. Galván, Secretario de la Liga Regional de Comunidades Agrarias a Presidente Emilio Portes Gil, se transcribe Carta de Comité de Educación de Barrio de Abajo, Matlapa, San Luis Potosí, 10 de septiembre de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 51, folios 1 y 2.

<sup>62</sup> Oficio trámite de Nombramiento a favor de Miguel González, México, D. F., 31 de octubre de 1929. AGN, fondo SEP, DER sección Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 51, foja 6.

<sup>63</sup> Oficio trámite de baja de Miguel González, México, D. F., 19 de diciembre de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 51, foja 10.

federal en el pueblo donde se desarrolla la historia de Revueltas, fue ofrecerse para conducir a los federales hasta el sitio donde podían conseguir agua, desatando con su acto la ira de la muchedumbre. La elocuente descripción del medio árido y la desesperación de una tropa de cuerpos marchitos, alucinados con la elemental necesidad de *beber* algo líquido (que contagia al lector y recuerda la imagen de Sáenz recorriendo el altiplano potosino), contrasta con la frialdad y serenidad de seres anónimos, pobladores en turba que, de pronto, emergen trayendo consigo una piltrafa humana. Es el maestro rural federal al que ordenan:

- ¡Grita viva Cristo Rey...!

Los ojos del maestro se perdían en el aire a tiempo que repetía, exhausto, la consigna:

- ¡Viva Cristo Rey!

Los hombres de la periferia ya estaban enterados también. Ahora se les veía el rostro negro, de animales duros.

- ¡Les dio agua a los federales, el desgraciado!

¡Agua! Aquel líquido transparente de donde se formó el mundo. ¡Agua! Nada menos que la vida.

- ¡Traidor! ¡Traidor!

Para quien lo ignore, la operación, pese a todo, es bien sencilla. Brutalmente sencilla. Con un machete se puede afilar muy bien, hasta dejarla puntiaguda, completamente puntiaguda. Debe escogerse un palo resistente, que no se quiebre con el peso de un hombre, de “un cristiano”, dice el pueblo. Luego se introduce y al hombre hay que tirarlo de las piernas, hacia abajo, con vigor, para que encaje bien.

De lejos el maestro parecía un espantapájaros sobre su estaca, agitándose como si lo moviera el viento, el viento, que ya corría, llevando la voz profunda, ciclópea, de Dios, que había pasado por la tierra.<sup>64</sup>

La descripción sobre múltiples escenas de violencia en que se vieron involucradas maestras y maestros de algunos estados de la República, generalmente como víctimas, indica que la lucha armada siempre estuvo latente. Las rebeliones de facciones militares, grupos religiosos como los cristeros, los agraristas de Cedillo o de las fuerzas que aún mantenían los hacendados para defensa de sus propiedades, mantuvieron viva la figura del héroe revolucionario, el uso de las armas y con ello la firme presencia de una masculinidad hegemónica.

En *Educación y Revolución social en México*, David Raby analizó el papel del maestro como agitador social y político. A partir de su indagación hemerográfica, el autor relata con bastidad los casos de maestras y maestros asesinados por “tocar los intereses establecidos”, defender las conquistas campesinas y por el sostenido encono de católicos, caciques y terratenientes. En el caso de las maestras, ser vulnerables no era suficiente: lascivia y sadismo

---

<sup>64</sup> Desenlace del cuento *Dios en la Tierra* de José Revueltas. Monsiváis, Carlos. *Lo fugitivo permanece*. México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1997, pp. 46-47.

dejaban su marca en los asesinatos contra estas mujeres. Violadas, asesinadas, “cosidas a puñaladas” y, en muchos casos, mutiladas, estos crímenes adquirirían un cariz de odio singular.<sup>65</sup>

La observación crítica de Oresta López en su estudio sobre maestras rurales en el estado de Hidalgo, cuando repasa las fuentes de Raby, apunta a que no fueron sólo crímenes motivados por el fanatismo religioso, interés político o un apasionamiento individual, esas muertes se dieron por razones de género. La autora señala, con respecto al análisis de Raby, que “Utilizando sus mismas referencias podemos advertir que se trata de violencia sexual, de discriminación no casual, sino bastante frecuente contra las mujeres que realizaban actividades públicas y/o políticas”.<sup>66</sup> López es contundente al concluir sobre la perspectiva de Raby: “La mirada sobre el orden sexual y genérico de una época no es menos importante para la construcción de las hipótesis estructurales de una sociedad”.<sup>67</sup> Por el contrario, creemos como ella que es esencial y revelador de un devenir que pretende ser histórico y de justicia, al menos, a la memoria de todas esas malogradas maestras.

Para el caso de los varones analizados por el autor, desorejados, arrastrados por las calles, linchados y asesinados, todo parece indicar que oponían poca resistencia o ésta consistía en tratar de ponerse a salvo. En el trabajo de Raby se menciona la influencia y protección de Cedillo a algunos cabecillas como Alfredo Hernández, quien asediaba maestros rurales en los límites de San Luis y Querétaro porque denunciaban la explotación sufrida por los campesinos. Desde su perspectiva revisionista, las maestras y los maestros fueron víctimas, aunque “debe reconocerse que algunos maestros podían ser también violentos en algunas ocasiones”.<sup>68</sup> Tal parece que en la prensa no asoman casos donde fueron los maestros quienes ejercieron la violencia o, como reconoce el autor, estuvieron siempre “bien armados”:

Pero como los crímenes continuaron, siguieron presentándose peticiones de protección militar y de que el gobierno diera armas a los maestros, y en julio de 1938 se informó que el secretario de la Defensa, general Manuel Ávila Camacho, había ofrecido proporcionar a cada Escuela Regional Campesina 50 máuseres y municiones y conceder a los maestros rurales derecho a portar armas de fuego.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Gutmann establece, por ejemplo, que si un hombre camina solo a media noche y se percata de que alguien le sigue, piensa que podría el persecutor asaltarle y robarle, pero en idénticas circunstancias una mujer piensa que podrían asaltarle, robarle, violarle, y podríamos agregar, también matarle. Gutmann, Matthew. “Los verdaderos machos...”, *op. cit.*, p. 155.

<sup>66</sup> López, Oresta. *Alfabeto y enseñanzas domésticas...*, *op. cit.*, p. 111.

<sup>67</sup> *Ibidem*, p. 114.

<sup>68</sup> Raby, David. *Educación y revolución social...*, *op. cit.*, p. 189.

<sup>69</sup> *Ibidem*, p. 193.

Es posible que esto sucediera en San Luis porque, como se ha dicho, dos meses antes se dio la ruptura entre Cedillo y Cárdenas. Pero el uso de armas de fuego por los maestros es anterior, no obedeció siempre a una situación coyuntural como esa o las campañas descritas por la Liga Agraria de Matlapa, era una práctica cotidiana en los poblados, especialmente en la región Huasteca. Como hallamos en el caso de Sebastián Alvarado antes citado, quien reconoció: “pistola siempre he usado en los caminos, y por las noches al percatarme de una desgracia como a (sic) sucedido [a] algunos compañeros en estos lugares desiertos”.

La pistola y el caballo representaron dos elementos de defensa comunes y eficaces en el periodo posrevolucionario, sin embargo, no todos los habitantes varones podían tener acceso a éstos. Tampoco los empobrecidos maestros rurales, aunque se permitió que las portaran porque eran muchos los peligros que enfrentaban. La aparición de la pistola y la conducta del *héroe de campo de batalla*, en algunos hechos que protagonizaron los maestros que hemos analizado, llama la atención porque no obedece a eventos extraordinarios (problemas agrarios o políticos), sino a sucesos cotidianos propios de la ruralidad que incidieron en su condición profesional.

En uno los artículos de Julia Tuñón Pablos, quien ha dedicado parte de su obra al análisis del cine, la educación y las mujeres, se puede profundizar en la representación de la hombría en el México posrevolucionario. Su análisis del cine de Emilio “Indio” Fernández,<sup>70</sup> con películas como *María Candelaria*, *Flor silvestre*, *Pueblerina*, *Maclovía*, *La Choca*,<sup>71</sup> *El impostor*, *Pueblito* y la clásica *Río Escondido*, devela con escenas magníficamente seleccionadas “la obsesión del ‘Indio’ por la educación”. Es muy interesante cómo, al analizar *La perla* (1945), queda claro que entre las prioridades para un campesino, está la de llegar a tener un arma de fuego. En una escena analizada por Tuñón, Quino (Pedro Armendáriz) ha encontrado una perla en el mar y, acompañado en su jacal por su esposa Juana y su pequeño hijo, escucha que uno de sus vecinos pregunta ¿qué vas a hacer ahora que ya eres rico? Ante las miradas de expectación, el pensativo y aun contrariado pescador cavila:

---

<sup>70</sup> Que si bien son cintas de la década de 1940, el análisis de expertos como Tuñón ubica las historias en las décadas de 1920 y 1930, lo cual nos ayuda a conocer las representaciones prevalecientes sobre el valor que se le daba a la pistola y al caballo como distintivos de “ser muy hombre”.

<sup>71</sup> En esta cinta el contexto denota violencia a cada tramo. No obstante la escena, elegida por la autora, describe nuevamente la obsesión del padre de *La Choca*, un hombre anciano y débil, porque el niño aprenda a leer y escribir. En ese momento aparece la madre y, con tono de fastidio, determina lo que el niño necesita: “lo que debe aprender es a usar el machete, porque eso de leer y escribir son ‘puras pendejadas’”.



*Puede que me compre una pistola.* [Levanta la ceja izquierda y enfatiza] *Me voy a comprar un rifle* [dice alguien: "va a tener un rifle; ¿y qué más?"]. Tendremos ropa nueva y ella [viendo a los pies de Juana] tendrá sus zapatos [Alguien repite: "va a tener zapatos". Juana ríe y él observa la perla en su mano: la joya se ilumina y se agranda hasta llenar la pantalla. Se ve en ella un salón de clase. Una música inicia y las palabras de Quino fluyen rápidas, seguras] Mi hijo sabrá leer y sabrá lo que es un libro, y mi hijo aprenderá a escribir y sabrá lo que son las palabras escritas. Y mi hijo aprenderá a hacer números y sabrá lo que son los números. Estas cosas nos harán libres. Él llegará a saber y por él nosotros también llegaremos a saber. Esto hará la perla; la perla nos hará libres.<sup>72</sup>

Resaltamos con cursivas las dos primeras frases, porque de súbito delatan no sólo las necesidades del personaje y, en este sentido, de los campesinos de la época, sino también las del "Indio" Fernández. Llegar a tener una pistola, tener un rifle, es en lo primero que piensa Quino; es el impulso, la *necesidad* del hombre para su defensa y la protección de los suyos. Para Tuñón, por supuesto, lo relevante es la reflexión que el personaje reelabora en torno a la necesidad de tener educación, llave de la libertad, según una de sus categorías de análisis. Tener una pistola, comprar un rifle, poseer un arma que da poder, que coloca a la altura de cualquiera.

#### 3.2.4 Un hombre debe ser como un horcón

En esta línea de búsqueda sobre las representaciones del hombre posrevolucionario, con la intención de encarnar el caso del maestro rural Raúl Pardiñas, encontramos que en el filme de Roberto Gavaldón *El rebozo de Soledad* (1952),<sup>73</sup> sigue vigente la representación de ese México rural donde la pistola y el caballo son indispensables. Con un guion de Javier López Ferrer y una adaptación de José Revueltas, la historia trata sobre el joven médico Alfredo Robles (Arturo de Córdova), quien toma la decisión de regresar a su pueblo, Santa Cruz, para ayudar a su gente. Los coprotagonistas, otrora amigos de infancia, son el padre Juan (Domingo Soler), el cacique del pueblo David Acosta (Carlos López Moctezuma) y Roque Suazo (Pedro Armendáriz), hombre rústico pero sincero que rivaliza con el galeno por los amores de Soledad (Stella Inda). Cada uno despliega en su actuación elementos de la masculinidad hegemónica y, en breves pasajes, tímidos tintes de otros lados de su masculinidad. Particularmente pueden verse éstos, en los casos del médico (hombre de renovadas y modernas ideas tras su paso por la

---

<sup>72</sup> Tuñón, Julia. "Una escuela en celuloide. El cine de Emilio 'Indio' Fernández o la obsesión por la educación". *Revista Historia Mexicana*, Vol. 48, No. 2, México, El Colegio de México, octubre-diciembre, 1998, pp. 448-449.

<sup>73</sup> Gavaldón, R. (Director); Fernández y Echeverría (Productores). *El rebozo de Soledad*. Adaptación de José Revueltas y Roberto Gavaldón a la novela del Dr. Xavier López Ferrer *El rebozo de Soledad*. México, Televoz. 1952.

Escuela de Medicina) y del sacerdote (tipo piadoso y de “buen consejo”). El fragmento de una escena que retomamos tiene lugar en la boda del hijo de Cirilo, un viejo campesino de Los Tamarindos. Encontramos en ésta un excelente ejemplo sobre qué representaba en las décadas de 1920 y 1930 ser muy Hombre, cuál era el significado que la pistola tenía para la gente del medio rural y cómo el caballo daba prestigio a quien lo montara con destreza.

Una toma abierta nos muestra la explanada de tierra, adornada con portadas de papel,<sup>74</sup> ocupada por hombres de calzón de manta y mujeres de largas enaguas. Se acentúa el aspecto polvoriento del lugar con la llegada al trote de varios jinetes, entre tanto, en un cobertizo aparecen en primer plano músicos de arpa y violín que tocan un son. La cámara se desplaza y deja ver a una mujer que afanosa menea una gran cazuela. Cerca de ella, al fuego, gira un cordero atravesado en un palo, que nos recuerda la suerte del maestro traidor en el cuento de Revueltas. Más allá están las trancas y la entrada al improvisado recinto, sitio por donde entrarán los novios. En el fondo, como guardián inmutable, se puede ver la capilla del pueblo. Al desplazarse nuevamente la cámara aparece en escena una enramada donde, protegidas del sol abrazador y arrodilladas sobre el metate, las molenderas (entre ellas Soledad) hablan sobre la costumbre y cómo ha ido cambiando en relación a estos fandangos. La historia se desarrolla en el estado de Michoacán, en la zona de Tierra Caliente. Ahí era tradición preparar el convite mientras los novios iban a casarse por lo civil acompañados en nutrida cabalgata. Obsequiar al novio el horcón que se ha obtenido de un árbol grande y frondoso cortado con un hacha, luego enterrarlo, era símbolo de solidez de la relación de casados y tenía un significado relativo a la hombría: mantenerse en pie a pesar de las adversidades, “florecer” como jefe de familia y proteger a ésta de los peligros, cuidando así del buen nombre.

Un singular tapanco es lugar para que se inicie el zapateado de una pareja. De súbito éste es interrumpido por una voz que alerta ¡Ahí vienen los novios! La llegada del cortejo es a galope. Entre los jinetes vienen los novios envueltos en algarabía, estallido de cohetes y, a medida que se acercan, las vivas del gentío que se agolpa para recibirlos. No importa la caída del caballo de la novia, entre risas y júbilo, el novio le retira el velo y coloca un rebozo blanco. Llega una comitiva y, al frente de ésta, el compadre del novio. Entregan un tronco de árbol en “deseyo de

---

<sup>74</sup> Así denominan los pobladores de la ruralidad a los elementos de ornamentación elaborados a base de papel multicolor, que insertan en hilo de ixtle a trancos regulares y luego cuelgan de altos horcones al tender el mecate como si fuera un cableado eléctrico. Es todavía utilizado en las fiestas patronales mexicanas de las comunidades rurales, aunque los materiales han variado, ahora son comunes el nylon, los popotes y el papel “picado” comercial.

que tengas buena vida de casao y que hagas hato tan juerte y duradero como el horcón que corté con mi hacha y que hoy te traigo”. El novio lo recibe y entusiasta responde “se agradece compadre y espero ser yo mismo como el horcón que tumbates: juerte y con sombra pa la mujer y los guaches, mientras no me tuve la’cha [risas]”.

La siembra del horcón, las vivas, el abrazo y los aplausos se interrumpen porque a lo lejos se escuchan los disparos que viene realizando Roque Suazo, quien se aproxima haciendo escaramuza en un magnífico caballo “pinto”. El penco se mueve al son de la música que nuevamente ha empezado a sonar. Entre la muchedumbre Soledad lo mira ruborizada, pero con emoción. Todos celebran lo “bien plantado” del jinete, que con su característica ceja levantada modela su maestría en el arrendamiento del corcel. Se hace el silencio. Roque Suazo está frente a los novios, rodeado por la multitud y, sin echar pie a tierra, se dirige a los novios:

- ¡Bien aaaigan los recién casaos! [Roque abre el diálogo ante la mirada expectante de la concurrencia]. Mi deseyo: que todos los díyas por venir, seyan como este que se juntaron.
- Gracias por el deseyo (la cámara toma a los novios) y bien llegao a tu casa Roque ¡Ya pensaba que no ibas a venir! [Responde el novio].
- (*Close up* a Roque Suazo) Me demoré buscando algo pa’trailes: *pa’l hombre, regalo de hombre* [mete su mano entre las ropas y saca *una pistola*], ahí la tienes [el novio la recibe y la mira como a un espejismo] con mi fe de que te sirva *pa tu defensa*, la de tus gentes y la de tu casa si alguna vez es menester. Espero de todo corazón, que nunca tengas que usarla en perjuicio de naiden.
- (La toma regresa a la pareja de esposos) Pierde cuidao amigo, que de güena mano viene y en güena mano estará, y sólo saldrá de su funda *por derecho y con razón, pa usarse, no pa lucirse*.
- Pa la novia... [le entrega un paquete], que con esto se *adorne*, ¡pa verse más bonita! Y ora sí maestros, échense un Gusto pero bien alegre [pieza musical de la región de Tierra Caliente].

Los músicos tocan, Roque Suazo jala la rienda al caballo y éste se mueve al ritmo de la música. Con algazara todos los concurrentes disfrutan la pasarela. Sonríen, aplauden y cruzan miradas fervorosas. Entre tanto, el novio coloca al cuello de su esposa el regalo de Roque. La toma se cierra para enfocar las patas del caballo. Muestra después a Soledad quien mira el espectáculo muy ufana, pero enseguida baja la cabeza recordando que el día anterior salió huyendo del consultorio del doctor Alfredo por haber insinuado que lo quería. Tras unos minutos de danza equina, demostración de poder y dominio, Roque acerca el caballo hasta donde está Soledad y, tomándola del brazo conmina: “Amos a darle gusto al calandrio Guacha, súbite”, ella se niega, se indigna y sale huyendo. Roque azota con el fuste al caballo y se enfila hacia la salida de la plazoleta, se detiene, da dos vueltas al rocín y permanece mirándola con sonrisa socarrona.

Cambia la escena. Soledad, camino arriba, corre desesperada. Llega a la boca de un puente y, de súbito cerrándole el paso, aparece Roque en su caballo por el otro extremo. Se cruzan las miradas, *close up* a él para que se note su lascivia, *close up* a ella para mostrar su angustia. Roque da varias vueltas en torno a Soledad, la cámara enfoca su mirada penetrante, luego cómo baja del caballo, se aproxima y la toma fuerte por el brazo. Cambia la escena. Ella se aleja entre los surcos de una milpa, despeinada, agarrando fuerte su rebozo y llorando amargamente. En su cabeza se agolpan las voces de Alfredo, del propio Roque y consignas de otras voces anónimas sobre el destino de la mujer: al diablo con la ilusión de casarse con Alfredo, ahora pertenecía a Roque Suazo.

Las definiciones culturales sobre la virilidad, dice Michel Kimmel, perpetúan el poder del hombre sobre la mujer, pero también sobre otros hombres: “La definición hegemónica de la virilidad es un hombre *en* el poder, un hombre *con* poder, y un hombre *de* poder”.<sup>75</sup> No importa de qué sociedad se trate, de qué tiempo, de qué lugar, el sistema patriarcal es de viejo cuño y prevalece en todos los niveles de la relación social, sobrepasa cualquier intento por modernizarlo. El varón, sin importar el rol que juegue en el grupo social, asegura el autor, está condenado a probar permanentemente su hombría, para no ser descubierto como un fraude, para no develarse ante otros hombres como “hijito de mamá”. Los maestros rurales, antes que otra cosa, eran varones en un mundo como el de Roque Suazo; un mundo donde la pistola y el caballo eran altamente valorados, porque llegar a tenerlos era como tener educación: una llave que abre puertas, las adyacentes, las que había que cruzar cada día, una y otra vez. Esto es, hacerse una vida, tener y proteger una familia, ser respetado, no permitir la humillación y, por el contrario, ejercer poder a cualquier costo.

Por ello, el novio de la película de Gavaldón ha dicho “*ser yo mismo como el horcón que tumbates: juerte y con sombra pa’ la mujer y los guaches*”; sostener el peso, ser “como un roble”, de raíces sólidas y una sombra que cubre, abraza y protege. Los miembros de la ruralidad posrevolucionaria no podían entender la hombría de otra manera. Un hombre “se pandea, pero no se cae”, no puede, ante los ojos de otros hombres, caer al piso, humillarse, ir

---

<sup>75</sup> Kimmel, Michael. “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”. En: Valdés, Teresa y José Olavarría, eds. *Masculinidad/es...*, *op. cit.*, p. 51 (Cursivas del autor).

hacia atrás o “rajarse”.<sup>76</sup> Se sostiene ejerciendo la violencia, porque “es a menudo el indicador más evidente de la virilidad”.<sup>77</sup> Índice de hombría era también la protección de los suyos, como ya vimos, una tarea que el precario empleo de maestro rural no siempre permitía cumplir.

Hemos visto también que los maestros rurales en las décadas de 1920 y 1930 provenían del campo, eran jóvenes veinteañeros, vigorosos, formados en la ideología de un machismo abigarrado y acicateado por la lucha revolucionaria.<sup>78</sup> Los casos que a continuación presentamos, encuentran sentido con esta larga pero necesaria contextualización. En el primero de ellos, un desafío entre dos maestros adscritos a poblados vecinos de la Sierra Tropical, zona de difícil acceso y múltiples peligros, muestra que los *contratiempos* estaban a la orden del día y afectaban el desempeño y las trayectorias profesionales.

### 3.2.5 Raúl Pardiñas Ledesma *entre* dos conciencias

Raúl fue hijo de Felipe Pardiñas y Cleofas Ledesma, nació en 1908 en San Martín, una villa de la temida región Huasteca. Desde los dieciséis años empezó a trabajar como maestro rural en el sistema estatal y en 1926 ingresó al servicio federal en una escuela ubicada en La Soledad. El 10 de enero de 1928 envió Carta de Renuncia al Director de Educación, donde explicó que deseaba realizar estudios en la Escuela Normal y por ello dejaba el cargo.<sup>79</sup>

En su lugar se propuso a su hermano Moisés Pardiñas quien, a decir de las autoridades educativas, tuvo un excelente desempeño en la conducción de las Juntas de Cooperación Pedagógica de San Martín, hasta que el 16 de febrero de 1929, por fallo del Consejo de Justicia

---

<sup>76</sup> Octavio Paz escribió sobre las máscaras que usa el mexicano: se encierra en sí mismo y así se protege, nunca debe “abrirse”, nunca mostrarse, porque “el ideal de la ‘hombría’ consiste en no ‘rajarse’ nunca. Los que se ‘abren’ son los cobardes. Para nosotros, contrariamente a lo que ocurre con otros pueblos, abrirse es una debilidad o una traición. El mexicano puede doblarse, humillarse, ‘agacharse’, pero no ‘rajarse’, esto es, permitir que el mundo exterior penetre en su intimidad. El ‘rajado’ es de poco fiar, es un traidor o un hombre de dudosa fidelidad, que cuenta los secretos y es incapaz de afrontar los peligros como debe ser”. Paz, Octavio. *El laberinto de la soledad, Posdata y Vuelta al laberinto de la soledad*. México, Fondo de Cultura Económica, C. Popular, 1993, p. 33.

<sup>77</sup> Kimmel, Michael. “Homofobia, temor, vergüenza...” *op. cit.*, p. 57.

<sup>78</sup> La descripción de Miguel Álvarez Acosta del momento en que el maestro rural Jesús Andrade viaja por primera vez a *Xilitla*: temor ante lo desconocido, un viaje extenuante de un día de camino en tren y seis a caballo y, además, un clima del que recordaba poco, pero era tan caliente como la situación cuando a sus ocho años tuvo que salir de su comunidad porque la chusma revolucionaria asesinó al hacendado (que les daba trabajo y abrigo) y se llevó a su padre, a quien días más tarde ejecutaron.

<sup>79</sup> Otra manera de interpelación fue asumir sin formación la práctica empírica. Esto generó en algunos maestros la necesidad de ingresar a la escuela Normal para adquirir una formación profesional (adquirir *saber especializado*) y aspirar con ello a una mejor condición profesional. Maestro rural Raúl Pardiñas a Aureliano Esquivel, Director de Educación Federal. Carta de Renuncia, San Luis Potosí, 10 de enero de 1928. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P1, CB 44476, expediente 38, foja 1.

Local, fue cesado por abandono de empleo.<sup>80</sup> Entre tanto, su hermano Raúl se había trasladado a la capital potosina donde, el 24 de enero de 1928, fue inscrito para cursar el primer año en la Escuela Normal del Estado. Durante su estancia en esa institución, la adaptación a la ciudad no fue fácil, porque tuvo que cambiar varias veces de domicilio. Además, fue hasta el tercer año, a falta de tener uno durante los dos primeros, que le asignaron como tutores al profesor Manuel Bazante (en tercer grado) y luego a la catedrática Sara Rivera (en cuarto grado).<sup>81</sup> A pesar de su condición marginal fue un alumno regular, es decir, tuvo un desempeño consistente en la Normal, tanto en la asistencia a clases como en el aprovechamiento de las materias cursadas.<sup>82</sup>

Raúl Pardiñas terminó sus estudios y obtuvo título como Maestro Normalista. Regresó a trabajar al sistema federal en julio de 1932 y fue adscrito a la escuela rural de Chapulhuacanito, municipio de Tamazunchale, con un sueldo mensual de \$68.44. Declaró tener 4 años de servicio, lo que indica que cuando renunció en 1928, se había desempeñado dos años en escuelas del estado y dos en escuelas federales. También dijo conocer de sastrería, zapatería, carpintería y haber asistido en 1927 a los institutos sociales de la Misión Cultural en Tancanhuitz y Xilitla.

En esa adscripción permaneció un poco más de un año, hasta que en diciembre de 1933 acudió a la Ciudad de México para presentar su título a Rafael Ramírez, quien de inmediato giró recomendación al Director de Educación Federal para que, en la primera oportunidad, se

---

<sup>80</sup> Aureliano Esquivel Casas a Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena de la SEP, Rafael Ramírez, informa el fallo del Consejo, San Luis Potosí, 23 de marzo de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P4, CB 44479, expediente 53, fojas 8 y 21. Moisés Pardiñas reingresó al servicio en varias ocasiones como maestro rural de circuito, sin embargo, por diversas razones fue cesado nuevamente. Todavía en el año de 1939 trabajó en la escuela Fray Bartolomé de las Casas en la comunidad de La Laguna, municipio de Tamazunchale. Datos que deben rendir los Directores de Escuelas Federales al finalizar el año lectivo 1938-1938, La Laguna, Tamazunchale, 18 de abril de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 22, expediente 5, foja 29 (reverso).

<sup>81</sup> Libro de Inscripción 1915-1930. Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (En adelante AHBECENE), sección Administrativa Académica, subsección Alumnos, serie Registros de inscripciones y matrícula escolar, caja 31, fojas 69, 72 y 85; Libro de Inscripción 1931-1947. AHBECENE, sección Administrativa Académica, subsección alumnos, serie Registros de inscripciones y matrícula escolar, caja 32, foja 8.

<sup>82</sup> AHBECENE sección Administrativa Académica, subsección Alumnos, serie Registro de asistencia y calificaciones, caja 53, Sobre de 1930 (varias boletas de materias cursadas en tercer año: Química y Mineralogía – a cargo del profesor Florencio Salazar–, Antropología pedagógica –a cargo del profesor Lino Gómez–, Literatura – a cargo de la profesora Margarita Reyes–, Música Instrumental –a cargo de la profesora Concepción Delgado–, entre otras); AHBECENE sección Administrativa Académica, subsección Alumnos, serie Actas de exámenes, caja 86 (1923-1935 expedientes varios), Acta número 102 del año 1928, Acta número 146 del año 1930, Acta número 120 del año 1931, entre otras (corresponden de manera particular a determinadas asignaturas, pero consistentemente el maestro Raúl Pardiñas obtuvo calificaciones que se mantuvieron en el rango MB -Muy bien- y A -Perfectamente bien-).

promoviera un ascenso ante la Subcomisión de Escalafón. Si bien no se le mejoró el sueldo de inmediato, sí obtuvo cambio a Tampacán, pueblo de la Huasteca donde estaba laborando cuando el 23 de marzo de 1934 Rafael Villeda le comunicó que sería ascendido y ubicado como Director de la escuela en Jalapilla.<sup>83</sup>

No cayó bien la noticia a los vecinos de Tampacán. A través del Presidente del Comité de Educación, turnaron copia a Rafael Ramírez de un ocurso remitido al Inspector de la zona, donde solicitaron que no fuera removido de la escuela el maestro Raúl

en bien de la niñez y a fin de no entorpecer la obra del Profesor Pardiñaz, que solo los que conocemos el *ambiente tetrico* (sic), *inmoral, irascible, velico* (sic) *e ignorante* de éste Pueblo, que ha sido el lunar de la Huasteca señalándolo como el pueblo donde *los crímenes estaban a la orden del día* y que ya casi nadie quería venir a este pueblo por el presentimiento que *vendría pero no volvería* y que la voz árdua (sic), eficaz, ardiente y enérgica de *un hombre dotado de valor civil* y que ha sabido *desafiando la muerte* en bien de la niñez mostrando a los padres de familia la verdad de los hechos diciéndoles a la luz de sus ojos la verdad de su situación a fin de que se regeneren y ya no den malos ejemplos a sus hijos *ha sabido en unos cuantos meses cambiar por completo el ambiente de este pueblo.*<sup>84</sup>

Un hombre dotado de valor civil que desafía a la muerte, dicen los vecinos, un *héroe no guerrero* cuya conciencia teórica individual recién labrada en la Normal indica “hacer lo correcto”, en un pueblo descrito como verdadero infierno. En 1930 el municipio de Tampacán era totalmente rural, había 1899 mujeres de las cuales no sabían leer ni escribir el 79.25 %; en el caso de los hombres, el censo reportó la cantidad de 2051, con un 88.86 % sin saber leer ni escribir.<sup>85</sup> Si era denominado por sus propios habitantes como pueblo tétrico, donde la gente sabía que vendría pero no volvería, la actuación de apenas cuatro meses del maestro Pardiñas había dado un resultado prometedor.

---

<sup>83</sup> Hoja de Propuesta de Rafael Villeda a favor de Raúl Pardiñas, San Luis Potosí, 16 de agosto de 1932; Circular donde se da aviso de ascenso, San Luis Potosí, 23 de marzo de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P2, CB 44477, expediente 33, fojas 1 y 4 respectivamente.

<sup>84</sup> Erasto Roque, Presidente del Comité Escolar, a Rafael Ramírez, Tampacán, San Luis Potosí, 1 de abril de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P2, CB 44477, expediente 33, foja 7 (Cursivas mías).

<sup>85</sup> Secretaría de la Economía Nacional. Quinto Censo de Población, 15 de mayo de 1930. Tampacán es un nombre huasteco que significa Lugar de Cimientos. Este territorio se localiza en el rincón sureste del estado y se dice en la crónica historiográfica que es el único lugar de la Huasteca que no fue evangelizado. Los indígenas se sumaron a la guerra de castas de 1876 acontecida en varios municipios de la región Huasteca, donde al grito de “muera todo el de pantalón” exigían la restitución de sus tierras y un trato digno por parte de los hacendados. Adquirió el carácter de municipio desde 1861. Gobierno del Estado de San Luis Potosí, Coordinación Estatal para el Fortalecimiento de los Municipios. Serie Monografías de los municipios de México.

Sin embargo, la petición de los pobladores no fue escuchada, el cambio se concretó. Es paradójico que un beneficio económico (ahora ganaría \$82.12 mensuales) y la distinción que el maestro había buscado porque ya era titulado, resultara más bien un perjuicio. No sólo tendría que dejar inconclusa su labor en Tampacán, el cambio de adscripción trastornaba también su vida personal.

Ante tal situación, escribió una carta al Director de Educación en el mes de abril donde, además de informar que había tomado posesión como director en la escuela de Jalpilla, señaló la afectación de su proyecto educativo por obligarle a abandonar la de Tampacán. No obstante, aseguró, se honraba de asumir la nueva adscripción y manifestar su decidida entrega a la misión que el Estado le había impuesto. Se asumía como un hombre de Estado, disciplinado, vehemente en el ejercicio de su profesión. En la misiva establecía también las dificultades que en lo personal acarrearía el cambio de escuela y, más allá de que acataba la disposición, solicitaba se tuviera en consideración un posible retorno a su anterior adscripción:

Hágole presente C. Director, que me encargo de la mencionada (sic) Dirección de la Escuela por verdadera disciplina y especial obediencia y respeto con que sé acatar las disposiciones de esa Dirección a su digno cargo, pero al mismo tiempo le hago patente el descontento que se notó entre los vecinos de Tampacán, al saber este cambio, y el mío propio, porque con ello *se lesionan mis intereses* y sería [será] un *verdadero trastorno para mí el alejarme de mi familia, la que me hace estar contento* en este lugar donde aún no cosecho los frutos de mi esfuerzo. En espera de que me resuelva algo favorable sobre mi retorno a Tampacán, le doy a usted las más expresivas gracias.<sup>86</sup>

El árbol dejaría sin sombra a aquellos que le hacían feliz, abandonaba la siembra sin cosechar los frutos y adelantaba, premonitoriamente, que se lesionaban sus intereses. ¿Valían los intereses de los maestros rurales? ¿Valían los intereses de las comunidades? La manera en que se desenlaza el caso indica que no. En un sistema educativo en ciernes, en busca de consolidación por los recientes movimientos políticos en el orden nacional y las decisiones en torno al funcionamiento de la estructura burocrática, del engranaje magisterial, lo más importante era hacer cumplir las disposiciones normativas. Maestros como Raúl Pardiñas, con todo su fervor y lealtad al Estado, tuvieron un sitio marginal.

El maestro permaneció en Jalpilla los siguientes meses. Era un lugar relativamente cercano a Tampacán, con condiciones sociales y culturales similares, como la mayoría de las

---

<sup>86</sup> Misiva enviada por Raúl Pardiñas Ledesma al Director de Educación Federal, Rafael Villeda, Jalpilla, Axtla, San Luis Potosí, 7 de abril de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P2, CB 44477, expediente 33, foja 8 (Cursivas mías).



localidades de la Sierra Tropical en esos años: indígena, de costumbres arraigadas y pobreza inexplicable (por la riqueza de sus recursos naturales). La lesión de sus intereses fue a más, porque no sólo dejó a su familia sin protección y perdió la felicidad que ésta le proporcionaba, se le colocó ante una situación de interpelación, un *contratiempo* como él mismo la definiría. De súbito quedó *entre* dos lados de su masculinidad: ser *héroe no guerrero* o adoptar la actitud y atributos del *héroe guerrero en campo de batalla*.

**Mapa 4**  
**Zona de adscripción del maestro Raúl Pardiñas Ledesma**



Fuente: elaboración propia con material de la Secretaría de la Economía Nacional. *Sexto Censo de Población 1940*. Dirección General de Estadística, 1943.

Otra vez había de actuar conforme al talante de camaleón: persecutorio *performance* de hombre obligado a mostrarse, para no quedar ante todos como un cobarde, actuar *como si*, negociar su propia identidad. El 30 de septiembre de 1934, seis meses después de asumir la dirección de la escuela en Jalpilla, el inspector de la 9ª zona escolar, Teodoro Guerrero, informó “con pena” lo sucedido a las 16:30 horas al finalizar el trabajo del Centro de Cooperación Pedagógica en el pueblo de Matlapa:

me dedicaba a la revisión de las tarjetas de Estadística, estando presentes la mayoría del personal que había concurrido a dicho Centro, cuando escuchamos un disparo de pistola, que en un principio tomamos por la explosión de un cohete que algún ocioso había arrojado para el interior del salón. Habiéndose asomado varios compañeros, vieron con extrañeza que los Maestros Raúl Pardíñaz (sic), Director de la Escuela de Jalpilla y Gomer Rivera, de la de Tepemiche, forcejeaban, pues éste pretendía quitarle la pistola a aquel, estando ya herido del vientre, Rivera.<sup>87</sup>

Guerrero complementó su informe señalando que la riña había sido en la puerta del salón, por ello no todos los presentes, incluido él, pudieron presenciar los hechos, esto debido a la disposición que hicieron del espacio para los trabajos del Centro de Cooperación. El padre de Gomer Rivera, José Rivera (también maestro rural), sí estuvo presente en la trifulca y presenció el hecho que colocó a su hijo en condición de extrema gravedad. Explicó el inspector que las autoridades del lugar ya habían iniciado las averiguaciones, las escuelas estaban acéfalas y, en razón de ello, solicitaba instrucciones. Un día después, el 1º de octubre de 1934, un sintético y sombrío informe reveló el destino de los protagonistas del *contratiempo*: “Gomer Rivera, Director de la Escuela Rural Federal de Tepemiche, falleció el mismo día, a las 23 horas 45 minutos. Igualmente comunico a usted que el profesor Raúl Pardíñaz se encuentra recluido en la cárcel de Tamazunchale, a disposición de las Autoridades correspondientes”.<sup>88</sup>

El suceso pudo haberse interpretado desde diferentes ángulos, no sólo por el hecho de que sucedió entre dos maestros rurales, sino por las circunstancias y el lugar en que sobrevino. Un conflicto de armas con tal desenlace fue parte de una historia trivial, de la vida cotidiana: dos *camaleones* enfrentados por una deuda económica que terminó en desafío, en afrenta pública, en duelo a muerte; dos personalidades contrapuestas y un momento decisivo que lleva a afrontar el peligro como se debe o “rajarse”, porque “¿Dónde te guarecerás si te buscan para matarte? No hay escapatoria, no hay escondite... tarde o temprano te encontrarás con tu ofensor o deudor, no hay escapatoria. La muerte es una frontera y un destino inexpugnable”.<sup>89</sup>

El 12 de octubre resonó la voz del maestro Pardiñas. Desde la cárcel de Tamazunchale envió una carta a Ismael Cabrera, Subjefe del Departamento de Enseñanza Rural, quien había

---

<sup>87</sup> Inspector Teodoro Guerrero a Director de Educación Federal. Se informa sobre incidente entre maestros de esta zona, Matlapa, San Luis Potosí, 30 de septiembre de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P2, CB 44477, expediente 33, foja 10.

<sup>88</sup> Inspector Teodoro Guerrero a Director de Educación Federal. Doy aviso del fallecimiento del Sr. Gomer Rivera, Matlapa, San Luis Potosí, 1 de octubre de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P2, CB 44477, expediente 33, foja 11.

<sup>89</sup> Parrini, Rodrigo. *Panópticos y laberintos...*, op. cit., p. 133.

conocido su trabajo en una reciente visita a su escuela en Jalpilla. Solicitaba usar su influencia ante Rafael Ramírez o ante quien correspondiera para que, enterado de la labor que había realizado hasta el día del *contratiempo*, se estimara en algo su buen desempeño ante el inminente cese. Describía los trabajos y mejoras efectivas a su centro escolar, así como la satisfacción que externaron los vecinos de otros pueblos donde laboró más de cinco años. También explicó: “Yo, después del caso [muerte de Gomer], personalmente me fui a entregar [a las autoridades]”, resignado a que la Ley aplicara la pena correspondiente, pero convencido de que había actuado en defensa propia.

Nombró en la misiva a Cabrera como su apoderado para todas las gestiones ante las autoridades educativas, la revisión de su hoja de servicios y la del causante de su desventura, “ese maestro empírico que dejó de ser policía del Mupio. (sic) de San Felipe Orizatlán, Hgo., donde dejó impresa su estancia con varios abusos, para entrear (sic) a ser maestro de la Federación por espacio de cuatro meses y medio”. Su nueva condición, preso y escaso de recursos económicos, según declaraba, le orillaba con desesperación a pedir intervención de esa Superioridad y, además, a externar en una de sus frases, sin proponérselo, qué representaba para él la masculinidad: “Uno *como hombre* a todos estos *contratiempos* está expuesto, y *de los hombres amigos o superiores* se espera la ayuda, que en estos casos con ella se ve cristalizada la voluntad sincera que antes nos ha sido manifestada con *palabras*”.<sup>90</sup>

Paradójica fecha la de esa misiva, porque Raúl Pardiñas había escrito en noviembre de 1933 en la revista *El Maestro Rural* (apenas un año antes), el texto titulado “12 de octubre de 1492”, a propósito del Día de la Raza. Consciente de su situación en una región de San Luis Potosí cuyos valores eran muy particulares, reflexionaba sobre la condición en que los maestros rurales desarrollaban su labor y les decía: “Que te sirva la conmemoración [Día de la Raza] para que recuerdes que tú también eres navegante en un océano de vicisitudes... y el triunfo está en no retroceder, por miedo a la obscuridad que envuelve a ese piélago donde reina la inercia indígena y la conveniente indiferencia de las autoridades”.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> Misiva enviada por Raúl Pardiñas Ledesma al Subjefe del Departamento de Enseñanza Rural, Ismael Cabrera, Tamazunchale, San Luis Potosí, 12 de octubre de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P2, CB 44477, expediente 33, foja 14 (Cursivas mías).

<sup>91</sup> Citado en Rodríguez, Miguel. *Celebración de “la raza”: una historia comparativa del 12 de octubre*. México, Universidad Iberoamericana, 2004, p. 202.

### 3.2.6 Contratiempo

¿En contra del tiempo para qué? Para seguir con la labor educativa, por supuesto, parece decir. ¿Y volver a exponerse? Sí, para vivir la hombría, para esperar de los demás hombres amigos o superiores la *ayuda* (o de nuevo el infortunio). La Real Academia Española define el término *contratiempo* como *accidente o suceso inoportuno que obstaculiza o impide el curso normal de algo*, en este caso de la profesión. Pero entonces, en el caso de Pardiñas ¿qué lugar ocupaba su vida?, ¿su familia? Un segundo término. Era más importante la profesión, el “llamado de la Patria”, actuar como hombre de Estado, ser congruente con la ideología que se le había inculcado. Pero su reacción decía otra cosa: debía ser como un horcón, bien plantado, sólido, firme en las decisiones ante un duelo a muerte.

El cese no se concretó debido a que el maestro Raúl prefirió renunciar para no ser consignado al Jurado de Justicia y Eficacia. No deseaba manchar su hoja de servicios, al fin de cuentas el *contratiempo* se resolvería de una u otra forma. Aún preso y con la carga a costas de haber incurrido en una situación tan penosa y preocupante, antepuso la docencia a su situación personal. No importaron las penurias económicas, la precariedad en el empleo o las vicisitudes ya vividas, había que seguir fiel a la profesión. Como Pardiñas, otros maestros rurales quedaron expuestos a un medio todavía candente por la revuelta de 1910, ambiente *tétrico* de pueblos donde las cosas se arreglaban a balazos, la comunicación era difícil, las privaciones cuantiosas y los desafíos por el honor endémicos: eso era la Huasteca.

Como ya se mostró en el tipo de representaciones de la época, el uso del arma personal era común en las regiones de México y era también un atributo distintivo del hombre posrevolucionario. Lo mismo el campesino que el patrón, el rufián que el educado, si querían hacer efectiva la legítima defensa, tenían que hacerse de un pistola y sacarla de su funda “*por derecho y con razón, pa usarse, no pa lucirse*”, como sentenciara el novio cuando Roque Suazo le regaló una pistola. ¿Qué sucedió en el caso de Pardiñas? ¿Por qué un hombre formado en los principios educativos de la Normal terminó en la cárcel? ¿Qué no era más apropiado eludir la situación sabiendo quién era Gomer Rivera? No eran tiempos de coyuntura como en los casos analizados por Raby, esto era la vida diaria, el acontecer cotidiano en una ruralidad donde el alcoholismo, las rencillas ancestrales, la disputa por la tierra, la bravata y el ejercicio de un poder patriarcal seguían presentes a pesar de las campañas de la SEP.

A un mes de aceptada la renuncia, Pardiñas envió un largo y pormenorizado informe al Director de Educación Federal, para que se dilucidaran las razones del “homicidio involuntario” en que había incurrido, pues no contaba con los \$25.00 que costaba una copia certificada del expediente de todo su proceso. Por no tener dinero para dicha copia (aunque estaba decidido a “endrogarse” si era indispensable) y porque el proceso aun no concluía, se decidió a escribir una carta relatando cómo se gestó el conflicto. No era un asesino, había actuado “movido por un imperativo categórico”, es decir, la legítima defensa. Aquí un extracto del informe:

Un mes antes yo hubiera corrido esa suerte [perder la vida], a no ser por la intervención de unos compañeros maestros, y por un arreglo amistoso al que hice que llegara [Gomer], para que me cubriera la cuenta que conmigo tenía pendiente [de una Victrola que le vendió]. Puedo probar también con todos los compañeros, que la penúltima vez que asistimos al Centro de Cooperación (11 de agosto), a causa de haberle cobrado, tuvimos un serio altercado, él iba *debidamente armado*, y yo por el contrario, puedo probar que no llevaba ningún arma... ese día (30 de Septiembre) como a las 3 1/2 de la tarde que iba llegando a Matlapa, vime (sic) precisado a *hacerle un repetido cobro en plena vía pública*, lo que le originó un verdadero disgusto, que tuvo como epílogo *un desafío, que valientemente me hizo*, pidiéndome que lo esperara en ese mismo lugar mientras iba a dejar su *caballo* en que venía montado. Yo, no trayendo pistola, me apresuré a conseguirla y a irme al lugar citado, en él estuve esperándolo por espacio de ocho minutos y como no pareciera [apareciera] me dirigí al salón de la escuela... al entrar al salón, vi en el departamento contiguo a donde se hallaban la mayor parte de los maestros y el C. Inspector, al Sr. José D Rivera, con su hijo, Gomer, con quien momentos antes *había quedado desafiado*, creí oportuno el momento para en presencia de Gomer decirle a José, su padre, lo mal que se había portado su hijo y el extremo al que nos abismaba un asunto que él como padre podía solucionar... ya en presencia del padre, no sólo se me encaró, sino que trató hasta de quitarme la pistola que yo llevaba oculta; ateniéndose a que *su contextura física era en tamaño y fuerza mucho muy superior a la mía*. Sintiendo que por momentos mi pistola pasaba a su poder, disparé un tiro para que la soltara, enconándose aun más la lucha; fue el único proyectil que disparé y que fue a herirle el vientre, ocasionándole la muerte, que según lo aseguró el doctor, se hubiera podido evitar si hubiera habido médico para operarlo.<sup>92</sup>

“Un desafío, que valientemente me hizo”, explica el maestro Raúl; un duelo a muerte imposible de rehuir, interpelación suprema a la hombría, a la masculinidad hegemónica. Quedar *entre* dos conciencias teóricas: la del sujeto-maestro, todavía en construcción, y la del individuo concreto, siempre vigente. No pudo eludir el *contratiempo*, por ello, se apresuró a conseguir una pistola y a volver al sitio acordado para definir con una vida, o con ambas, una cuestión de honor, porque en eso se transformó al suceder en vía pública. Antes de ser un sujeto-maestro, portador de una carga ideológica y, como diría Bourdieu, de un capital cultural propio de la profesión, Pardiñas

---

<sup>92</sup> Raúl Pardiñas Ledesma a Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Tamazunchale, San Luis Potosí, 28 de noviembre de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P2, CB 44477, expediente 33, foja 17 (Cursivas mías).

debía demostrar que era sujeto-hombre, que estaba bien plantado, como un horcón que se regala a los novios; dejar ver una masculinidad sostenida en la defensa de su honor. De poco servía la formación pedagógica ante ese trance, era un camaleón, *performativo*; tozudo mimetismo de *héroe de campo* ante pléyade de mirones. Demostró ser como los otros y respondió ante la interpelación del *contratiempo*: ¡Sí, soy Yo, un Hombre común!

La carta indica que Gomer Rivera siempre estuvo “debidamente armado”, que bajo su característico saco de vestir siempre se le había visto una pistola, sin embargo, ese día que retó a duelo a Pardiñas estaba desarmado. Paradoja. Por ello, no se presentó al desafío y, más tarde en la escuela, trató de obtener el arma de su rival. Una valentona sostenida en el autoengaño (de Gomer) y un valiente desengaño (de Raúl): no eran todo lo que suponían, uno respondió a la violencia también con violencia, hizo caso al lado hegemónico de su masculinidad, al otro se le acabó la suerte del balandrón. Ni las palabras y las razones fueron insuficientes. Aunque Pardiñas reconoce que la contextura física y la fuerza de su oponente eran mayores, había que hacerse respetar por medio de la violencia, exponer el cuerpo al dolor, no echarse para atrás.

El impase admite dos alternativas, como lo demuestra Rodrigo Parrini al dar a conocer el diálogo que sostiene con uno de sus entrevistados: – ¿Qué significa ser hombre? – “Eres hombre o eres maricón, uno u otro, pero no ambos”. Como en la escena de seducción entre hombres en una cárcel de la ciudad de México analizada por el autor, en el caso de Pardiñas la masculinidad se constituye en esfuerzo permanente y cotidiano, urgente y agónico, por mantener la totalidad y la posición de sujeto-hombre ante cualquier tipo de relación social. La masculinidad funciona como punto nodal, anudando procesos y sentidos, organizando dinámicas.<sup>93</sup>

La representación social sobre ser sujeto-hombre pesa más que la moralidad del sujeto-maestro; el modelo imagen<sup>94</sup> debe perseguirse a pesar de perder el estatus profesional y aún a costa de perder la vida. La masculinidad hegemónica se aferra a un último reducto para demostrar que no se derrumba, apela a un tipo de objetivación demostrada hasta la saciedad, en múltiples escenas de la vida real y en el orden cultural: el daño supremo del cuerpo, es decir, la muerte. Parrini se pregunta qué es el cuerpo, cuál es su estatuto, y se convence de que “la corporalidad del cuerpo, su densidad material queda velada: no logramos alcanzarla mediante

---

<sup>93</sup> Parrini, Rodrigo. *Panópticos y laberintos...*, *op. cit.*, pp. 263-264.

<sup>94</sup> Marqués, Joseph. “Varón y patriarcado”. En: Valdés, Teresa y José Olavarría, eds. *Masculinidad/es...*, *op. cit.*, pp. 20-22.

palabras”.<sup>95</sup> No obstante, concluye, es “superficie sobre la que se inscribe una ortopedia (moral, identitaria, laboral y subjetiva), como punto de reversibilización de los órdenes, como espacio en que se juega la muerte y territorio en que se conforma y recrea la masculinidad”.<sup>96</sup> De acuerdo a un código no establecido jurídicamente, honor y valentía justifican una violencia que, según la masculinidad hegemónica, resuelve el trance de quedar *entre* dos lados: “lo morado se quita, lo maricón no”, confesó un interno del reclusorio a Parrini.

### 3.3 *El eje de la educación rural*

El cuerpo se constituyó en eje de la educación rural. El desempeño de los maestros y sus estudiantes (niños, jóvenes y adultos), ante las demandas de una educación moderna, se basó en ese recurso primordial. Las actividades de la escuela como parte del ruralismo pedagógico estuvieron relacionadas con el despliegue corporal, uso del cuerpo como instrumento principal de progreso y símbolo para evidenciar la instrucción.

En este apartado damos cuenta de los contenidos y el tipo de actividades relacionadas con ese despliegue físico. Revelamos además algunos casos de maestros que se vieron envueltos en controversias a causa de su desempeño, porque se les acusó de apartarse de los preceptos morales promovidos por la SEP. Cualquiera de ellos estaba expuesto a quedar atrapado en una situación que acabó con su reputación porque, sujeto a las voces de sus dos conciencias, unas veces pudo más la pulsión que la razón.

#### 3.3.1 El cuerpo como instrumento de enseñanza

Un cuerpo sometido, expuesto, encarcelado, en eso se había convertido Raúl Pardiñas. El despliegue físico que su actividad educativa había demandado por más de cinco años, quedaba reducido a la inactividad de una prisión. Era desde ese momento, más que antes, propiedad del Estado; a éste había servido con fervor y ahora debía aceptarle, resignado, un “merecido” castigo. La interpelación fue por él respondida desde su formación cívica y ética: “Yo, después del caso, personalmente me fui a entregar”.

A las maestras y maestros rurales el Estado los colocó en circunstancias de actuación donde la privación, el peligro y la violencia eran inminentes. Intentó apropiarse de sus esfuerzos, de

---

<sup>95</sup> Parrini, Rodrigo. *Panópticos y laberintos...*, op. cit., p. 265.

<sup>96</sup> *Ídem.*

sus impulsos, de sus cuerpos, para concretar una presencia ideológica, dominante, de la que la mayoría de ellos, como advierte Althusser, parecían no estar conscientes.<sup>97</sup> Un gran despliegue físico acompañó la llegada de la Escuela de la Acción. En esa propuesta pedagógica para el campo, ha demostrado Oresta López, el cuerpo se focalizó como instrumento y, a la vez, como contenido de enseñanza (la salud, el deporte, la danza, las actividades agropecuarias).<sup>98</sup>

En el caso que nos ocupa, sin embargo, nada pudo garantizar que su conciencia quedara definitivamente en manos del Estado. Incluso en aquellos que tenían una formación normalista, como Raúl Pardiñas, la actuación se apartó de los preceptos formativos del “hombre educado”. La presencia de sus cuerpos en la escuela, en la comunidad, pudo ser señal de la presencia del Estado, sin embargo, su actuación cotidiana obedeció regularmente a una conciencia social influida por la cultura donde participaron, en primera instancia, como Hombres.

La autoridad da poder, el hombre nace con la facultad de ejercerlo pero, establece Michel Kaufman, “la manera como hemos armado ese mundo de poder causa dolor, aislamiento y alienación tanto a las mujeres como a los hombres”.<sup>99</sup> Coincidimos con el autor cuando reflexiona en torno al concepto de género y establece que la esencia “no está en la prescripción de algunos roles y la proscripción de otros... la clave del concepto de género radica en que éste describe las verdaderas relaciones de poder entre hombres y mujeres y la interiorización de tales relaciones”.<sup>100</sup>

Detentar poder es, en este sentido, un asunto inestable, complejo. El poder, como aseguran Crozier y Friedberg “es, pues, una relación y no un atributo de los actores”, tiene que ver con objetivos personales que se entrecruzan, voluntades que conviven y se confrontan en el proceso

---

<sup>97</sup> Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos...*, *op. cit.*, p. 46.

<sup>98</sup> Si en su carácter de organizador de la comunidad, de instructor para el aprendizaje de variados oficios y enseñante de letras y números, puede considerársele un intelectual, es más bien en el empleo de su cuerpo (generador de progreso, efecto de su instrucción con actividades como los deportes, la siembra de la parcela y la dramatización en obras de teatro), que podemos instituir el sitio que pocos estudios han reconocido en el carácter de la corporalidad como eje del desarrollo educativo en la escuela rural. No pretendemos, con ello, desestimar el tipo de actividad escolar, de ejercitación física, que entró en la escuela mexicana desde la segunda mitad del siglo XIX. Ya como cuadros gimnásticos, ya como ejercicios militares, la influencia de la sociedad porfiriana se trasladó a las escuelas ciudadanas. Véase Chávez González, Mónica L. “Género, cuerpo y educación: la introducción de la ejercitación física en el México porfirista”. En: Hernández, O. Misael; García, Alejandro y Contreras, Koryna (coord.). *Educación y Género en el México posrevolucionario*. Colección: ConCiencias Humanas y Sociales 1. México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2009.

<sup>99</sup> Kaufman, Michel. “Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres”. En: Valdés, Teresa y José Olavarría, eds. *Masculinidad/es...*, *op. cit.*, p. 63.

<sup>100</sup> *Ibidem*, p. 64.



de alcanzar una meta común: el poder está irremediamente liado a la negociación.<sup>101</sup> Un *contratiempo*, como el que hemos descrito, donde la resolución del conflicto se deja a un duelo a muerte, devela flancos de la masculinidad y evidencia, a partir de la relación llevada al límite, esa conciencia contradictoria de la que habla Gutmann.

A pesar de tener una base moral cimentada institucionalmente, en Pardiñas pudo más la arcaica imagen del *guerrero de campo* (la defensa del honor, nunca ir hacia atrás por miedo) y se mostró dispuesto a recibir el dolor en su cuerpo, incluso, a morir “como los hombres”. Un maestro rural “educado”, que optó por formarse y titularse en la Normal del Estado, al fin camaleón, *performativo*, adoptó la actuación del macho mexicano sin importar en el momento su familia, profesión o trayectoria. Al analizar los enfoques y elementos de la masculinidad, Montesinos recupera las palabras de Carlos Monsiváis para sugerir que:

El *macho* representó la cúspide de un pacto presentado como “el arrojito de la especie”, si el concepto de *hombre* contenía y exhibía la opulencia y la energía bravía su vocablo antagónico y complementario afirmó una actitud y lo convirtió en herencia social: que nadie dude del valor supremo del *ser macho*, la virilidad es el mayor sentido de cualquier conducta y la virilidad la expresan la indiferencia ante el peligro, el menosprecio de las virtudes femeninas y la afirmación de la autoridad a cualquier nivel.<sup>102</sup>

Indiferencia ante el peligro dice Montesinos, poner el pecho a las balas, como en las ejecuciones de los valientes revolucionarios llevados al paredón. En los diferentes tipos de relación que establece el hombre con la mujer y con otros hombres, queda de manifiesto un ejercicio del poder que, en los momentos que se pierde o no llega a tenerse, causa dolor por el peso de no alcanzar el *modelo-imagen*. El cuerpo como instrumento permite mostrar virilidad, capacidad para producir bienes, posibilidad de proveer, edificar y hacer evidente la instrucción.

En su estudio sobre maestras rurales, Oresta López encontró que el cuerpo fue instrumento pedagógico y moral.<sup>103</sup> Una apropiación de los cuerpos de las maestras por parte del Estado, las colocó ante la disyuntiva de ser madre o maestra, ante la exigencia de un comportamiento cuyo índice de valoración era lo que podían o no hacer con su cuerpo. En este sentido, como sujetos *performativos*, el cuerpo de los maestros rurales se convirtió en eje de su desempeño y en

---

<sup>101</sup> Crozier, Michel y Friedberg, Erhard. *El actor y el sistema...*, op. cit., pp. 55-56.

<sup>102</sup> Monsiváis, Carlos. “¿Pero hubo alguna vez once mil machos?”, citado en Montesinos, Rafael. *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona, Gedisa, 2002, p. 96.

<sup>103</sup> Véase especialmente el Capítulo VI. El cuerpo de las maestras: un instrumento pedagógico y moral. López, Oresta. *Alfabeto y enseñanzas domésticas...*, op. cit., pp. 185-197.

recurso primario para responder a las demandas de una profesión cuyos derroteros eran influidos por las representaciones socioculturales de la ruralidad.

Alejandra Aguilar y Francisco Morfin realizaron una excelente revisión sobre el lugar del cuerpo en la filosofía y el pensamiento social. Recurrieron al antropólogo francés Marcel Mauss, para destacar de sus estudios las “Técnicas del cuerpo”, es decir, aquellas formas en que las sociedades se sirven del cuerpo para variados y útiles fines, por ejemplo, su modificación para mejorar el desempeño o conseguir adaptación. Destacan que el cuerpo en diferentes culturas también se constituye en un poderoso instrumento comunicativo y concluyen que “El cuerpo media toda acción con el mundo y simultáneamente constituye tanto al ‘si mismo’ como al universo en las relaciones naturales y sociales de las que forma parte”.<sup>104</sup>

Las actividades escolares propias del ruralismo pedagógico, estuvieron relacionadas con un gran despliegue físico, con el uso del cuerpo como instrumento de progreso y símbolo de instrucción (los bailes, los deportes, la experimentación). El Estado requería intelectuales orgánicos pero, antes que eso, buscaba hombres y mujeres de la región que conocieran las costumbres, la cultura de los pueblos y trabajaran en las cosas que la gente más necesitaba.

El cuerpo debía mantenerse en buen estado, alejado del mal hábito, por ello se implementó una férrea política de salud pública y, en varios órdenes, llegó hasta la escuela como campañas de higiene y antialcohólicas. Como señala Vaughan, la SEP intentó una redefinición del sujeto social, reformuló los programas educativos para promover principios de igualdad, lazos de solidaridad y una relación familiar basada en la modernización del patriarcado. El modelo de virilidad promovido por la escuela, integró la práctica de los deportes de conjunto, distanciamiento de actividades religiosas y un alto al acoso hacia las mujeres: sólo de esa manera podría sanearse la sociabilidad del hombre.<sup>105</sup>

### 3.3.2 La actividad física en la Escuela de la Acción

El 6 de diciembre de 1924, en un mensaje difundido a través de la estación de radio de la SEP,<sup>106</sup> el Secretario Puig reconoció que la falta de maestros competentes y especializados

---

<sup>104</sup> Muñoz, Elsa y List Mauricio (coord.). *Pensar el cuerpo*. México, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2007, p. 24.

<sup>105</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, op. cit., pp. 74-76.

<sup>106</sup> Recuérdese que la Secretaría de Educación Pública empleó la radio con relativo éxito (por cuestiones de cobertura), al establecer su propia difusora en 1924. Las transmisiones fueron diseñadas para difundir programas

ponía en riesgo la obra de la escuela rural federal. La gran demanda de maestros, particularmente en el medio indígena, no podía ser cubierta por la resistencia de los más preparados a trasladarse a “los villorrios o al corazón de las montañas”. En razón de lo cual, mientras no hubiera suficientes maestros preparados y dispuestos, decía funcionario, “habrá que reclutar a estos nuevos cruzados de la patria futura, entre los hombres de buena voluntad que en cada región conozcan las necesidades del suelo y de la población escolar adyacente”.<sup>107</sup>

No todos parecían ser, por supuesto, “hombres de buena voluntad”. Ya vimos cómo las condiciones en que se desarrolló su actuación impusieron *contratiempos* que resolver, tentaciones que evitar y preceptos “inmorales” que desaprender. Al no contar con preparación profesional suficiente, el tipo de labores encomendadas como maestros rurales, les imponía, más que un ejercicio intelectual “de nivel no muy alto” (como dijera Sáenz en 1930), un gran despliegue físico. El tipo de actividades que debían efectuar en la escuela rural, según los preceptos de la Escuela de la Acción, estaban pensadas para que “el educando, a través de sus músculos en acción y de su actividad mental, penetra [ra] en la corriente de progreso material y espiritual de la sociedad en que va a vivir y a luchar”. Se insistía, con base en la nueva técnica pedagógica, que “las actividades manuales que se realicen en la escuela primaria, no tendrán por objeto transformar a ésta en taller o centro de industria”.<sup>108</sup>

Las actividades centrales, las que más importaban a la SEP, estaban basadas principalmente en el despliegue físico y en el trabajo fuera de las aulas. Las salidas al campo a manera de excursiones, práctica de deportes, labor en la parcela escolar, pequeñas industrias y los bailes, son ejemplos de ello. Se intentó que los niños y el maestro se mantuvieran alejados de las actividades que la escuela tradicional porfiriana circunscribía a espacios cerrados, como el salón de clases, reducto que abarcaba no más de doce metros. En la escuela activa el horizonte se ampliaba. Los anexos eran fundamentales, en éstos el cuerpo entraba en acción para mostrar los adelantos de la educación mexicana. Por ejemplo, el maestro rural Félix Araujo, adscrito a

---

educativos, así como mensajes dirigidos a los maestros y a la población en general, acerca de temas variados como salud y gestión educativa. Aréchiga Ernesto. “Educación, propaganda o “dictadura sanitaria”. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”. México, *Revista Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, No. 33, enero-junio, 2007.

<sup>107</sup> Mensaje de radio enviado por J. M. Puig Casauranc en 1924, en Monroy Huitrón, G. *Política educativa de la revolución...*, *op. cit.*, pp. 125-126.

<sup>108</sup> Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de octubre, Tomo IV, No. 7, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1925; Monroy Huitrón, G. *Política educativa de la revolución...*, *op. cit.*, p. 81-82.

la escuela de Vanegas en el árido Altiplano, envió su informe mensual de actividades al Director de Educación en el que establecía, entre otras cosas, haber trabajado “Proyectos que se desarrollan *con la actividad*”.<sup>109</sup> Dichos proyectos comprendían actividades al aire libre vinculadas totalmente con el uso del cuerpo:

- *Pequeñas industrias y trabajos manuales*. Se desarrollaron las fórmulas para elaborar calabaza, conserva de chilacayote, camote cristalizado, cajetas de Celaya, pastelillos. Trabajos de alambre y papel crepé como cestos y pinturas en vidrio. Se continuaron los trabajos de costura.
- *El prado escolar*. Se ha continuado emparejando la tierra, para el relleno de tierra vegetal. Se ha acarreado piedra cerca del lugar donde se va a construir otro salón.
- *Festival a beneficio de la escuela*. Se organizó un sencillo festival para obtener fondos para la escuela, llegando a juntar la cantidad de \$16.60.
- *Deportes*. Se compró una pelota para basket ball, se tienen conseguidas dos balas de fierro para los ejercicios y se cumplen las disposiciones de la Dirección que se refieren a los *ejercicios de militarización* con los alumnos. Se tiene el proyecto de hacer *unas carabinas de madera* y comprar una bandera.
- *Explotación del yeso*. Existe un terreno yesero que se explotará, se hizo una excursión con los alumnos para llevar piedra yesera y hacer algunos experimentos. En este mes se calcinó, los alumnos molieron la piedra y fue una cantidad de cerca de 20 kilos. Se vaciaron algunos trabajos y el yeso es de calidad regular. Se formará una cooperativa en toda forma para hacer la debida explotación, pues creemos que será de gran éxito.
- *Carpintería*. Construcción de cinco mesas, dos bancas y trabajitos calados en madera, con la participación de alumnos de las clases nocturnas y diurnas, con el apoyo de todos los maestros y la herramienta que prestaron los vecinos.
- *Pintura*. Se trabajó la pintura lavable en diferentes objetos con patrones de los niños (cojines, manteles, toallas, etcétera), además se hicieron 12 cuadros de cerámica –inventiva con color al óleo–.

El trabajo escolar de este maestro, además de los ejercicios militarizados, estuvo centrado en la mejora de los procesos de producción agrícola-industrial, el impulso de la cooperación y promoción de la salud. La escuela desbordó los límites de su edificio e, incluso, del prado escolar. Araujo participó activamente en la comunidad, mediante la instrucción de los alumnos de la escuela diurna o a través de la incorporación de los adultos de la escuela nocturna. Ambas representaron una colaboración que requería de un maestro rural vinculado a la dinámica social cotidiana, con un gran despliegue físico, porque las necesidades y problemas educativos que debía atender estaban situados en el medio y las necesidades de la población.

---

<sup>109</sup> La amplia descripción de contenidos también incluye, por ejemplo, escritura de pensamientos antialcohólicos, lectura del libro *El Sembrador*, medidas, relatos históricos, geografía, aritmética, ejercicios ortográficos y estudio de la flora de la región. Félix Araujo a Aureliano Esquivel, Informe de los Trabajos Realizados en el Mes de Noviembre, Vanegas, San Luis Potosí, 30 de noviembre de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A9, CB 44402, expediente 37, fojas 5 a 8 (La síntesis que aquí se incluye, respetando el texto original, y las cursivas son mías).

Una Circular enviada a los maestros rurales por el Director de Educación el 4 de abril de 1927, instauró como aspectos centrales del programa para las escuelas, entre otros que se describen ampliamente, el cultivo de la tierra, trabajos manuales útiles o de aplicación inmediata, labores domésticas (para niñas), cuidado de animales y actividades en relación con las industrias rurales.<sup>110</sup> Destacan las actividades para la escuela nocturna que, a nuestro parecer, representan el vínculo más estrecho del maestro con los vecinos por su carácter ideológico y su sentido práctico. Constituyeron referentes para evaluar el desempeño de los maestros, porque se esperaba congruencia entre su conducta y la enseñanza. Si modernizar el patriarcado requería una nueva idea sobre virilidad, el deporte sustituiría los juegos sangrientos y sería vía por la cual el maestro se convertiría en guía “espiritual” del campesino. La “domesticación del cuerpo”, freno a las pulsiones, era indispensable para contribuir a la pacificación del país. Así lo entendió el maestro Felipe Arriaga de la escuela “Benito Juárez” en Santa Gertrudis quien, como se muestra en la fotografía 7, improvisó una cancha de básquetbol para enseñar a los campesinos cómo encestar un balón: eso era mejor que apuntar con un arma.

**Fotografía 7**  
**Maestro y hombres entrenando**



Fuente: AGN, fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 21, expediente 27, foja 32.

<sup>110</sup> Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, op. cit., pp. 298-305.

Ante las condiciones que mostramos en el capítulo segundo, en un San Luis todavía convulsionado por los resabios de la revolución, ¿podían los maestros rurales ser ejemplo de lo que se les pedía enseñar? ¿Eran capaces de mantener su cuerpo alejado de las prácticas y conflictos que le causaban daño? Al menos esa era la intención. Se pretendía que fueran ejemplo vivificante, guía para que los lugareños cambiaran sus conductas, para que consiguieran no sólo mejorar su vida, sino que hicieran suyas las ideas de progreso y desarrollo. Se trataba de incorporarles a la vida moderna, para que sus hijos tuvieran un modelo a seguir y fueran mejores ciudadanos. Recordemos las palabras de Gramsci al referirse a los intelectuales orgánicos de tipo rural:

tiene una gran función político-social, porque la mediación profesional es difícilmente separable de la mediación política. Además: en el campo el intelectual (cura, abogado, maestro, notario, médico, etcétera) tiene un nivel de vida medio superior o al menos distinto del correspondiente al campesino medio y por ello representa para éste un modelo social en la aspiración a salir de su condición y mejorarla. El campesino piensa siempre que al menos uno de sus hijos podría llegar a ser intelectual (especialmente cura), o sea convertirse en un señor, elevando el grado social de la familia y facilitando su vida económica con las afinidades que no podrá dejar de tener con los otros señores. La actitud del campesino con respecto al intelectual es dual y parece contradictoria: admira la posición social del intelectual y en general del empleado estatal, pero en ocasiones finge despreciarla, o sea que su admiración está teñida instintivamente de elementos de envidia y rabia apasionada.<sup>111</sup>

Afán de hombre nuevo, preceptos morales para una mejor convivencia: detestar la violencia, buscar siempre el diálogo, alejarse de los vicios que dañan el cuerpo, la vagancia y la pereza; males ancestrales de las sociedades latinoamericanas causantes, en teoría, de improductividad. Un hombre cada vez más próximo a la práctica del deporte, al bienestar general, las bellas artes, los “buenos modales” y la erudición, ese era el prototipo de patriarca modernizado. Empero, el maestro rural al que apelaba Puig Casauranc era parte de una comunidad, debía implicarse fuertemente con ésta, pero bajo las recomendaciones instructivas de la escuela y un nuevo estatus. En este sentido, se le adjudicó, como a cada funcionario del Estado, una cierta superioridad sobre sus compatriotas, la cual se sostenía en una mínima instrucción –sabe leer, escribir y algo más que ellos en cuanto al desarrollo de pequeñas industrias– y un nombramiento otorgado por un funcionario de mayor rango.

---

<sup>111</sup> Gramsci, Antonio. *Cuadernos... op. cit.*, p. 359.

### 3.3.3 Ser “educado”

En este apartado mostramos algunos casos de maestros que, ante los problemas en que se vieron envueltos, tal parece, no se apegaron a los preceptos que la Dirección de Educación Federal estipulaba. Su desempeño ante vecinos y autoridades, revelaron que no eran ese tipo de modelo a seguir, el intelectual orgánico para el medio rural que suponía Gramsci. Maestros cuyas trayectorias profesionales se distanciaron del prototipo de apóstol y salvador de los inicios de la SEP. Si bien hubo quienes fueron reconocidos y felicitados por su desempeño<sup>112</sup> (Raúl Pardiñas fue uno de ellos), los casos que vamos a relatar ilustran la otra cara del magisterio rural federal; la cara que, a falta de maestros preparados y especializados, reveló el conflicto con un sector de la sociedad catalogado como marginal y desventurado. Al parecer, esto no era necesariamente así, las “armas” con que enfrentaron la presencia de los maestros rurales federales fueron variadas, efectivas, y se desplegaron para negociar su permanencia o despido.

Mary Kay Vaughan alerta, como en otros que ya presentamos, sobre aquellos casos donde hubo quejas hacia la actuación de los maestros. Nunca hay que descartar, dice la autora siguiendo a James Scott, la existencia de un “programa oculto”. En sus investigaciones ha encontrado que los vecinos generaron infundios sobre la actuación de los maestros porque, como parte de la resistencia ante una escuela que afectaba sus intereses, “Articular las verdaderas razones de la inconformidad no habría convencido a las autoridades; más conveniente era emplear el lenguaje de las mismas autoridades para alcanzar el fin deseado”.<sup>113</sup> Con esta advertencia en mente y lo que sugieren Crozier y Friedberg, es decir, que en las relaciones de poder la incertidumbre es clave, presentamos los siguientes casos.

---

<sup>112</sup> Es el caso del maestro rural Isaías Vázquez de quien, ya a mediados de 1924 a través de una carta del maestro misionero Isidro Rivera, se informaba su excelente y eficiente labor, así como la gran satisfacción que mostró el jefe militar General Saturnino Cedillo en su reciente visita en el “Día del Maestro” a la escuela. Isidro Rivera a Jefe del Departamento de Cultura Indígena, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 21 de mayo de 1924. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja V4, CB 44512, expediente 47, foja 8. También el maestro J. Dolores Galván, felicitado amplia y cordialmente por el propio Rafael Ramírez, debido a su labor social intensa y efectiva en el lugar donde prestó sus servicios. Rafael Ramírez a J. Dolores Galván, Felicitación, México, D. F., 12 de febrero de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja E4, CB 44438, expediente 51, foja 16. Y qué decir de Vicente Vita, a quien, en marzo de 1934, se le reconocieron sus méritos por un excelente desempeño, labor social, disciplina, buena conducta y experiencia en la zona Huasteca; por lo que la Subcomisión de Escalafón dictaminó que debía ser ascendido a una plaza B con mayor sueldo (\$68.44 mensual). Rafael Villeda y demás firmantes a Secretario de Educación de la SEP, San Luis Potosí, 13 de marzo de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER personal-profesores, caja V3, CB 44511, expediente 25, foja 2.

<sup>113</sup> Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la revolución...*, op. cit., p. 39.

Marcos Reyes estuvo al servicio de la federación como maestro rural desde 1927 en la escuela de Tanque Nuevo. El seis de septiembre, Aureliano Esquivel envió al Departamento de Escuelas Rurales el formato donde proponía cese por abandono de empleo. En el oficio se transcribió, para conocimiento de Ignacio Ramírez, un informe de las circunstancias en que el Inspector de la zona escolar de la Huasteca narró la situación.<sup>114</sup> A pesar de repetidas circulares, según explicó, el maestro Reyes no se había presentado a los Cursos de la Misión Cultural, además, las investigaciones realizadas a partir de ese suceso, dejaron ver que había abandonado el empleo sin avisar al Juez Auxiliar, Comité de Educación o al Presidente Municipal.

Se comprobó también, a decir del Inspector, que el maestro se presentó a cobrar su sueldo y, señal de que no regresaría, era que dejó abandonada a la mujer con quien hacía poco se había casado y los familiares de ésta nada sabían del él. El oficio cierra con la noticia de que se nombró un sustituto y éste asistiría en su lugar a los mencionados cursos. Marcos Reyes fue cesado el primero de agosto de 1927. Destaca que, para dar certeza al abandono del empleo, se puso como prueba contundente la obtención del dinero y el abandono de la mujer. Desentenderse de la familia para dedicarse a la vagancia, como signo de una actuación insensata, era muy grave porque dejaba mal al trabajador frente la Superioridad.

Con cinco años de experiencia en escuelas de Querétaro, José Sainz fue enviado a San Luis en marzo de 1929 para hacerse cargo de la Jefatura del Circuito Rural número 27, en la próspera zona de Rioverde. Tenía 28 años de edad, era casado y padre de dos hijos. Destaca en la evaluación de su desempeño en los cursos de la Misión Cultural, que se le asignó una calificación de 54 puntos de un total de 100, y obtuvo sólo uno de los cuatro puntos que calificaban la Temperancia.<sup>115</sup>

En 1930 escribió a Carlos Trejo, titular de la Oficialía de Partes de la SEP, para explicar el conflicto en el que se veía envuelto. Su propósito era hacer algunas aclaraciones en descargo de su desempeño. Según explicó, dos vecinos del Barrio de Santiago, Pedro Duarte y Santiago Orta, firmaron un documento quejándose de él porque, en la campaña antialcohólica efectuada el 23 de noviembre, ofendió a unas maestras al decir “que estaban listas para cobrar el chivo”,

---

<sup>114</sup> Aureliano Esquivel a Ignacio Ramírez. Se transcribe oficio del Inspector Jesús I Villareal, San Luis Potosí, 6 de septiembre de 1927. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R11, CB 44494, expediente 2, foja 2.

<sup>115</sup> Tabla de Estimación Individual del Maestro José R. Sainz, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 22 de diciembre de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S1, CB 44497, expediente 3, foja 6.



lo cual, según él, era totalmente infundado. Alegaba que él nunca dijo esas palabras y menos en una tribuna, sí afirmó, en cambio, que “había maestros que por desgracia, olvidando su papel, únicamente se preocupaban por cobrar el sueldo, desatendiendo los ordenamientos de la Superioridad”. En su carta argumentó también que

La verdad de los hechos C. Secretario es que han esgrimido una venganza ruin... el señor Orta es el Chofer del Sr. cura de Tierra Nueva, y el señor Duarte sacristán del Templo del Barrio de Santiago... y dadas mis ideas liberales y ajenas en todo a las de mis calumniadores, es natural que recurran a cuantos medios estén a su alcance para correrme.<sup>116</sup>

Es una venganza ruin de mis calumniadores, dice José Sainz, por haber convocado a varias escuelas de su región al “Gran Homenaje del XX aniversario de la Revolución Político-social iniciada por el Apostol (sic) de la liberación del Pueblo Mexicano DON FRANCISCO I. MADERO”. Si bien el maestro permaneció en servicio, inmediatamente fue cambiado a la escuela rural de Los Rodríguez, en el municipio de Mexquitic. Finalmente, en mayo de 1932, presentó su renuncia al cargo aunque no se estipulan los motivos.<sup>117</sup> Cabe señalar que el municipio de Tierra Nueva colinda con el estado de Guanajuato, donde el conflicto entre Iglesia y Estado tuvo mayor resonancia. En Tierra Nueva, como en Santa María del Río, durante la primera y segunda Cristiada, se registraron varias incursiones de rebeldes cristeros que asolaron a los maestros de ese rumbo (incluso a inicios de la década de 1940) y quedaron inscritas en sus expedientes personales.

Entre los maestros rurales federales que aparecen como “malos elementos”, tenemos a Manuel Vidal, quien provenía de la Normal de Zacatecas. Contaba con ocho años de experiencia en mayo de 1929, cuando fue nombrado maestro rural para la escuela de Hernández, en la salitrosa zona del Zacatal. Seis meses después, Aureliano Esquivel propuso a Rafael Ramírez el cese del maestro “por haberse embriagado una semana consecutiva en la Misión Cultural que actualmente está trabajando en Salinas y haber cometido varios escándalos

---

<sup>116</sup> José R. Sainz a Carlos Trejo y Lerdo de Tejada, Jefe de la Oficialía de Partes de la SEP, Joyitas, Tierra Nueva, San Luis Potosí, 6 de diciembre de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S1, CB 44497, expediente 3, foja 6.

<sup>117</sup> Formato de Renuncia del maestro rural José R. Sáinz, San Luis Potosí, 17 de mayo de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S1, CB 44497, expediente 3, foja 7.

que obligaron a las Autoridades del lugar a recluirlo en la cárcel”.<sup>118</sup> Daño supremo del cuerpo, nos recuerda Parrini, valentonas del *héroe guerrero de campo de batalla*.

A partir de esa fecha, luego de los trámites correspondientes, el maestro Vidal fue cesado “por su *conducta inmoral* en la actuación de la Misión Cultural”.<sup>119</sup> Sin duda, la mejor forma para desacreditar a un maestro era denunciar incongruencia entre lo que debía enseñar y su propio comportamiento: ausentismo escolar, alcoholismo, conducta inmoral, irresponsabilidad, daño a su cuerpo. No suponemos víctima ingenua al campesino, pero tampoco podemos imaginarlo orquestador maquiavélico, más bien estamos en posición de señalar la valía de su iniciativa para comunicar a las autoridades los problemas de la escuela: interlocución con las autoridades federales, invaluable exención de hacer suyos los medios para elevar su voz. Una condición que también permitió a los maestros rurales exhibir sus tácticas de negociación.

#### 3.3.4 ¿Y el cuerpo?

“Haberse embriagado una semana consecutiva” y terminar en la cárcel por escandaloso, no era lo que debía mostrar el comportamiento del sujeto-maestro. Como en el caso del maestro Manuel Vidal, la conducta de algunos otros quedó en entredicho (algunos acusados de alcohólicos), durante las décadas de 1920, 1930 y 1940. Por ello, como uno de los temas a tratar en las clases nocturnas, en las campañas agresivamente planteadas por el Estado contra el consumo de alcohol, es evidente que ese asunto constituyó uno de los problemas de mayor gravedad a combatir. Con su actuación, los propios maestros rurales corroboraban tal preocupación y exaltaban las medidas propuestas para superar el problema.

Ni siquiera los maestros preparados y especializados se libraban de los conflictos emanados de su acción ante la comunidad. El héroe “se caía del pedestal” (o lo derribaban) con suma facilidad. Una conciencia teórica se traiciona y la otra aflora, la pulsión se manifiesta, gana la batalla. Se elige uno de los lados de la masculinidad, la hegemónica, irremediable mácula de hombre obligado a mostrarse; ojos sagaces de otros hombres que validan o sancionan;

---

<sup>118</sup> Aureliano Esquivel a Rafael Ramírez, se propone Cese del maestro rural Manuel G. Vidal, San Luis Potosí, 16 de diciembre de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja V2, CB 44510, expediente 52, foja 6.

<sup>119</sup> Así dice la sentencia escrita en nota a mano por Rafael Ramírez, que puede leerse en el margen superior izquierdo de la solicitud de cese enviada por el Director Federal de San Luis Potosí (Cursivas mías).

homosocialidad que legitima o segrega: “Nos probamos, ejecutamos actos heroicos, tomamos riesgos enormes, todo porque queremos que otros hombres admitan nuestra virilidad.”<sup>120</sup>

Búsqueda de manifestación de un poder que, cierto o no, finalmente arruina. Una Superioridad ante los vecinos que parece “de papel”, pende de finos hilos y no logra sostenerse ante las cuantiosas provocaciones que tantean la virilidad. En el afán de mostrar fortaleza, con el alcohol, las balas y la cárcel, el cuerpo es el principal depositario del daño. Como asegura Elsa Muñoz, el cuerpo es realidad, es “la única certeza en momentos inciertos”. El dolor en el cuerpo es bien recibido con tal de mitigar el dolor de una masculinidad caída. El cuerpo es instrumento flexible, no sólo posibilidad de lucir la virilidad, proeza física y brío sexual, es también receptáculo de punición redentora que se soporta valerosamente, como se verá a continuación.

Alfredo Ramiro Rodríguez fue hijo de Rodrigo Ramiro y Manuela Rodríguez. En abril de 1932 fue adscrito como maestro de circuito en la escuela rural de Tampuchón en la región Huasteca. En 1933 fue cambiado a la escuela de la temible Fracción La Soledad en Tampacán. Con una preparación de primaria superior, un año de servicio en otras escuelas no federales y saberes acerca de carpintería, agricultura, cultivo de caña, maíz, frijol y pequeñas industrias (elaboración de piloncillo), el maestro Alfredo desarrolló durante todo ese año su labor docente en aquel lugar. El 26 de enero de 1934, Rafael Villeda dio a conocer al Secretario de la SEP pormenores del sucedido con este maestro. Para ello transcribió el informe recibido del Inspector León Sánchez:

El martes 9 del actual, después de finalizar las labores escolares, Ramiro llegó a Tampacán seguramente con el objeto de proveerse de víveres por ser día de mercado, permaneció en el lugar por la noche y concurrió a una fiesta de la que se retiró en las primeras horas del miércoles 10, acompañado de su hermano Efraín [también era maestro rural]. Muy cerca de la plaza principal del lugar caminaba Alfredo acompañado de varios amigos y su hermano a corta distancia atrás de él, cuando de pronto se dejaron escuchar algunas detonaciones de arma de fuego, disparos que dieron muerte instantánea al joven Efraín, e hicieron que el grupo en que caminaba Alfredo volviera a darse cuenta de lo sucedido; más el compañero no lo supo porque en los [m]omentos que llegaba al lugar de los acontecimientos fue recibido por una descarga que desde luego lo echó por tierra gravemente herido, muriendo a las pocas horas sin haber podido explicar el por qué de su agresión.<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> Kimmel, Michael. “Homofobia, temor, vergüenza...”, *op. cit.*, pp. 54-55.

<sup>121</sup> Rafael Villeda a Secretario de Educación de la SEP, se transcribe oficio, San Luis Potosí, 26 de enero de 1934. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R10, CB 44492, expediente 65, foja 5.

El informe del Inspector Sánchez cierra con lo que “se sabía a voces”, es decir, que el asesinato de los dos maestros<sup>122</sup> había sido originado por las enemistades contraídas por un hermano de éstos, quien había sido presidente municipal de Tampacán: “lugar en donde con frecuencia se suceden crímenes como el que nos ocupa”. Unos días después Villeda informó a Ramírez que las autoridades locales ya habían capturado a uno de los culpables, pero el resto andaban huyendo porque se constituyeron en gavilla de bandoleros. Luego de las gestiones para el pago de sueldos pendientes y el Pago de Marcha, se dictó baja por fallecimiento<sup>123</sup> a partir del 11 de enero de 1934. Otra vez el daño supremo del cuerpo. Saldar una cuenta pendiente, restablecer el Honor con la pérdida de la vida, era una situación de acontecer corriente en algunas comunidades de la región Huasteca, en este caso otra vez el vecindario de Tampacán.

El cuerpo fue instrumento pero también depositario de sanción. Sobre éste recayeron acusaciones por supuesta conducta inmoral. Es el caso del maestro rural Roberto Pérez Cossío. Su primer ingreso al sistema federal fue el primero de enero de 1926, con nombramiento y adscripción en la escuela del Ejido Guanamé, en la zona del Zacatal. Ahí permaneció cuatro meses, pero en mayo presentó su renuncia porque debía atender asuntos urgentes de su familia. En enero de 1928 reingresó al servicio, esa vez en la escuela de El Sotol. Declaró contar con primaria elemental (4º grado) y saberes relativos a “pequeñas industrias propias de la región”. En 1930 Pérez Cossío ya estaba comisionado como Jefe de Circuito Escolar y era encargado de la escuela en Tanque Nuevo, en la olvidada zona del Panino Ixtlero. El 23 de abril de ese año, el Departamento de Escuelas Rurales recibió una carta de quien se identificó como alumna del maestro Pérez. La señorita Refugio Rangel detalló:

Vengo ante usted como digno representante de la federación á (sic) quejarme del atropello brutal que cometió en mi persona el Jefe de Circuito Roberto Perez Cocío (sic); el día 9 de marzo en el interior de la Escuela como sigue. Soy alumna de la Escuela de esta Ranchería y por la pobreza de mis padres soy amante de la instrucción, y por asistir con puntualidad el día 9 de marzo aprovechando la hora que me presenté por aber (sic) llegado primero, *fui violada* en mi honra *por*

---

<sup>122</sup> El expediente de Efraín Ramiro permite saber que estuvo trabajando en la federación de marzo a septiembre de 1932, en la cabecera municipal de Tampacán. Renunció al empleo, pero no se especifican los motivos.

<sup>123</sup> Un caso similar fue el del maestro Jesús Díaz de León, quien también causó baja por fallecimiento en vía pública. Aunque en el informe de los padres al Inspector de la zona escolar no se aclara ni el móvil y tampoco las circunstancias del deceso, el hecho de que fuera en la calle Gómez Farías, como ellos dijeron, permite suponer una muerte también violenta. Director de Educación Federal a Rafael Ramírez, Se inserta oficio del C. Rafael Díaz de León, San Luis Potosí, 30 de agosto de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja D1, CB 44420, expediente 59, foja 10. Generalmente cuando los problemas por enfermedad terminaban en fallecimiento eran conocidos con antelación y causaban, en un primero momento, Licencia con Goce de Sueldo, lo cual no sucedió en este caso.

*la fuerza* por dicho jefe en el interior de la Escuela. por (sic) lo que pido con todo respeto como hija de humilde campesino el castigo de Perez Cosió (sic), mi Señor padre me presento (sic) ante el señor juez de este lugar, quejandose (sic) de este delito, y no hizo justicia, porque dice *el señor Perez* (sic) *que cuenta con el apollo* (sic) *de esta superioridad* y el Inspector de la zona. Estoy informada que lo cambió la Dirección a la Estacion (sic) El Salado para no caer en manos de la justicia, que pido con forme [conforme] a las leyes que nos mandan. Pido á (sic) esta Superioridad que atienda mi queja, porque de esta clase de Jefes desprestigian á (sic) la institución y en lugar de hacernos un beneficio salimos sacrificados, ya me dirijo al E° [excelentísimo] Director Federal en el Estado pidiéndole (sic) se me haga justicia, pues no creo que por ser hija de pobre no atienda mi queja. Puedo comparecer ante la autoridad á (sic) declarar lo expuesto.<sup>124</sup>

Más allá de la gravedad del asunto y su posterior polémica resolución, la denuncia representa ocasión para una serie de reflexiones en torno a la condición en que niños y niñas tenían que asistir a la escuela. Alude en su carta la señorita Refugio hasta en tres ocasiones a su pobreza, a su condición marginal, a la posición inferior desde donde eleva su voz a la Superioridad que ella y su padre consideran de mayor nivel. Se muestran desolados por la omisión del Juez de su localidad quien, explícitamente asume también su inferioridad, impotencia (o, en dado caso, posible complicidad), ante las influencias que dice tener el maestro Cossío con la Superioridad. Sale a la luz también en la queja que, unos días después del hecho, el maestro fue cambiado a otro lugar por la Dirección de Educación Federal (cosa que se reconocerá como cierta más adelante), así como el presunto apoyo del Inspector Instructor para que Pérez Cossío evadiera la acción de la justicia.

Las mujeres (muchas todavía niñas) fueron objeto de deseo y era común en esa época “tomarlas”, cortarlas como “Varita de Nardo” aunque “les cause dolor”, como decía el “buen” Joaquín Pardavé en su canción. Como Roque Suazo y sus miradas lascivas hacia una Soledad que, finalmente, fue mancillada, tomada por la fuerza sin remedio. Destino ineludible, designio de Dios y voluntad de los hombres. Las jovencitas como Refugio Rangel pudieron haber sido “trofeo de guerra”, prenda que se obtenía por unos pesos plata o esposas ofertadas al mejor postor por sus progenitores. Por ello, destaca la indignación del padre de la joven y que él mismo la llevara a presentar ante las autoridades del lugar. Que Refugio diga, al final de su misiva, estar dispuesta a comparecer para declarar lo expuesto ante la autoridad, no sólo parece

---

<sup>124</sup> Refugio Rangel a Rafael Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, Ranchería de Tanque nuevo, Cedral, San Luis Potosí, 8 de abril de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P3, CB 44478, expediente 10, foja 9 (Cursivas mías).

ser signo de valentía, sino también de disposición para careos que, en caso de falsedad de declaración, una niña ante un hombre “educado” podía llevar “todas las de perder”.

El mismo día en que se recibió la misiva en la Dirección de Educación Federal, el apenado Maurilio Nández dio respuesta a la joven y a su padre. Les informó que ya se dirigía vía telegrama al Presidente Municipal de Vanegas, para que, sin consideración, actuara conforme a la Ley. También externó haber turnado a la Superioridad, Rafael Ramírez, propuesta de cese inmediato del maestro por tratarse de un “acto inmoral” que no podía tolerarse; además, por haber sido cometido dentro de la escuela. Recriminaba sutilmente la “injusta” acusación de la señorita Refugio, al haber insinuado que él cambió de lugar al maestro Cossío para que evadiera la justicia, cuando nada sabía del asunto y su acción fue tan sólo para apoyarle a que estuviera más en el centro del Circuito que tenía encomendado.<sup>125</sup> Rafael Ramírez por su parte, una vez enterado de la supuesta conducta de este maestro rural, escribió a Nández y solicitó una

minuciosa investigación a este respecto, averiguando lo que haya de cierto sobre el particular, y, en caso de ser cierto, consignar el hecho inmediatamente a las autoridades civiles para que se encarguen de castigar enérgicamente al culpable, pues no conviene que entre el personal docente a sus órdenes, existan elementos inmorales como el que se denuncia.<sup>126</sup>

La respuesta a Ramírez dio cuenta de la inmediata consignación ante el Consejo de Justicia Local “por el delito de violación de una niña en el interior de la escuela”. El día 27 de abril de 1930, las integrantes del Consejo, Josefina G. Vda. de Hernández (Presidenta), Rosa Baigín (Secretaria), Matiana Cortés (Representante de los maestros), María E. Meza (Representante de la SEP) y Gabriela S. Viuda de Orta (Representante de la Dirección de Educación Federal), analizadas ya las pruebas presentadas (acusación del Director de Educación y el informe de un padre de familia), fallaron en contra del maestro y dictaron cese a partir del 16 de abril de 1930 “por faltas de ejecución de actos que pervierten la moral de los alumnos”.<sup>127</sup> El maestro Roberto fue cesado a partir de la fecha sugerida en el fallo del Consejo.

Hasta aquí todo parecía apuntar a que se había hecho justicia. Sin embargo, una nueva comunicación llegó al escritorio de Rafael Ramírez, donde Maurilio Nández estableció que, con

---

<sup>125</sup> Carta de respuesta a Refugio Rangel y Consuelo Rangel del Director de Educación Federal Maurilio Nández, San Luis Potosí, 22 de abril de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P3, CB 44478, expediente 10, foja 10.

<sup>126</sup> Rafael Ramírez a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D. F., 30 de abril de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P3, CB 44478, expediente 10, foja 15.

<sup>127</sup> Acta del Consejo de Justicia Local sobre el caso de Roberto Pérez Cossío (Fallo), San Luis Potosí, 26 de abril de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P3, CB 44478, expediente 10, foja 13.

fecha 23 de abril, el presidente municipal de Vanegas había respondido a su telegrama e informó que el profesor estaba a disposición de las autoridades pero, “seguidas las averiguaciones por los C.C. Jueces de Vanegas, llegaron a la conclusión de que el C. Roberto Pérez Cossío, es inocente de los cargos que se le imputan, pues todo esto, según se sabe, han sido movidos por intrigas personales”. Decía además que, de acuerdo a la Ley de Estabilidad del Magisterio, el maestro tenía derecho a ser reinstalado en su puesto. En ese oficio se transcribió, “para mayor satisfacción”, una carta que un tal Valentín Rangel extendió al maestro “como constancia de su inocencia”:

A QUIEN CORRESPONDA: Por medio de la presente, hago constar que el señor Prof. D. [Don] Roberto Pérez Cossío, ha permanecido por espacio de bastante tiempo en este lugar con carácter de Jefe de Circuito escolar; habiéndose sostenido siempre a la altura de su deber como mentor de la niñez, dando muestras de honorabilidad y sólida cultura. En tal virtud, yo, como tío de la señorita Refugio Rangel, igualmente hago constar que dicho señor Cossío jamás cometió el acto villano que calumniosamente se le imputa en la persona de mi citada sobrina. Y a pedimento del mismo le extendo la presente en la ranchería de Tanque Nuevo, Mpio. de Cedral, SLP., a los 2 días del mes de mayo de 1930, mil novecientos treinta.<sup>128</sup>

¿A pedimento del mismo? ¿Por qué si la justicia de los hombres había fallado en su favor, tenía Pérez Cossío que pedir una constancia de inocencia a una persona que no se había mencionado en ningún otro documento durante el proceso? ¿Quién es este Valentín Rangel y qué lo mueve a desmentir a su sobrina? Quizá nunca se pueda saber. Queda claro, no obstante, que de turbio el caso tiene lo mismo que el agua del estanque que sorprendió a Sáenz en la región norte de San Luis y del cual no quiso siquiera estar cerca, menos tener que abreviar en él. Queda claro también que de un lado –de la denunciante– o de otro –del acusado– se cometió una injusticia.

No debemos desconocer el hecho de la plena hegemonía masculina en las posiciones del Estado en casi todos los órdenes. Justicia de hombres en función de una ideología también de hombres. Costumbre avante, porque como sentenció Raúl Pardiñas “Uno como hombre a todos estos contratiempos está expuesto, y de los hombres amigos o superiores se espera la ayuda...”. Ley de Dios que también es Hombre. Resuena por igual la voz de Vaughan que alerta sobre el campesino con su “programa oculto”, con sus armas listas para usarlas en favor de un objetivo personal, mas ¿era ésta ocasión para alguna verdad oculta, para semejante “infundio”? Que el

---

<sup>128</sup> Maurilio Náñez a Rafael Ramírez, se dan informes relativos a la acusación presentada por la Srita. Refugio Rangel en contra del C. Prof. Roberto Pérez Cossío, San Luis Potosí, 6 de mayo de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P3, CB 44478, expediente 10, fojas 16 y 17.

Juez de la localidad hablará de protección, de ciertas influencias del maestro rural ante la autoridad, como se verá, no es cosa que pueda siquiera ponerse en duda.

El expediente de Pérez Cossío incluye, finalmente, documentos donde Maurilio Náñez informó a la Subdirectora del Departamento de Escuelas Rurales, Magdalena Cárdenas, la resolución del caso: “encauzado judicialmente en asuntos criminales a consecuencia de calumnias, en que estuvo interesado otro Jefe de Circuito próximo, ocupándome en breve de éste último; el juzgado Municipal del lugar procedió, a invitación nuestra, como era conveniente y resolvió la absolución del acusado”.<sup>129</sup> Solicitó, en razón de lo anterior, autorización para reinstalarlo en su puesto en cuanto hubiera oportunidad. El 14 de mayo recibió respuesta para que “en vista de haberse comprobado la inocencia del C. Profesor Roberto Pérez Cossío, Jefe de Circuito en ese Estado, se sirva usted reponerlo en su empleo, en la primera oportunidad que se presente”.<sup>130</sup> No se encontró documento alguno en el expediente personal de este profesor que permita saber si esa oportunidad se presentó.

Como se ha mostrado en este caso y en los anteriores, el cuestionamiento a la moralidad del maestro rural en la escuela y más allá de ésta, *quedar* entre dos conciencias, permite sostener que las representaciones socioculturales de género influyeron en el desempeño y fueron sustanciales en la decisión de permanecer o desertar del servicio. Mantenerse firme ante los *contratiempos* que presentaba cotidianamente la ruralidad, para no ser catalogado como hombre débil o cobarde, era consustancial en el proceso de llegar a ser sujeto-maestro.

### 3.4 A manera de cierre

En este capítulo hemos mostrado que la condición profesional de los maestros rurales federales se vio afectada por el tipo de representación que se tenía sobre masculinidad y las relaciones que establecieron con la autoridad educativa, la Superioridad, como ellos le denominaron. A medida que la federación expandió sus servicios, la SEP creó nuevas áreas y, con ello, requirió de más funcionarios para encabezarlas. La estructura vertical se fue engrosando con más personal directivo, por lo regular con varones, y la reglamentación fue cada vez más restrictiva.

---

<sup>129</sup> Maurilio Náñez a Magdalena Cárdenas, se dan informes del C. Prof. Roberto Pérez Cossío, Jefe de Circuito, San Luis Potosí, 8 de mayo de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P3, CB 44478, expediente 10, foja 18.

<sup>130</sup> Magdalena Cárdenas a Maurilio Náñez, sobre el caso de Roberto Pérez Cossío, México, D. F., 14 de mayo de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P3, CB 44478, expediente 10, foja 19.



Estos nuevos superiores también aprendieron en la práctica el oficio de dirigir una organización y no escaparon a la precariedad del medio donde fueron adscritos. Sin ser, por ello, como los maestros, camaleones.

Éstos pusieron en práctica estrategias, usaron los recursos a su alcance para negociar con la Superioridad, no sólo mejoras en su condición profesional, también la permanencia en el cargo. Los maestros hicieron uso del espacio de exposición pública para jugar sus cartas, para usar sus recursos y conjugarlos con el tiempo. Así, la idea de que con el cargo directivo vendría el poder, fue objetada por las variadas situaciones donde los actores subalternos obtuvieron victorias. Ora porque esgrimieron en sus cartas argumentos categóricos, ya por el uso de la fuerza colectiva o valiéndose de la intervención de una superioridad de mayor rango, demostraron que es en el juego organizacional donde se define quien ostenta el poder.

La idea sobre qué representaba ser hombre, sobrepasó el intento de modernización del patriarcado. El directivo como el maestro rural, liados en relaciones complejas, se constituyeron en “un hombre en el poder, un hombre con poder, y un hombre de poder”.

En su atributo de seres *performativos*, pudieron adoptar el rol de *héroe no guerrero, héroe de campo de batalla o héroe hombre común*, en respuesta de los contratiempos que la vida corriente les presentó. Enfrentaron la violencia, que no era de coyuntura, orlados con pistola y caballo. Porque no podían quedar como cobardes, pasaron de víctimas a victimarios y respondieron a su conciencia de sujeto concreto, de sujeto-Hombre.

El Estado colocó a los maestros rurales ante un medio donde los peligros eran múltiples. Contrario al uso que proyectó para el cuerpo, instrumento que debía servir para desarrollar los programas “a través de sus músculos en acción” (afirmó Puig Casauranc), los maestros lo sometieron al daño por el consumo de alcohol y en riñas que los condujeron a la cárcel o a la muerte. Aún estaba lejos la ocasión de actuar apegados al modelo de virilidad proyectado por la SEP, las representaciones socioculturales en regiones como la Huasteca lo impedían.

Pero el cambio es una condición adyacente a la profesión. Con la llegada de la década de 1940, nuevas circunstancias en el orden político, social y económico vendrían a forjar las bases de una transformación que, por lo menos, se gestó durante una década. A ello dedicamos nuestro siguiente capítulo.

## Capítulo cuarto

### **Derechos de los maestros y nuevas circunstancias políticas: bases de la transición hacia la escuela unificada 1938-1948**

La condición profesional de los maestros rurales fue afectada por la aplicación de nuevas leyes en materia laboral, acontecimientos políticos definitorios del orden hegemónico local y la unificación magisterial en el SNTE. Si bien el reclutamiento privilegió, a veces por influencia de personas importantes, a quienes tenían menores niveles de escolaridad, progresivamente las reformas administrativas pusieron en peligro su permanencia en el sistema educativo.

Su condición también varió a causa del fragor político. El periodo 1938-1948 marcó la transición a gobiernos en apariencia más democráticos. En el caso que nos ocupa no fue así: el cacicazgo continuó, sólo cambió a manos de Gonzalo N. Santos. Aunque invirtió en educación, para el político huasteco, el ruralismo pedagógico debía modernizarse o desaparecer. A la caída de Cedillo, sus seguidores enfrentaron la revancha del Estado: el poder central clausuró sus escuelas, los dejó “sin patria” y ellos respondieron con persecución a los maestros rurales.

La unificación magisterial, la creación del IFCM y los primeros conflictos de la sección XXVI con el gobierno federal (por su operación), permiten constatar el paulatino letargo de la voz individual en el magisterio y la sonoridad de la voz “colectiva”. Como se verá, al constituirse en hábiles negociadores, maestros como Raúl Euresti figuraron en esa transición.

#### *4.1 Influyentismo, autodefensa y organización colectiva para defender los derechos*

En este apartado se analiza la condición laboral. Se describen las circunstancias en que algunos maestros rurales fueron *recomendados* para ingresar al servicio. Además, se relata el proceso por el cual se generaron cambios en la legislación con el fin de proteger al trabajador, pero que, en esencia, establecieron vías para seguir depurando la planta docente. La aplicación de las leyes de Inamovilidad y Escalafón causó estragos en los maestros rurales, porque se cuestionó una vez más su idoneidad.

##### 4.1.1 Superioridades de facto

Raúl Pardiñas, en uno de los trances más difíciles de su condición profesional, dijo al subjefe del Departamento de Escuelas Rurales: “De los hombres amigos o superiores se espera la

ayuda, que en estos casos con ella se ve cristalizada la voluntad sincera que antes nos ha sido manifestada con palabras”. Esa ayuda consistía en usar su influencia con Rafael Ramírez para que tuviera alguna consideración y evitar con ello el cese inminente. Pedir este tipo de intervención a favor de una causa o la solución de un problema, es una situación que encontramos con frecuencia en los expedientes personales. Fue una estrategia de negociación ante la Superioridad para hacer valer un derecho tácito, todavía no reglamentado, para ser designado maestro rural.

Los Directores de Educación elaboraron propuestas para el ingreso de maestros rurales por recomendación de la autoridad local, a solicitud de alguien importante o cuando tenían que responder por la ayuda prestada a la SEP. En principio este mecanismo fue la manera de resolver un aspecto crucial de la contratación, es decir, el conocimiento de la trayectoria moral y el “buen nombre” fueron clave para aceptar a quienes aspiraban a ser maestros federales. La *recomendación* constituyó cierta garantía de que el portador de ésta (ya sea verbal o escrita), era de fiar, respondería adecuadamente a la oferta de trabajo y cumpliría con los requisitos para ejercerlo. Como ha señalado Alfonseca, debe tenerse en cuenta que en los primeros años de la SEP, ante la escasez de personal docente, se aceptó a los *recomendados* pero, a medida que evolucionó y se consolidó el sistema educativo, las estrategias de reclutamiento se reorientaron con la idea de aumentar la calidad del servicio. El autor señala:

La jurisdicción de la autoridad local sobre los docentes constituyó un tema delicado en las relaciones que delegados y directores de educación federal sostuvieron con las presidencias municipales... Es característico en muchas de las cartas que los presidentes municipales dirigen en estos primeros años a la Secretaría solicitando la apertura de escuelas (o la federalización de las sostenidas por el estado en sus municipios), el que éstos señalen o “se permitan sugerir”, quienes podrían ser sus futuros docentes, presentándolos como personas de su estima personal, individuos “caracterizados” en sus comunidades, etc., hecho que puede interpretarse como síntoma de inconsistencias en la percepción que esos niveles de autoridad tenían sobre el rol que debían desempeñar en relación con la escuela federal.<sup>1</sup>

Antes hemos mostrado cómo el Director Villeda trató de influir en Rafael Ramírez para que se contratara a un maestro de su preferencia, aduciendo que “Nemesio Aguilar de la Normal de esta ciudad y que nos promete un trabajo superior al de la señorita Ulloa”. Como se estableció,

---

<sup>1</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. *Estructura y coyuntura política, cultura y micropolítica...*, op. cit., pp. 338-339.

siguiendo a Alfonseca, es evidente que estas situaciones conflictivas emanaron también de una micropolítica generada en las oficinas de la SEP y se dirimieron a través de la negociación.

Los mecanismos de control implementados en la burocracia gubernamental, en este caso del sistema educativo, llevaron a enfrentamientos, pactos y arreglos que involucraron a los maestros. Los intereses personales a veces quedaron por encima de los intereses profesionales, las decisiones de los superiores no siempre se basaron en criterios objetivos y disposiciones reglamentarias. En la contratación y seguimiento al trabajo de los maestros rurales, algunas decisiones se basaron en lo que era “conveniente” para el servicio, más que en el respeto a los derechos adquiridos. Ante esa situación fueron favorecidos en algunas ocasiones y perjudicados en otras. Desde los primeros años en que se estableció el servicio educativo federal en San Luis, aparecieron las *recomendaciones* para la contratación del personal.

El caso del maestro Gabriel Pérez esclarece el peso político de Cedillo y su influencia en la contratación de personal docente para escuelas de su región. Este maestro ingresó al sistema federal en 1927, pero cuatro meses más tarde fue suspendido sin sueldo durante un mes y consignado al Consejo de Justicia Local por “falta de espíritu de cooperación y haberse ausentado más de 10 días de su escuela”.<sup>2</sup> El Consejo decretó que cesara de sus funciones por abandono de empleo a partir del primero de agosto.<sup>3</sup> Sin embargo, una nueva Propuesta para ser recontratado fue enviada a Ignacio Ramírez antes de concluir el mes de septiembre. El Director de Educación explicó:

El C. Gabriel Pérez fue cesado con fecha 1/o. de agosto, por [re]solución del Consejo de Justicia Local, a solicitud de esta Dirección; pero como el C. General. Saturnino Cedillo, Gobernador Constitucional del Estado, se ha dirigido a esta oficina, *suplicando atentamente*, se reponga en su empleo al C. Pérez, por considerar que ha desarrollado buena labor en la escuela que estuvo a su cargo, atentamente *me permito suplicar* a usted, se sirva acordar favorablemente esta propuesta, que *vendrá a dar facilidades al trabajo* para la Dirección de Educación Federal en el Estado.<sup>4</sup>

Sería muy interesante saber si existió y cómo fue ese tono de *súplica atenta* de Cedillo para que el maestro fuera restituido en su puesto: ¿un hombre como Cedillo suplicante y atento?

---

<sup>2</sup> Aureliano Esquivel, Director de Educación Federal, a Ignacio Ramírez, Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, solicita suspensión para Gabriel Pérez, San Luis Potosí, 18 de agosto de 1927. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P7, CB 44482, expediente 5, foja 4.

<sup>3</sup> Acta de sesión del Consejo de Justicia Local, San Luis Potosí, 10 de septiembre de 1927. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P7, CB 44482, expediente 5, foja 6.

<sup>4</sup> Aureliano Esquivel a Ignacio Ramírez, San Luis Potosí, 27 de septiembre de 1927. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P7, CB 44482, expediente 5, foja 10 (Cursivas más).

Recuérdese que en 1927 Cedillo se estrenaba como gobernador, tenía gran influencia en los presidentes de la República y no era muy diplomático. No pediría las cosas atentamente y menos en tono suplicante a un funcionario menor de la SEP. Es revelador que Aureliano Esquivel advierta al final del oficio, también en tono de súplica, que si la respuesta es favorable se verá reflejado en que se facilitaría la operación de la federación en el estado. Negociación, al fin y al cabo. El 13 de octubre la respuesta estipuló que “De conformidad con lo que solicita usted en su nota... le manifiesto que se aprobó su propuesta de nombramiento a favor del C. GABRIEL PÉREZ comisionado en la Escuela de Colonia Magdaleno Cedillo, Mpio. de Ciudad del Maíz”.<sup>5</sup>

En el caso del maestro Miguel Fuentes, fueron los políticos quienes influyeron para que consiguiera sus objetivos personales. Este profesor trabajaba en el estado de Guanajuato en 1927 y envió solicitud de cambio a San Luis porque le debían \$138.00 a razón de salario atrasado en aquel estado. Aureliano Esquivel insistió en sus escritos a Ignacio Ramírez para que el maestro fuera nombrado en alguna de las escuelas del estado potosino a su cargo, porque “varios Diputados al Congreso Local se interesan porque el C. Prof. trabaje en este Estado”.<sup>6</sup> De inmediato la respuesta fue positiva y el maestro Fuentes fue asignado a la escuela de Presita, en el municipio de Guadalupe.

A los hermanos Ángel y Leónides Rodríguez se les contrató en enero de 1930 y 1931 respectivamente, por influencia de Marciano C. Salazar, Teniente Coronel y Diputado del Congreso de la Unión. Salazar y un grupo de vecinos habían iniciado la operación de una Escuela Industrial, por ello, escribió al Oficial Mayor de la SEP para “Recordar a Ud. el ofrecimiento bondadoso que me hizo, de gestionar con el Sr. Ministro, alto mando de esa H. Secretaría... en la Escuela Industrial de Tampacán, S.L.P.; se le asigne sueldo al Director de la (sic) Música de nombre Ángel Rodríguez”.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Jefe del Departamento de Escuela Rurales (Rúbrica subjefe) a Aureliano Esquivel, México, D. F., 13 de octubre de 1927. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja P7, CB 44482, expediente 5, foja 13.

<sup>6</sup> Aureliano Esquivel a Ignacio Ramírez, San Luis Potosí, 19 de enero de 1928. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja F3, CB 44430, expediente 51, foja 11.

<sup>7</sup> Diputado Marciano C. Salazar a Higinio Vázquez Santa Ana, México, D. F., 2 de enero de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R8, CB 44491, expediente 65, foja 2. Tres notas a lápiz aparecen en la solicitud: una dice “Sr. Escalante: tratar el asunto hoy mismo con el Sr. Cabrera”; otra es para Rafael Ramírez “Sr. Ramírez buscar con empeño la posibilidad y presentar el acuerdo” y una más sentencia: “Nómbrese al C. Ángel Rodríguez Maestro Rural de \$2.00 dando la plaza a S. Luis, a partir del 1 de enero”.

En el caso de Leónides fue Rafael Ramírez quien escribió al Director de Educación Federal para indicar que “Por gestiones que ha hecho el Sr. Diputado y General Dn. [Don] Marciano C. Salazar, la Superioridad tuvo a bien disponer se concediera a ese Estado una plaza más... que se nombre en ella al Sr. Leónides Rodríguez en la Escuela de Tampacán”.<sup>8</sup> En realidad era la asignación de sueldo lo que representaba la federalización del personal, porque ambos maestros ya estaban prestando sus servicios en la escuela industrial. A Leónides se le asignó para desempeñarse como maestro de curtiduría. También quedó documentado en sus expedientes que, el 13 de enero de 1932, fueron consignados al Jurado de Justicia y Eficacia por ausentarse del empleo sin autorización. A ambos se les cesó por abandono de empleo.

#### 4.1.2 Legislación en materia laboral

Aquella frase solemne de la Toma de Protesta “Si no lo hicierais así, la Nación os lo demande” se materializaba a través de esos órganos de justicia creados por la legislación laboral. Ya hemos mostrado casos de maestros que fueron consignados por acusaciones de los vecinos, por los inspectores o por el Director de Educación, veamos ahora en qué se basaban y cómo se procedía para llevar a juicio a los maestros rurales.

Antes apuntamos que fue hasta el 28 de diciembre de 1926 cuando, por iniciativa del presidente Calles, se expidió el Reglamento de la Estabilidad del Magisterio. El documento era en realidad un manual para sancionar el desempeño del trabajador (Maestros, Directores y Subdirectores de escuela, Inspectores y Directores de Educación); un “paso a paso” legal para que la Superioridad pudiera separar del servicio “ordenadamente” a quienes se apartaran de la normatividad administrativa.

Se estableció, de entrada, como provisional todo nombramiento a favor de los maestros de nuevo ingreso, a quienes, en el transcurso de los primeros doce meses, el Ejecutivo podría remover libremente sin limitación ninguna (artículo 1). Transcurrido ese tiempo, la resolución por falta administrativa o mal desempeño, debía pasar por un órgano juzgador con base en las pruebas presentadas tanto de la parte acusadora como de la defensora. La sentencia dictada en cada caso pasaba en última instancia por el Secretario de la SEP, quien tendría la facultad para

---

<sup>8</sup> Rafael Ramírez a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D. F., 8 de enero de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja R6, CB 44489, expediente 13, foja 4.

resolver sobre las faltas disciplinarias, deficiencias en el servicio y actos que dieran lugar a sanción penal.<sup>9</sup> En ese Reglamento se establecieron las causas de cese para el personal docente:

- a). Abandono de las labores por más de diez días sin causa justificada.
- b). Ineptitud manifiesta.
- c). Falta notable de espíritu de cooperación.
- d). Ejecución de actos que perviertan la moralidad de los alumnos o subordinados.
- f). (sic) Incurrir dolosamente en falsedad al hacer apreciaciones, rendir informes o expedir constancias.
- g). Proceder con dolo u ocultar la verdad cuando sean miembros de los Consejos de Justicia.
- h). Sobornar o cohechar a los miembros de los Consejos de Justicia.
- i). Dejarse sobornar o cohechar en las funciones de miembros de los Consejos de justicia.
- j). Violación del artículo tercero constitucional.
- k). Aplicación de castigos corporales o penas infamantes.
- l). Por abuso de autoridad.<sup>10</sup>

Además se enumeraron como causas de degradación: a) incompetencia en el desempeño del cargo, b) no cumplir con los requisitos de mejoramiento profesional según su categoría.<sup>11</sup>

También las causas de suspensión por más de un mes y hasta por un año: a) faltar al desempeño de sus labores, b) Llegar tarde, c) otros hechos que impliquen negligencia en el cumplimiento de sus deberes, d) no cumplir las disposiciones de sus superiores y e) falta de respeto a las autoridades (artículos 7 y 8).

Cada causa se convirtió en resolución del Consejo, esto es, en las propuestas de cese emitidas por el Director de Educación Federal, generalmente se transcribía la que mejor describiera la falta cometida. A favor de los maestros cesados, el artículo décimo estableció que, pasado un año del cese, podrían ser recontratados si la autoridad consideraba inexistentes las causas que motivaron la consignación o si creía que el acusado ya se había “corregido”. Los maestros, a pesar de sus “malos antecedentes”, podían así reingresar al servicio.

En cuanto a las figuras para operar el Consejo de Justicia Local en el caso de los maestros rurales (artículo 24), quedó asentado que se formaría con dos representantes de los maestros

---

<sup>9</sup> Según el Artículo 5, si era absuelto por la autoridad competente se le reinstalaba y si era condenado a prisión se le debía cesar de inmediato (caso Pardiñas). En caso de recorte presupuestal, serían los maestros de menor antigüedad y más bajo rango en el escalafón quienes sería despedidos y, en el caso de que el recurso económico se recuperara en el siguiente presupuesto, tenían preferencia para su contratación futura.

<sup>10</sup> “Reglamento de la Estabilidad del Magisterio”. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de agosto, Tomo VI número 1, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 28.

<sup>11</sup> En este caso como en lo relativo al contenido en el inciso b) de las causas de cese, se estableció que los maestros acusados de ello tendrían el derecho de sustentar un examen integrado por tres pruebas (escrita, oral y práctica), según la SEP tuviera en cuenta el o los aspectos de ineptitud motivo de la acusación (artículo 35). Esta prerrogativa se mantuvo en la Ley de Inamovilidad del Profesorado de la SEP de 1930.

(por insaculación), dos representantes nombrados por la SEP y uno por la Dirección de Educación Federal. Funcionaría por un año y se convocaría a sesión, invariablemente en el lugar de residencia del Director de Educación, cada que se presentara un caso de juicio.<sup>12</sup> Las autoridades superiores de la SEP tenían la facultad de turnar directamente al Secretario del Consejo de Justicia, aquellos casos en que los hechos fueran de su conocimiento directo o si existían motivos que no hubieren sido comunicados por el Director de Educación. Destaca que la elección e insaculación para formar parte del Consejo fueran obligatorias y el nombramiento irrenunciable, a menos que la causa aducida para ello se considerara justificada Si algún maestro se desentendía de la asignación, según artículos del Capítulo IV, sería sancionado con Nota de Demérito e incluso podía llegar a ser castigado con suspensión del empleo. Los integrantes del Consejo duraban un año en el cargo.

El funcionamiento del Consejo de Justicia Local sería en Pleno y las resoluciones se tomarían por mayoría de votos. Una vez consignado el caso, se estableció un plazo de quince días para practicar las diligencias a que hubiere lugar y, al día siguiente, debían reunirse los integrantes para celebrar la audiencia. Ahí se escucharían todas las voces, al encargado de llevar la acusación, a quien representara la defensa oficial de la SEP, al acusado y a sus defensores (pocas veces los hubo). El Reglamento empezó a regir en enero de 1927. En opinión de Ignacio Ramírez, para los maestros rurales representó un “positivo beneficio de índole moral”, porque los pocos que se había llevado a juicio aceptaron “sin protesta por reconocer la justicia que entrañaron”.<sup>13</sup>

El maestro Miguel Solís fue uno de los primeros que pasó por el Consejo de Justicia Local. Recontratado el 11 de marzo de 1927, reportó estudios de primaria superior y saber de industrias y ocupaciones propias de la región. Se le asignó la adscripción en la escuela de El Ranchito.<sup>14</sup> Dos meses más tarde, Aureliano Esquivel turnó al Consejo de Justicia Local una acusación contra Solís por “falta notable de espíritu de cooperación”. Lo interesante del

---

<sup>12</sup> Entre los registros de casos consignados y fallados, todas las sesiones para dirimir las acusaciones en contra de los maestros rurales se desarrollaron en la Escuela Primaria Federal “Tipo”, ubicada en la capital potosina.

<sup>13</sup> Informe del Jefe del Departamento de Escuelas Rurales Ignacio Ramírez al 30 de julio de 1927. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de agosto, México, D. F., Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 91.

<sup>14</sup> Hoja de Propuesta del Director de Educación Federal de San Luis Potosí a favor de Miguel Solís, San Luis Potosí, 11 de marzo de 1927. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S3, CB 44499, expediente 6, foja 1.



documento, es que funda la causa en una situación que poco encontramos luego de ese año en los expedientes. Los hechos consignados fueron:

El maestro Miguel Solís, valiéndose de *artimañas* no salió en todo el año pasado a organizar y dirigir la escuela que se le confió en el Ranchito... quiso darle [la Dirección] oportunidad para que rectificara su conducta [pero] Contrariamente a sus promesas, el maestro Miguel Solís, ha sido *sumamente remiso* para cumplir sus obligaciones, y según informa el C. Inspector, y le consta a esta Dirección, en todo el año no ha mandado una sola noticia de estadística ni los datos que pide la hoja “La vida de la Escuela”. El C. Inspector, rindió el siguiente informe... hasta estos momentos se ha manifestado una persona indisciplinada, pues no obstante haberle dado instrucciones precisas para que remitiera los datos estadísticos no lo ha hecho, no asiste a las Academias de Cooperación ni tampoco a las citas que esta inspección le ha hecho. Seguramente *no manda las estadísticas por temor a que la escuela a su cargo desaparezca por falta de alumnos*, según datos que tengo, *esta fue la última táctica que usó el año pasado*.<sup>15</sup>

Esquivel agregó que, “queriendo una prueba más, de prudencia”, decidió darle otra oportunidad enviándolo a la escuela rural en San Antonio pero, en lugar de acatar la orden y enmendarse, el maestro se había dedicado a intrigar. Las razones esgrimidas permiten concluir que las acusaciones quedaban a criterio del Director de Educación, él daba ajustaba los hechos según correspondiera a las causas de cese, degradación o suspensión. Además, dejan ver las estrategias de negociación que el maestro puso en juego para seguir en servicio, que el funcionario catalogó de *artimañas* (tortuguismo y ausentismo). En el Acta levantada por los integrantes del Consejo, quedó registrado que Solís era merecedor de “CESE inmediato”.

#### 4.1.3 Leyes de Inamovilidad y Escalafón de 1930

Con este Reglamento como referente, Juan de Dios Bátiz presentó en 1930 la iniciativa de Ley de Inamovilidad y Escalafón, la cual incluía beneficios y perjuicios. El daño para los maestros consistía en la integración de una Comisión Instructora de Jurados de Honor y Eficacia, que se establecería para organizar concursos de oposición que dirimirían la permanencia y definitividad de sus nombramientos, poniendo en grave riesgo su estabilidad laboral.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Aureliano Esquivel a H. Consejo de Justicia Local, Consignando al maestro Miguel Solís, San Luis Potosí, 20 de mayo de 1927. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja S3, CB 44499, expediente 6, fojas 3 y 4 (Cursivas mías). En otros casos consignados por alcoholismo, como en el de Moisés Pardiñas, la causa expuesta fue *Ejecución de actos que pervierten la moralidad de los alumnos*, al igual que en el de Roberto Pérez Cossío, éste por la presunta violación de una menor. Bajo ese Reglamento fueron también juzgados y cesados Pedro Carrillo, Gabriel Pérez, Catarino Romo, Manuel Yrazábal (los 4 por *Falta de espíritu de cooperación*), Asunción J. Duarte, Emeterio Lara, Vicente Montejano, Casiano Orozco, Severiano de Pro y Napoleón Zúñiga (por *Abandono de las labores*). En ningún caso de los estudiados se encontró fallo a favor del acusado.

<sup>16</sup> Martínez Assad, Carlos. *Los rebeldes vencidos...*, *op. cit.*, p. 56.

La Ley de Inamovilidad del Profesorado de la Secretaría de Educación Pública, fue expedida el 16 de enero de 1930 por el presidente interino Emilio Portes Gil.<sup>17</sup> En esencia se mantuvieron los preceptos de los cuatro capítulos del Reglamento pero, por ser ésta más detallada y amplia (por ejemplo, las causas de cese, descenso y suspensión constituyeron un capítulo completo), todo lo relativo a sanciones para los integrantes del Jurado de Justicia y Eficacia, nueva denominación del órgano, pasaron a formar parte de un quinto capítulo. Se agregó uno más, donde se fijó que si una autoridad violaba dolosamente la ley (por denuncia del acusado), se haría acreedora a destitución o inhabilitación para desempeñar cualquier clase de empleo dentro de la SEP (artículo 1, Capítulo VI).

Algunas modificaciones para aclarar la condición de los maestros fueron, por ejemplo, que los nombramientos en lo sucesivo serían de acuerdo a las prescripciones de la nueva Ley de Escalafón (artículo 1) y que una vez terminado el periodo del nombramiento provisional de los maestros titulados, es decir un año, tendrían ya el carácter de *definitivo*: no podrían ser cesados, descendidos o suspendidos salvo por “causa bastante justificada”, de por medio su paso por el Jurado de Justicia y Eficacia (artículos 3 y 4). Además se estableció que una de las causas para ser cesado podría ser “Enseñar, atacar o hacer propaganda de cualquier credo religioso” (artículo 7, inciso H). De relevancia fue lo consignado en el artículo 10: luego de un año de la sentencia los maestros cesados podrían ser reingresados al servicio, además, quienes fueran descendidos por incompetencia (de acuerdo a Escalafón), pasarían a ocupar el puesto anterior que desempeñaban, sin afectación a su derecho de participar nuevamente por un ascenso. Se mantuvo como derecho del acusado, recusar la composición del Jurado si consideraba parcialidad en su integración o que no reunía los requisitos establecidos en el capítulo referente a su integración y funcionamiento.

Estos nuevos Jurados de Justicia y Eficacia, al igual que los Consejos de Justicia Local, tuvieron por objeto conocer y fallar sobre las acusaciones técnico administrativas formuladas contra el personal que prestara sus servicios en los establecimientos de la SEP, tanto en el Distrito Federal como en los Estados y Territorios de la República Mexicana (artículos 13 y 14). También se hizo obligatoria la participación e irrenunciable el cargo una vez asignado y

---

<sup>17</sup> Ya se ha dicho que al final de la década de 1920 y los primeros años de la de 1930, el contexto social, político y económico en México era difícil. Las disputas entre Iglesia y Estado habían generado crispación y posicionamientos críticos por parte de los padres de familia en torno a la “deficiente calidad” de la educación.

que, en caso de incumplimiento, los profesores se harían acreedores a sanciones. Para los juicios a maestros rurales, el Jurado quedaría integrado por un maestro y un director de escuela rural, un maestro o director de escuela primaria de organización completa (que serían insaculados), además por dos maestros designados, uno por la Dirección de Educación y otro por la SEP. Quedó instituido además que, una vez insaculados los cinco integrantes del Jurado, se haría un nuevo sorteo para determinar (sólo entre normalistas) quién sería defensor y acusador. Como en el Reglamento anterior, el Jurado de Justicia y Eficacia funcionaría en Pleno, el arribo a fallo por mayoría de votos y por sorteo, entre los cinco integrantes, la designación de un presidente y un secretario.

El 14 de enero de 1930 también se expidió la Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños dependientes de la Secretaría de Educación Pública. Aunado a la protección de la estabilidad, según los Considerandos del presidente Portes Gil, se requería una Ley que protegiera y garantizara los ascensos, pero también que previera las remociones. Su objetivo sería consagrar los derechos de los maestros de la Federación, para que fueran clasificados de acuerdo con las disposiciones y conforme a los procedimientos y medios de estimación estipulados (artículo 1). Para ser nombrado maestro de educación primaria se requería tener título y ser mexicano por nacimiento o naturalización, mas cuando la SEP no contara con personal suficiente para atender sus escuelas, podría contratar a personas no tituladas para ocupar las plazas vacantes (artículo 2).

Se establecieron cuatro grupos jerárquicos en orden ascendente. En el caso de los Maestros Federales de Escuelas Primarias (grupo II), los de escuelas rurales quedaron ubicados en el peldaño más bajo, pudiendo escalar en primera instancia al puesto de Director de Escuela Rural y, en seguida, a Maestro Encargado de Escuela de Demostración. El ascenso podría ir luego a Maestro o Director de Escuela Semiurbana y Urbana, Maestro o Director de Escuela Tipo, hasta llegar al puesto más alto como Inspector. Un punto interesante en esta legislación quedó asentado en el artículo 16: los maestros “podrán desempeñar dos o más empleos, siempre que estos sean compatibles por su carácter y en el tiempo” (se abría la posibilidad de la doble plaza y tener un trabajo fuera de la SEP sin ser penalizado). La Ley de Escalafón estipuló también que a igualdad de funciones correspondía igualdad de derechos sin atender al sexo (artículo 11).

Desde luego, se generaron cambios en la condición profesional con la expedición y aplicación de esta Ley. En el caso de los maestros rurales vino a acentuar su marginalidad, pues

se vieron sujetos a demostrar que eran idóneos (aptitud y competencia), especialmente aquellos que no tenían título. En los Transitorios se señaló que para éstos, se formaría un grupo por separado y, si no cumplían los requisitos, se ubicarían en un registro especial para dar seguimiento a los estudios realizados, tiempo de servicio, y poder ubicarlos en el “derecho de preferencia” que les correspondiera. Pero también hubo algunos que se vieron favorecidos y, tras presentar su hoja de servicios ante la Sub-Comisión de Escalafón creada por esta Ley, lograron un ascenso y mejor percepción económica. Los criterios para las promociones fueron: 1) preparación profesional, 2) tiempo de servicios, 3) funciones desempeñadas, 4) estudios posteriores de mejoramiento profesional, 5) aptitudes y resultado de su labor y 6) título profesional (artículo 4).

En el informe de labores de Rafael Ramírez del 10 de enero de 1931, se habló de los reajustes de personal y las respectivas bajas en el sueldo por cambio de categoría. Se asumió como “gran problema a resolver”, la cantidad de nombramientos que se debía expedir por cambio de denominación.<sup>18</sup> Todavía en el mes de marzo, se reconoció que seguían trabajando a “marchas forzadas” para expedir los nombramientos pendientes y, debido a ello, se tuvo que pagar a los maestros sin previa presentación de ese documento.

El funcionario señaló también que, por el aumento de Inspectores Instructores (San Luis tendría seis, uno más que en 1929) y la contratación de más maestros rurales, se tuvo que hacer una redistribución de las zonas escolares.<sup>19</sup> Una “ventaja” de los maestros empíricos fue la falta de personal docente “preparado”. Ante la insuficiencia de éstos o la negativa a aceptar las escuelas en lugares apartados, la Dirección de Educación propuso todavía a muchas personas con estudios sólo de primaria (o sin éstos) y aceptó *recomendados* de las autoridades locales.

#### 4.1.4 Aplicación de las Leyes

La nueva legislación proporcionó herramientas jurídicas para cesar, degradar o suspender al personal docente. Si tenían el carácter de interinos (menos de un año en el cargo), el Ejecutivo no tendría limitación alguna en sus facultades para removerlos libremente (un gran ahorro para

---

<sup>18</sup> Informe de Rafael Ramírez sobre el estado que guarda la educación al 30 de diciembre. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes de diciembre, Tomo X, No. 1-4, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930, pp. 49-50.

<sup>19</sup> Informes de labores del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea durante el mes de enero de 1931. Boletín de la Secretaría de Educación Pública correspondiente al mes marzo, Tomo X, No. 5, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, p. 5.

el Estado), bastaba integrar acusación con base en las causas establecidas, en el Reglamento y unos años más tarde en la Ley de Inamovilidad, para sancionarlos o despedirlos. En esta situación se encontró una treintena de maestros rurales para los que el Director de Educación propuso cese. Esto podría explicar la intensificación de los conflictos laborales durante las gestiones de Maurilio Nájuez (1930-1932) y Rafael Villeda (1932-1934): la Superioridad también tuvo que aprender a manejar el poder conferido por los cambios en la normatividad ocurridos con las reformas legales. Sesenta maestros rurales de 1925 a 1934 fueron acusados de ineptitud manifiesta, incompetencia en el desempeño, faltar al desempeño de sus labores (abandono de empleo) o notable falta de espíritu de cooperación. Por esas causas se les juzgó, sentenció y cesó, o se les conminó a renunciar. La mitad de esas acusaciones sucedieron entre 1930 y 1933, periodo en que Bassols estuvo al frente de la SEP.

El caso de Víctor Araujo muestra las contradicciones que entrañó, tanto para los maestros más preparados como para los empíricos, un cambio tan importante en su condición profesional al entrar en vigor las nuevas leyes. Fue contratado el once de enero de 1928, era normalista<sup>20</sup> y estaba como Director de la escuela de El Barril, en la zona del Zacatal, cuando presentó su renuncia por “tener un estado de salud deficiente y otras causas familiares de gran peso”.<sup>21</sup> Fue recontratado en agosto de 1930 en calidad de Ayudante Interino para la escuela semiurbana de la cabecera municipal de Tanlajás, en la sofocante región Huasteca.

Araujo escribió a Rafael Ramírez para solicitar que se le extendiera un nombramiento correspondiente al tipo de actividades que desarrollaba (Director con doble grupo). Decía en la misiva que lo justo era, como los demás directores de escuela, que él también pudiera disfrutar el sueldo designado para esa categoría.<sup>22</sup> Ramírez escribió a Maurilio Nájuez y le exhortó para que, en la primera oportunidad, se le mejorara el sueldo al profesor, siempre y cuando fueran buenos sus antecedentes. Nájuez respondió que

el C. Prof. Víctor Araujo, *Director de la Escuela Primaria Federal de Tanlajás, S.L.P.*, no tiene todavía un año de servicios y con frecuencia ha habido quejas en su contra, por su carácter para

---

<sup>20</sup> Decidimos indagar en los registros de la Escuela Normal de San Luis Potosí y, efectivamente, el profesor Araujo fue inscrito en esa institución en enero de 1924. Ahí cursó cinco años de la carrera hasta concluir en 1928. Libro de Matrículas 1915-1930. AHBECENE, sección Administrativa Académica, subsección Alumnos, serie Registros de inscripciones y matrícula escolar, caja 31, fojas 42, 47, 51, 57 y 64.

<sup>21</sup> Víctor Araujo a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, Carta de Renuncia, San Luis Potosí, 14 de junio de 1928. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A9, CB 44402, expediente 62, foja 5.

<sup>22</sup> Víctor Araujo a Rafael Ramírez, Tanlajás, San Luis Potosí, 16 de enero de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A8, CB 44401, expediente 3, foja 4.

tratar a los padres de familia y a los mismo (sic) ayudantes de la escuela que es a su cargo. Creo conveniente que esperemos una mejor labor para mejorarlo.<sup>23</sup>

A pesar de reconocerle como Director de Escuela, legalmente, ocupaba una plaza de Ayudante y sus funciones eran determinadas por su carácter de “comisionado”. Aun cuando en el artículo 4 de la Ley de Escalafón se estableció como criterio de ascenso ser Titulado, en este caso pesó más la aptitud y el resultado de su labor. El maestro fue cambiado en febrero de 1931, con el mismo nombramiento de Ayudante y el mismo sueldo (cuatro pesos), a la escuela semiurbana de la cabecera municipal de Tancanhuitz, sin embargo, las quejas por su desempeño continuaron.

En un escrito de Náñez dirigido al Inspector Manuel Álvarez, se declara que debido a graves irregularidades de la escuela a cargo de Araujo, “en diciembre próximo se consignará este asunto al Jurado de Justicia y Eficacia pues los maestros de tal índole, insubordinados a las disposiciones de esta Dirección no nos hacen falta en nuestra causa”.<sup>24</sup> El 2 de noviembre el maestro Araujo exigió se resolviera ya su situación, porque

No estoy dispuesto a seguir desempeñando más el puesto de Director al (sic) menos que se me extienda nombramiento como tal, o si no es posible esto, porque yo no lo merezca, entonces suplico se me coloque en la plaza que corresponda al nombramiento que se me ha otorgado.<sup>25</sup>

La consignación del maestro ante el Jurado no esperó hasta el mes de diciembre. A los dos días de recibida la carta, Náñez dio aviso a Rafael Ramírez que ya se había iniciado el proceso y en cuanto se tuviera el fallo se informaría la resolución. Luego, el 12 de noviembre, escribió Náñez al maestro para reafirmar que el nombramiento en su poder decía “Ayudante de Escuela Semiurbana con servicios en esta Entidad, y la Dirección de mi cargo, en representación de la Secretaría del Ramo, ha comisionado a usted como Director de la escuela de ese lugar”. Cerró su comunicación advirtiéndole que en breve sería consignado al Jurado de Justicia y Eficacia, para que respondiera a las acusaciones que el Inspector hacía en su contra.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Maurilio Náñez a Rafael Ramírez, San Luis Potosí, 9 de febrero de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A8, CB 44401, expediente 3, foja 6 (Cursivas mías).

<sup>24</sup> Maurilio Náñez a Manuel E. Álvarez, San Luis Potosí, 26 de octubre de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A8, CB 44401, expediente 3, foja 9.

<sup>25</sup> Víctor Araujo a Maurilio Náñez, Tancanhuitz, San Luis Potosí, 2 de noviembre de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A8, CB 44401, expediente 3, foja 11.

<sup>26</sup> Maurilio Náñez a Víctor Araujo, San Luis Potosí, 12 de noviembre de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A8, CB 44401, expediente 3, foja 13.

Luego escribió a Rafael Ramírez para informarle que había sido suspendido el juicio en contra del maestro Araujo, porque éste decidió renunciar. Sin embargo, en el expediente personal se incluye la resolución de un Jurado integrado tan sólo por Presidente y Secretario, donde consta que el juicio sí se llevó a cabo y se falló que debía ser cesado de acuerdo al inciso “A” del artículo 7, es decir, por *Ineptitud manifiesta*. Para concluir este caso, mostramos una parte de la carta de renuncia que, “por motivos más que suficientes”, Araujo envió a Nájuez:

I- Haber solicitado ser mejorado, sin atenderseme, el año pasado cuando desempeñaba la Dirección de la entonces Escuela Primaria Federal de Tanlajás, que percibía sueldo de Ayudante, es decir, de \$4.00 incompletos a pesar de que el sueldo de un Director es de \$5.00, el cual yo justamente reclamaba, pues no se me tomaba en cuenta que soy maestro titulado y con práctica de dos años [el maestro sustentó esto en el artículo 6 de la Ley de Escalafón].

II - Haber hecho una nueva reclamación, a la cual se me dió (sic) contestación desfavorable en este año y aparte de indebidamente disfrutar de sueldo de Ayudante estando trabajando como Director, se me hizo rebaja del 10% quedando mi sueldo reducido todavía más.

III - Hacerse responsable de multitud de cargos por irregularidades inevitables que se observaron en mi trabajo, al grado de quererme llamar a Jurado de Eficacia, sin tomar en consideración que la labor deficiente desarrollada en Tancanhuitz, depende del medio y no del maestro.

Por estos motivos, expongo ante esa Dirección a su cargo mi formal renuncia, expresando mis agradecimientos por las pocas atenciones que se dignó guardar para conmigo.<sup>27</sup>

La aplicación de las Leyes de Inamovilidad y Escalafón siguió poniendo en evidencia que la defensa de los derechos debía ser personal. Como la de Víctor Araujo, otras voces de maestros rurales se elevaron para reclamar lo que ellos consideraban justo. Pero no todos tuvieron la posibilidad de esgrimir argumentos sustentados legalmente. A los cesados sin derecho a reclamar por ser provisionales, como a los obligados a renunciar para no pasar por el órgano de justicia, no les quedó más recurso de negociación que su palabra para manifestar el descontento o, como en el caso anterior, una aparente resignación y preservación de la dignidad.<sup>28</sup>

Esteban Garrocho, por el contrario, cuando fue cesado por abandono de empleo, exigió hacer uso de su derecho para ser presentado ante el Jurado de Justicia y Eficacia. Este maestro

---

<sup>27</sup> Carta de renuncia del maestro Víctor Araujo, San Luis Potosí, 31 de diciembre de 1931. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja A8, CB 44401, expediente 3, foja 20.

<sup>28</sup> El maestro rural Francisco Cortés expresó en su carta al Director de Educación Federal: “Con fecha 18 de los corrientes tube (sic) conocimiento que esa Dirección me cesaba de mi empleo... pido justicia y se me diga cuál (sic) es la causa”. Hacía un mes que se había concretado el despido del maestro por “Falta de espíritu de cooperación, abandono frecuente de sus labores y falta de conocimientos” y apenas se enteraba de ello. En esta circunstancia, porque se le debía el pago de vacaciones y casi un mes de sueldo, Cortés consideró: “No es justo que teniendo un sueldo tan miserable (sic) de un peso diario no se me dé esa recompensa y hasta [se decida] retirarme del servicio”. El maestro fue cesado de su empleo. En situación similar se encontraron Primitivo Cruz, Esteban Martínez, Pedro Martínez, Julián Rocha y Secundino Rodríguez.

estudió en la Normal Rural de Rioverde y fue nombrado Jefe del Circuito número 33 de Coyoles, en el municipio de Valles, el primero de enero de 1929. Asistió al Instituto Social de la Misión Cultural en Tanlajás en diciembre de ese año y obtuvo la calificación máxima en todos los grupos de cualidades.<sup>29</sup> En su primer informe como jefe del circuito 33, integrado por las escuelas de Coyoles (escuela central a su cargo), Camillas, San Dieguito, Zocoquite, Tanchachín y Micos, explicó que nadie se encargaba en esas comunidades del sueldo complementario de sus maestros, que había un atraso considerable pero, con sus gestiones y súplicas a los campesinos, logró “nivelarles sus mensualidades”. Organizó en cada escuela los Comités Escolares, consiguió aumentar la asistencia infantil con la ayuda de éstos e, incluso, logró edificar locales para las escuelas que de éstos carecían. Garrocho estaba haciendo gestiones que, en teoría, correspondían al Inspector Instructor.

Sin saber aún la responsabilidad que implicaba “hacerlas vivir”, instaló el servicio educativo en las comunidades de Platanito, Contadero, Estribera, El Naranjo, La Pila, Los Humos y Tanchacuín. En ésta se reunieron entre los vecinos \$30.00, pero como la Dirección de Educación Federal no cumplió con la otra parte del sueldo, tuvo que clausurarla porque nadie quiso trabajar por esa paga. A raíz de sus gestiones tuvo muchas dificultades con el Jefe de Armas del lugar. Además de encargarse de su propia escuela y la vigilancia de todas las del circuito, fue nombrado representante de la Dirección del Centro de Cooperación Pedagógica de Valles y, además, miembro de la Junta Local del Censo General de Población.<sup>30</sup>

El 19 de julio de 1930 escribió a Náñez para explicar que las nuevas escuelas asignadas (Ébano, El Cuiche, Espíritu Santo, Cerro Alto y Los Sabinos), quedaban muy lejos de su base central, por lo que debía hacer grandes gastos y dedicar más tiempo para vigilarlas y atender su funcionamiento. Por ello, dijo al Director de Educación, “Me permito suplicar a usted, una vez más, se digne hacer las gestiones necesarias ante quien corresponda, si lo tiene a bien, para que sea aumentado en proporción equitativa el sueldo que actualmente disfruto”. Solicitaba además que, “salvo el muy recto e ilustrado criterio de usted, la escuela del Ébano sea anexada al circuito inmediato del Municipio de Villa Guerrero a cuya jurisdicción pertenece dicho lugar”,

---

<sup>29</sup> Tabla de Estimación Individual de los Maestros, Tanlajás, San Luis Potosí, 22 de diciembre de 1929. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 2.

<sup>30</sup> Informe de labores del Jefe del Circuito No. 33 correspondiente al ciclo escolar 1929-1930, Coyoles, Valles, San Luis Potosí, 11 de junio de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, fojas 3 y 4.



porque eran las visitas a ese sitio las que más gastos le generaban. Agregó que la presidencia municipal no proporcionaba los apoyos ni las facilidades requeridas para hacer funcionar las escuelas y que los vecinos, “apáticos e indolentes”, se rehusaban a colaborar con las cuotas asignadas y hacían alarde de que la presidencia no les imponía medidas enérgicas.<sup>31</sup>

Dos meses después el Director de Educación informó al maestro Esteban que las escuelas de su circuito habían sido entregadas al Gobierno del Estado, por lo que debía presentarse en la Dirección para darle nueva adscripción, si él aceptaba, en una escuela rural.<sup>32</sup> Por orden superior de Rafael Ramírez se haría cargo de la escuela rural de Chapulhuacanito, también en la Huasteca, la cual tenía 96 alumnos. Náñez ofreció a Ramírez asignarle un ayudante si encontraba candidato que aceptara sueldo de \$1.00 diario y, a cambio, urgió a que se avisara de manera oficial a los vecinos que la escuela sería mixta, porque ellos solicitaban una de niños y otra de niñas.<sup>33</sup> Se expidió nombramiento a Garrocho para dicha adscripción y ahí trabajó con el mismo sueldo (\$2.50 diarios), hasta que, sorpresivamente para él, fue cesado por abandono de empleo el primero de junio de 1932.

Según declaraciones de Rafael Villeda, el maestro dejó de trabajar desde el mes de marzo y no dio aviso de que la causa era estar enfermo. Sobre un trámite tan “sencillo e indispensable” como solicitar Licencia, según Villeda, el maestro confesó ante él mismo que lo había olvidado, pero cobró los tres meses de sueldo sin haberlos devengado, “lo que constituye una falta imperdonable”.<sup>34</sup> No era el primero que cobraba sueldo y dejaba el empleo, otros también lo hicieron como una más de sus estrategias de negociación.

Ante tal situación, el maestro manifestó no estar de acuerdo con el cese dictado en su contra, porque creía que la determinación del Director no era acertada y “por favorecerme los artículos 5, Capítulo I y 17 Capítulo III de la Ley de Inamovilidad del Magisterio”, por ello, exigió que su asunto fuera turnado al Jurado de Justicia y Eficacia.<sup>35</sup> Villeda mantuvo su

---

<sup>31</sup> Esteban Garrocho a Maurilio Náñez, Coyoles, Valles, San Luis Potosí, 19 de julio de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 5.

<sup>32</sup> Maurilio Náñez a Esteban Garrocho, San Luis Potosí, 22 de septiembre de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 6.

<sup>33</sup> Maurilio Náñez a Rafael Ramírez, San Luis Potosí, 26 de septiembre de 1930. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 7.

<sup>34</sup> Rafael Villeda a Secretario de Educación de la SEP, pide baja del maestro Esteban Garrocho, San Luis Potosí, 7 de junio de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 12.

<sup>35</sup> Esteban Garrocho a Rafael Villeda, San Luis Potosí, 5 de junio de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 9.

determinación porque, “bajo la sanción del artículo 11 Inciso ‘c’ de la Ley de Inamobilidad (sic)” y ante una falta tan “delicada”,<sup>36</sup> se decidió consultar directamente su cese con la Superioridad. Si bien el artículo 11 establecía que el Secretario de la SEP tendría amplia facultad para dictar una consulta a los Jurados de Justicia y Eficacia en varios casos (como en el inciso C: abandono de empleo por quince días consecutivos), en ninguno de éstos facultaba para acordar con el Director de Educación el cese de un profesor sin antes pasar por ese órgano.

El maestro insistió ante el Director de Educación diciendo que no pedía reconsideración del acuerdo dictado en su contra, sino “se sirva concederme el H. Jurado de Justicia y Eficacia, a fin de que sea él, quien con la Ley de justicia en la mano, resuelva lo pertinente”.<sup>37</sup> A esta solicitud se sumó también la enviada por el Presidente de la Asociación de Maestros de la Huasteca:

Juzgo y entiendo que el compañero no reclama más que lo juzto (sic) y que debe atenderse haciéndolo comparecer ante el mencionado (sic) Jurado, toda vez que creo de justicia el que para cesar a un Maestro, haya interrogatorio de rigor y que sea juzgado concienzudamente a fin de que se le haga justicia con equidad y sin violar la Ley del Magisterio; además, y según la Ley de Inamovilidad del Magisterio, a ningún Maestro debe cesársele arbitrariamente, sino previos los trámites legales. Ahora, y tomando en consideración la labor eficiente por el maestro citado, es de tomarse en cuenta ésta así como los certificados médicos y de Autoridades Civiles que según él presentó a esa Dirección.<sup>38</sup>

Esta intervención de una organización magisterial para defender los derechos del maestro, es la única que encontramos en los expedientes personales antes de 1938. Si bien no se elevó una voz de apoyo tan enérgica o amenazante, como se verá más adelante, al menos hizo eco sobre el asunto legal. Mas no fue efectiva ni tomada en cuenta para la resolución del caso. Desde luego, no se consideraron las razones ni los méritos de Garrocho porque, como estaba determinado por la Superioridad, fue cesado el primero de junio de 1932.

Como se sabe, la actividad magisterial organizada para la defensa de los derechos en San Luis se concretó en diciembre de 1934,<sup>39</sup> pero en los expedientes personales de los casos que hemos analizado no resuena en pugnas como la anterior. A partir de 1939 aparecen con más

---

<sup>36</sup> Rafael Villeda a Esteban Garrocho, San Luis Potosí, 7 de junio de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 10.

<sup>37</sup> Esteban Garrocho a Rafael Villeda, San Luis Potosí, 8 de junio de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 13.

<sup>38</sup> Pascual Tapia Gómez, Presidente de la Asociación de Maestros de la Huasteca a Rafael Villeda, Tancanhuitz, San Luis Potosí, 12 de junio de 1932. AGN, fondo SEP, sección DER Personal-profesores, caja G1, CB 44431, expediente 28, foja 14.

<sup>39</sup> Véase Espinosa Hernández Armando René. *La institucionalización...*, (particularmente el capítulo 4).

frecuencia escritos de dirigentes del STERM, apoyando la defensa aún situada en la voz del maestro; una voz que, poco a poco, se fue difuminando con la unificación sindical y la creación del SNTE. La marginalidad no desapareció a partir de esa coyuntura, más bien se acentuó, porque se instauró hegemónica una corporación cuyas dimensiones requerían crear nuevas dirigencias, nuevas Superioridades, las cuales arrebataron la voz al sujeto-maestro. Como asegura Norberto López Ponce, “poseer la representación significa estar presente en lugar de otra persona en beneficio de sus intereses”.<sup>40</sup>

#### 4.1.5 Ley de escalafón de 1933

La presencia de Bassols al frente de la SEP, no sólo se destacó por impulsar la productividad y tecnificación de las escuelas rurales, también por una reforma a la Ley de Escalafón, la cual fue decretada por el presidente Abelardo Rodríguez el 6 de enero de 1933. Aunque mantuvo muchos planteamientos de la anterior, sus artículos fueron más detallados y algunos tuvieron sustanciales añadidos. En general, el contenido de la nueva Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal se reorganizó para dar mayor precisión y especificidad a división y equivalencias, catalogación de los maestros, ingreso y reingreso, comisiones y subcomisiones.

A la Sección I donde se ubicó a los Maestros de Escuelas Rurales y Semiurbanas, como parte de la organización de la escala, se agregaron tres Clases con la correspondiente diferencia salarial. Desde ese momento, legalmente, habría maestros de categorías A, B o C, contrario al insistente lema “por una sociedad sin clases”: en el magisterio se reconocía la división entre maestros de primera, segunda y tercera.

Por cada año de servicio, según el artículo 7, se les otorgaría un sueldo complementario no menor a 10 centavos. Como parte de los requisitos de ingreso y reingreso al servicio se agregó: 1) no ser miembro de algún culto o miembro de alguna corporación religiosa, 2) no tener más de 45 años de edad, salvo los casos de ingreso por equivalencia de servicios, 3) no adolecer de enfermedad o defecto que incapaciten para ejercer el magisterio y 4) poseer título profesional o diploma correspondiente a la carrera de maestro.

---

<sup>40</sup> López Ponce, Norberto. *Ya es tiempo de actuar...*, *op. cit.*, p. 30. El autor recupera las palabras de Giovanni Sartori para enfatizar dos características distintivas de la representación: la sustitución, donde el representante habla y actúa en lugar del representado, y el sometimiento, pues ese actuar es en beneficio de aquellos que se representa.

Se mantuvo la prerrogativa de la SEP para contratar maestros sin título pero, se aclaró, debían comprobar que tenían la capacidad necesaria (artículo 11). Si en la Ley precedente se había estipulado que el maestro que renunciara y tuviera buenos antecedentes podía reingresar al servicio, en la reformulación se aclaró que no sólo debía haber vacante, además tal reingreso no podía provocar la posterga de otro maestro con mejor lugar en el escalafón (artículo 13). Las trabas para el ingreso y permanencia de los maestros rurales federales sin título se acentuaron y su condición profesional tuvo nuevas afectaciones.

Sin embargo, hubo agregados muy importantes en materia de equidad de género y medios de impugnación. Por ejemplo, se estipularon beneficios para las maestras encinta y que se daría preferencia al sexo opuesto para ocupar vacantes, cuando hubiera en servicio exceso del otro (artículos 14 y 15). Además, se aclaró el procedimiento para inconformarse ante la Comisión de Escalafón e, incluso, ante el Secretario de Educación, cuando se considerara que sin apego a la normativa o error en el procedimiento se había postergado a algún profesor (artículo 20). Continuaron funcionando las Comisiones y Subcomisiones de Escalafón en el Distrito Federal y los Estados y Territorios, pero la duración en el cargo de sus miembros se elevó de dos a cuatro años (artículos 22 y 26).

En los Transitorios se señaló que, de manera lateral al Escalafón, se integrarían dos categorías especiales, una para maestros sin título y titulados no normalistas con más de cinco años de servicio, y otra para maestros no titulados con más de diez años de servicio (artículo 2). Habría también dos categorías provisionales, una para maestros no titulados o titulados no normalistas con menos de cinco años de servicios continuos (a quienes se les daría un plazo de cinco años para obtener título correspondiente) y otra para los que tuvieran menos de diez, esperando que, en máximo tres años, normalizaran su situación (artículo 3). Sin embargo, una vez disueltas las categorías provisionales, quienes no hubieran adquirido título y regularizado su ingreso al escalafón, podrían ser sustituidos por maestros que sí reunieran los requisitos (artículo 5). El ultimátum legal era un hecho y la precariedad en el empleo otra vez manifiesta.

La aplicación de la Ley reformada volvió a generar revuelo, no sólo por la categorización, también porque a varios profesores se les aplicó Examen a Título de Suficiencia y, cuando no lo aprobaron o decidieron no presentarlo, fueron dados de baja. Algunos de ellos, por dignidad, mejor presentaron su renuncia al cargo; otros por su edad ya no pudieron aspirar a un empleo en

la SEP. Fue el caso de Tirso Romero, a quien el Director de Educación, Jacinto Téllez, propuso en 1934 para ingresar al servicio en los siguientes términos:

Como el inciso c) del Artículo 11 de la Ley de Escalafón previene que solamente podrán ingresar al servicio aquellas personas que no tengan más de 45 años de edad y el señor Romero tiene 56, con toda atención suplico a esa Superioridad tenga a bien hacer una excepción a favor del interesado, tomando en cuenta que se tropiezan con muchas dificultades para encontrar maestros que vayan a trabajar a la Zona de la Huasteca y que no obstante su edad, se encuentra en pleno goce de sus facultades.<sup>41</sup>

Conforme a la Ley de Escalafón Romero no tenía derecho a ingresar al servicio federal por rebasar la edad permitida. No fueron considerados sus diez años de experiencia (uno en la federación, tres en escuelas del estado y seis en otras escuelas), ni sus estudios de primaria superior y haber asistido al Instituto Social de la Misión Cultural de Axtla en 1928, tampoco conocer sobre el cultivo y procesamiento del tabaco. La respuesta vía telegrama fue contundente: “No acéptase (sic) alta Tirso C. Romero virtud tiene más edad previene Ley de Escalafón. Nombramiento definitivamente rechazado”.<sup>42</sup>

En razón de que el Director de Educación ya había afiliado al profesor y además autorizó que empezara a trabajar desde el primero de noviembre, solicitó se le extendiera al menos un nombramiento limitado por un mes para que cobrara por el trabajo devengado, pero no hubo respuesta favorable. Los arreglos de este tipo, presumiblemente, se habían terminado. No sabemos cómo se le cubrió el pago por un mes de trabajo pero, más allá de eso, queda claro que su marginalización se acentuó con las disposiciones de la nueva Ley de Escalafón.

El maestro Arturo Zúñiga, en cambio, tuvo que abandonar el servicio por segunda vez. La primera fue en marzo de 1928 cuando lo consignaron al Consejo de Justicia Local por “abandonar el empleo por más de 10 días sin causa justificada”. Entonces estaba comisionado en la escuela de la colonia Diez Gutiérrez en la capital potosina y el fallo determinó su cese.<sup>43</sup> Reingresó al servicio como Maestro de Tercera Clase el primero de enero de 1933 y fue adscrito a la escuela rural de La Memela, Ciudad del Maíz, con sueldo mensual de \$54.74.

---

<sup>41</sup> Hoja de Propuesta del director de Educación Jacinto E. Téllez a favor de Tirso Romero, San Luis Potosí, 27 de noviembre de 1934. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R7, CB 44490, expediente 2, foja 4.

<sup>42</sup> Telegrama de Celso Flores Zamora por ausencia del Jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea a Director de Educación Federal de San Luis Potosí Jacinto E. Téllez, México, D. F., 19 de diciembre de 1943. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R7, CB 44490, expediente 2, foja 15.

<sup>43</sup> Aureliano Esquivel a Jefe de Escuelas Rurales, San Luis Potosí, 21 de abril de 1928. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja Z2, CB 44517, expediente 6, foja 2.

Declaró haber cursado la primaria superior y conocer los procesos de carpintería, curtiduría, jabonería y agricultura práctica, saberes que, como recurso de negociación, esta vez no sirvieron de mucho. Con la entrada de la nueva Ley de Escalafón, el maestro Zúñiga se vio orillado a presentar su renuncia al cargo aduciendo las siguientes razones:

En virtud de que se exigía el título (sic) de suficiencia para seguir ejerciendo el puesto de maestro rural, como no daban tiempo para adquirir la suficiente preparación me he visto precisado a poner mi renuncia y hacer entrega de dicha escuela... los vecinos del lugar no conformes con esto han girado un oficio a esa Dirección solicitando siga en el puesto y a la vez se me de (sic) un poco más de tiempo para poder sustentar bien el examen; pues se debe tomar en cuenta, que se exigen temas difíciles, y como carezco (sic) de una biblioteca en toda forma, por la misma razón para no sufrir un bochorno más tarde me vi obligado a lo que antes digo [a renunciar].<sup>44</sup>

La Ley iba a entrar en vigor hasta mediados del año 1933 y, sin embargo, las acciones de las autoridades educativas para “depurar” el sistema habían iniciado mucho antes. “Para no sufrir un bochorno más tarde”, dice Arturo Zúñiga, se vio precisado a poner sobre la mesa su renuncia. Ésta fue aceptada a partir del 16 de marzo de 1933. De poco sirvió la intercesión de los vecinos de La Memela, no se trataba ya del criterio de la Superioridad, lo que debía regir en teoría era única e implacablemente la nueva Ley de Escalafón.<sup>45</sup>

Zacarías Aguilar, por su parte, puso por delante su dignidad cuando fue obligado a renunciar el primero de agosto de 1933. Había ingresado al servicio dos años antes como maestro rural para la escuela de Los Morados, con sueldo mensual de \$41.06. Se estableció en la Propuesta que había estudiado hasta sexto de primaria y tenía estudios especiales de música, sabía hacer zapatos, curtir pieles y todo lo relativo a la jarriería; también que había asistido al Instituto Social de la Misión Cultural en Moctezuma y tenía cuatro años de experiencia (dos en escuelas de la federación y dos en escuelas del estado).<sup>46</sup> En agosto de 1933, con la nueva Ley y las acciones de depuración, tuvo que presentar su renuncia al cargo ante la Dirección de

---

<sup>44</sup> Carta de Renuncia del maestro Arturo Zúñiga, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 10 de abril de 1933. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja Z2, CB 44517, expediente 6, foja 9.

<sup>45</sup> Al maestro Perfecto Mendoza le ocurrió lo mismo. También había iniciado sus servicios en enero de 1933 y fue conminado a renunciar el 1 de agosto de 1933. Los vecinos escribieron al Director de Educación Federal para expresar su inconformidad, “toda vez que no se le sujetó a pruebas para decidir de su competencia... por desgracia nosotros no hemos podido ayudarlo en un modo eficaz en sus nobles y grandes proyectos para mejorar su escuela y nuestra comunidad porque nos encontramos sumergidos en la mayor de las pobreza y miserias... suplicamos y pedimos a nombre de la bendita memoria del G. Obregón sea reconsiderado nuestro acuerdo”. Vecinos de Fracción de Lobos a Director de Educación Federal, Fracción de Lobos, Tierra Nueva, San Luis Potosí, 29 de julio de 1933. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja M7, CB 44463, expediente 67, foja 10.

<sup>46</sup> Hoja de Propuesta del Director de Educación de San Luis Potosí a favor de Zacarías Aguilar, San Luis Potosí, 11 de agosto de 1932. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja A2, CB 44395, expediente 17, foja 2.

Educación, no obstante, escribió también a Rafael Ramírez para comunicar sus razones y la forma en que, según él, se le forzó a tomar esa decisión:

Solamente la imprescindible necesidad me obliga a molestar la atención de usted, para comunicarle que; siendo maestro rural, en el rancho de Morados de este Mpio. (sic) desde 1931 (cuya escuela establecí; y al separarme está casi terminado el edificio, fruto de mis esfuerzos) hoy por incompetente, se me obliga a renunciar, lo que he hecho ya; como podrá verse por copias que me permito adjuntar al presente con el propósito de aclarar las cosas y se me juzgue. No pretendo seguir ocupando el puesto del que considero ser indigno, únicamente reclamo mi baja requisitada, para cobrar mi pensión. Comprendo que la renuncia que he presentado, no lleva los requisitos decaídos (sic), puesto que se me pide otra quizá que ponga a encubierto la parcialidad de quien me ha juzgado, pero como me creo con las mismas aptitudes de las compañeras con quien fui examinado y ellas aún siguen en el puesto, no me conviene ceder en detrimento de mi dignidad, bien que por caballerosidad ceda, el puesto poco me importa, la forma en que se me separa sí, y por eso va mi renuncia en el sentido que lo hago. Entretanto, lo que pido es solamente mi baja no dudando de que la rectitud de usted, me dé lo que merezco en parangón con alguien que aún sigue trabajando.<sup>47</sup>

Sus palabras, al menos, le permitieron desahogo por lo que consideró una injusticia. Como ya se dijo, a Zacarías le aceptaron su renuncia a partir del primero de agosto de 1933. El desempeño de los maestros para el campo, de los maestros campesinos, a partir de ese momento se juzgaría con un examen, era a través de una prueba escrita donde debían comprobar que tenían la capacidad necesaria para permanecer en el puesto. Al final de su carta el maestro solicitaba fueran devueltos los documentos que aquél considerara le serían de utilidad, porque su mira estaba puesta en volver al servicio en el sistema estatal, lo cual consiguió por influencia del presidente municipal de Moctezuma en mayo de 1939.<sup>48</sup> Le asignaron un sueldo diario de \$1.75 y fue enviado a la escuela del ejido San Gerónimo (cerca de la capital), pero el 30 de septiembre renunció “En vista de no poderme pagar oportunamente, como es lo razonable”. Definitivamente, agregó, se iba a dedicar a otras labores.<sup>49</sup> Ni el sistema federal, ni el estatal, cumplieron sus expectativas de empleo.

---

<sup>47</sup> Maestro rural Zacarías Aguilar a Rafael Ramírez, Moctezuma, San Luis Potosí, 12 de agosto de 1933. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja A2, CB 44395, expediente 17, foja 5.

<sup>48</sup> Presidente Municipal de Moctezuma, Amado M. Laureano a Florencio Salazar, Director de Educación Primaria y Normal en San Luis Potosí, Moctezuma, San Luis Potosí, 2 de mayo de 1939. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Zacarías Aguilar, Caja 1, foja 1.

<sup>49</sup> Carta de Renuncia de Zacarías Aguilar, Moctezuma, San Luis Potosí, 30 de septiembre de 1939. AHSEER, Recursos Humanos, Expediente Único de Personal Inactivo de Zacarías Aguilar, Caja 1, foja 8.

Hay que decir, sin embargo, que para algunos maestros la Ley sí resultó de beneficio.<sup>50</sup> Representó también el nuevo ordenamiento legal en que se cimentó el pacto político-laboral de los gobiernos cardenista y avilacamachista con los maestros quienes, como organización cada vez más unificada, se constituyeron en un corporativo sustancial para la transición que en seguida abordamos.

#### 4.2. *Transición hacia la Unidad Nacional*

Una serie de acontecimientos del orden nacional perfilaron el fin del cacicazgo cedillista. Con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República, se trastocó el orden local originando afectaciones que llegaron a las escuelas y, por ende, a la condición profesional de los maestros. Gonzalo N. Santos fue un actor político de relevancia en esa transición. Cercano a Manuel Ávila Camacho, de quien recibiría apoyo para ser gobernador, el “Alazán Tostado” ocupó el sitio de Cedillo y, como él, estuvo implicado en el desarrollo educativo del estado.

Durante su periodo de gobierno (1943-1949), en el país se vivieron cambios motivados por el acontecer internacional. La educación rural fue quizá la más afectada. Se apostó por la unificación de los programas y, con ello, el lugar del ruralismo pedagógico sería cada vez más reducido. Jaime Torres Bodet como titular de la SEP fue clave en las decisiones que se tomaron en el sistema educativo, encabezó un nuevo proyecto y se abocó a remediar la precariedad del magisterio fundamentado en su “alta cultura” y el orden legal antes descrito.

##### 4.2.1 De la caída de Cedillo a la estabilidad en San Luis Potosí

La condición profesional de los maestros rurales federales no sólo se cimbró por la aplicación de nuevas leyes durante la década de 1930, también por la situación política que ocasionó perturbaciones en el orden social de las comunidades, especialmente en las regiones Media, Huasteca y Sierra Madre. Ello se debió, como vimos, a los disturbios ocasionados por líderes y

---

<sup>50</sup> El maestro José Hernández, por ejemplo, solicitó examen a título suficiencia en noviembre de 1933 y salió bien librado. El año de 1941 fue muy bueno para él, pues solicitó a la Comisión Nacional de Escalafón fuera valorada su Hoja de Servicios (para que se le tomara en cuenta su antigüedad), lo cual resultó favorable: sus 10 años y 5 meses serían en adelante base para obtener sueldo suplementario. Además concursó por un ascenso y lo consiguió: de una plaza C con sueldo mensual de \$80.00, pasó a una B con sueldo de \$90.00. Comisión Nacional de Escalafón a Director General de Administración, se comunica tiempo de servicios computados a José Hernández, México, D. F., 9 de abril de 1941. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja H2, CB 44443, expediente 37, fojas 11 y 12.



grupos agraristas a la caída de Cedillo, en la que una parte del magisterio de las zonas Centro y Altiplano, agrupados en el STERM, desarrolló un papel activo y relevante.<sup>51</sup>

Más como símbolo que como amenaza real al gobierno de Cárdenas, el derrocamiento de Cedillo representó el fin de las revueltas militares y la institucionalización definitiva de la Revolución. El sitio estratégico tendido por Cárdenas contra el “caudillo agrarista”, se formó con variados y muy bien apuntalados murallones. El regreso de Aurelio Manrique a la actividad política en 1937, el envío de Rubén Rodríguez a la Dirección de Educación Federal ese mismo año, el liderazgo del maestro Graciano Sánchez como Jefe del Departamento de Asuntos Indígenas, el sostén político de Gonzalo N. Santos, así como el fortalecimiento de los sindicatos minero y textil, fueron apoyos muy importantes para minar el dominio local que había mantenido el general del Rancho Palomas de 1925 a 1938. Ante la nula respuesta de los que consideró sus aliados, y el fatal desenlace,<sup>52</sup> las riendas del gobierno quedaron en manos de Genovevo Rivas Guillén y, más adelante, de Reynaldo Pérez Gallardo, ambos incondicionales de Cárdenas.

Pero en las regiones donde aún se le tenía cierta lealtad, se generaron conflictos sociales que afectaron la condición profesional de los maestros rurales. Como en la escuela rural de Salto del Agua en Ciudad del Maíz, donde el Inspector General de la zona federal número 4, comunicó al Inspector Magdaleno Vázquez que “se autoriza la clausura temporal de la Escuela Rural Federal establecida en Salto del Agua, municipio de Ciudad del Maíz, en vista de que peligra la vida del maestro que la atiende, por encontrarse el lugar amenazado por partidas rebeldes cedillistas”.<sup>53</sup>

Otro caso paradigmático aconteció en la Huasteca. La escuela rural de La Concepción se vio afectada por la enervación de los mandos militares cedillistas. El maestro Daniel Enríquez estaba al frente la escuela cuando se hizo cargo de la Dirección de Educación Rubén Rodríguez Lozano, quien lo comisionó como Secretario de Conflictos de la Delegación 12 en la Sección

---

<sup>51</sup> Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, *op. cit.*, p. 279.

<sup>52</sup> Tras haberse rebelado ante el presidente Cárdenas, con el apoyo de una docena de hombres y muy enfermo, Saturnino Cedillo tuvo que huir los siguientes meses a la Sierra Madre Oriental. Como a otros jefes militares, al “caudillo agrarista” lo traicionó uno de sus soldados. Fue localizado en uno de sus refugios por la zona de La Ventana en Guadalcázar, donde finalmente en enero de 1939 fue ejecutado y recuperado su cadáver por un grupo de federales. Velázquez, Primo Feliciano. *Historia de San Luis Potosí. Volumen tres...*, *op. cit.*, pp. 399-401.

<sup>53</sup> Salvador Varela a Inspector Magdaleno Vázquez, 30 de enero de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 16, expediente 2, foja 10.

24 del STERM. En su lugar quedó la maestra Francisca Hernández, a ella tocó hacer frente al problema suscitado con el General Bartolo Díaz.

Los hechos quedaron inscritos en el Acta de asamblea celebrada el 23 de febrero de 1939. A dicha reunión fueron convocados por el Inspector Rafael Campos, los maestros de las escuelas cercanas a La Concepción, el Comité Escolar de ésta y el propio Enríquez en su calidad de representante sindical. Cuatro días antes de la reunión, el 19 de febrero de 1939, se había suscitado el incidente relatado por Enríquez como sigue:

Se verificaba un festival social que comenzó a desarrollarse como a las 18 horas del día citado, cuando se presentó el Sr. General Bartolo Díaz acompañado de siete individuos armados (disque de la defensa), quienes tomaros (sic) asiento entre los concurrentes. Comenzó a desarrollarse el programa... "AVANTE PUEBLO" coro [entonado] por todos los alumnos. Al terminar este coro el Sr. General Díaz manda hablarle a la maestra Cebrián y le pide "algo patrio" por considerar (según él) al coro Avante Pueblo comunista; la maestra le contesta que por tratarse de un festival ella no había preparado otro... Entonces el General simula despedirse diciendo a la maestra que otro hijo de la chingada oyera sus programas y que se lo dijera a sus jefes y que podían pasar sobre su cadaver (sic) mientras él fuera Bartolo Díaz con pistola y jefe del Sector Militar a su cargo, no se implantaría el comunismo; ordenando a los vecinos que mandaran a la maestra a la chingada; golpeándose la pistola... La maestra con todo valor siguió el programa... En el tiempo del baile la maestra se dirigió a un puestecito de ventas para atenderlo, cuando en otro puesto el tantas veces citado general llama al Sr. Miguel Barrios Juez Auxiliar de la comunidad y al Presidente del Comité de Educación Antonio Ramiro y los hace culpables de tener una maestra COMUNISTA, diciendo que "pésele a quien le pese yo soy FACHISTA [fascista]."<sup>54</sup>

A Saturnino Cedillo se le acusó de fascista,<sup>55</sup> de tener nexos con el gobierno alemán, por ello, no es extraño que Bartolo Díaz se asumiera como tal. El profesor Enríquez terminó su relato diciendo que el General y su gente armada se fueron del lugar en sus caballos disparando sus armas y gritando "muera Lombardo Toledano, muera Lázaro Cárdenas, muera Mújica y viva Bartolo Díaz, vayan a la chingada los comunistas". Reiteró que durante el enfrentamiento, Díaz dijo a los asistentes al festival que la maestra era comunista, que la mandaran a la chingada y ya no enviaran a sus hijos a la escuela, que él les pondría una escuela particular.

Al término de la reunión, según puede verse en el Acta, el Inspector consultó a los vecinos de La Concepción sobre la veracidad de los hechos. Todos los ahí presentes aceptaron que lo narrado por la maestra era cierto, pero dijeron que no firmarían el acta por miedo a las represalias del General quien, al enterarse de su apoyo a la maestra, se iría en contra de ellos.

---

<sup>54</sup> Acta de Reunión de vecinos, profesores y autoridades, La Concepción, Valles, 23 de febrero de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, expediente 24, fojas 15-16 (Mayúsculas del original).

<sup>55</sup> Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista...*, op. cit., p. 187.

Por la mediación del maestro Enríquez, la maestra Cebrián fue cambiada de escuela y ésta clausurada temporalmente.

De inmediato el Secretario de Educación dio aviso al Departamento de Gobernación sobre lo ocurrido y éste a su vez a la Secretaría de la Defensa Nacional y al Gobernador del Estado Reynaldo Pérez Gallardo, para que tomaran cartas en el asunto.<sup>56</sup> Por su parte, Francisco Nicodemo, Subsecretario de Educación Primaria, escribió al Secretario de Defensa para que instara a Bartolo Díaz a no restar su cooperación a la escuela rural y, en vez de enemistad y pugna hacia los maestros de la región, éstos encontrarán en él un apoyo.<sup>57</sup>

A partir de entonces se inició el “peregrinar” de los vecinos de La Concepción. En 1941 acudieron a la Liga de Comunidades Agrarias y Sindicatos Unificados, para pedir su intermediación en la solicitud de personal docente porque “han estado sufriendo serios perjuicios en la educación de sus hijos”. Agregaban que ellos no eran culpables de los problemas suscitados entre la maestra y el General Díaz.<sup>58</sup> Como no obtuvieron respuesta, recurrieron en 1944 a la intermediación del Diputado Francisco Purata quien, a su vez, solicitó la intervención del Secretario General de la CNC, pero tampoco hubo resultados favorables.<sup>59</sup> Lucas Ortiz, Director General de Enseñanza Primaria, recomendó al Director de Educación que, de acuerdo a sus posibilidades, se comisionara un maestro para la escuela rural de La Concepción: tuvieron que pasar seis años para que eso ocurriera.<sup>60</sup>

Otros partidarios de Cedillo se sublevaron contra el gobierno de Cárdenas y asediaron a los maestros. La escuela establecida en La Memela, Ciudad del Maíz, fue clausurada temporalmente “en virtud de que la vida del maestro que la atiende se encuentra en peligro por estar el lugar en la región donde operan algunas gavillas rebeldes”.<sup>61</sup> En el caso del maestro

---

<sup>56</sup> Euquerio Guerrero por ausencia del Jefe del Departamento de Gobernación a Secretario de la SEP, México D. F., 13 de marzo de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, expediente 24, foja 18.

<sup>57</sup> Francisco Nicodemo (Subsecretario) a Secretario de la Defensa Nacional, México, D. F., 15 de marzo de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, expediente 24, foja 19.

<sup>58</sup> J. Guadalupe Espinosa a Lucas Ortiz Benítez, Director de Educación Federal, San Luis Potosí, 18 de febrero de 1941. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, expediente 24, foja 21.

<sup>59</sup> General y Senador Gabriel Leyva a Secretario de la SEP, México, D. F., 20 de julio de 1944. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, expediente 24, foja 25.

<sup>60</sup> Lucas Ortiz Benítez, Director General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a Hilarión Rubalcaba, Director de Educación Federal, México, D. F., 14 de agosto de 1944. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, expediente 24, foja 26.

<sup>61</sup> Rafael Méndez Aguirre, Director General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D. F., 19 de enero de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 11, expediente 8, S/N de foja.

Aurelio Sánchez, de la escuela “Álvaro Obregón” en Totomoxtla, municipio de Tampacán, fueron los vecinos quienes en febrero de 1939 escribieron al secretario de la SEP para advertir: “queremos que se nos cambie al maestro de este ejido y al mismo tiempo suplicamos que si lo cambian lo cambien de Estado. Hemos resuelto que se cambie porque después de que pase la política [la situación política] quizá lo maten”.<sup>62</sup> El maestro Sánchez abandonó la escuela en el mes de mayo y ésta fue clausurada definitivamente en 1942 por “falta de cooperación de los padres de familia”.

En sus esfuerzos para que les restituyera la escuela se quejaron ante la CNC: “los Ejidatarios de este poblado, así como los demás poblados que se encuentra adheridos a este Ejido, nos encontramos sin Patria y desconocidos (sic) de los beneficios que el Supremo Gobierno ha dispensado”.<sup>63</sup> Tal parece que el sentir de los ejidatarios fuera cierto: otras escuelas de la zona cedillista también se clausuraron dejando sin “Patria” a los vecinos, desconocidos por el gobierno y sin la protección de Cedillo. El castigo impuesto a través de la privación de escuela duró, en algunos casos, más de una década. Pero en otras zonas menos “conflictivas” la marcha del estado debía seguir con una perspectiva abierta a la reconciliación y al desarrollo social.

La escuela “Lino Gómez” ubicada en San Juan del Tuzal, en municipio de Salinas, realizó un evento donde estuvieron presentes las autoridades más importantes del estado e, incluso, se extendió invitación al Director General de Educación Primaria, Rafael Méndez Aguirre, para “ser el padrino principal”.<sup>64</sup> Aunque éste no concurrió, sí lo hizo el gobernador interino Genovevo Rivas Guillén, algunos diputados y el presidente municipal. Como se muestra en la siguiente fotografía, el momento cumbre del evento consistió en la inauguración del edificio escolar y del teatro al aire libre. La algarabía de los vecinos, sin embargo, duraría pocos meses

---

<sup>62</sup> Comité ejidal a Secretario de la SEP, Totomoxtla Tampacán, 24 de febrero de 1939. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 22, expediente 4, foja 20. Otros casos donde se clausuró la escuela por amenazas y falta de garantías para el maestro, se dieron en los poblados de La Pólvora y Los Amoles, municipio de Guadalcázar (a unos cuantos kilómetros donde mataron al General Cedillo) y El Órgano en el municipio de Pedro Montoya.

<sup>63</sup> Lázaro Salinas, presidente del Comité Ejidal de Totomoxtla a Secretario general de la CNC, Tampacán, San Luis Potosí, 23 de marzo de 1943. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 22, expediente 4, foja 32.

<sup>64</sup> Maestra Carmen López a Rafael Méndez Aguirre, Director General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios, San Juan del Tuzal, Salinas, San Luis Potosí, 3 de diciembre de 1938. AGN, fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 25, expediente 9, foja 27.

porque, paradójicamente, un año más tarde su escuela fue clausurada porque se restó la plaza al estado.

**Fotografía 8**  
**El Gobernador inaugurando la escuela “Lino Gómez”**



Fuente: AGN, Fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 25, expediente 9, foja 30.

En enero de 1939 asumió el mando del gobierno el General Brigadier Reynaldo Pérez Gallardo. Con la intervención del presidente Cárdenas en materia política y su apoyo para la realización de obras, también con el soporte de varios sectores productivos y profesionales como el magisterial, su gestión parecía apaciguar al estado. Aunque no hubo consenso a su favor logró al menos tranquilidad momentánea, sustentada en más inversión para la infraestructura (carreteras, escuelas, pozos),<sup>65</sup> reagrupamiento del campesinado en torno a la CNC y la consolidación del bloque obrero en la CTM.

A pesar de múltiples acusaciones en su contra porque con la acción de sus “pistoleros” cometió desaciertos –el asesinato de Higinia Cedillo y la persecución de cedillistas–, se dio en

---

<sup>65</sup> Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Labor Constructiva del Gobierno Potosino: escuelas, carreteras y agua. Sección de Prensa y Turismo del Estado, Talleres Gráficos del Estado, 1940.

el estado un periodo de relativa estabilidad. Pero ésta no duró mucho, porque en julio de 1941 los maestros estatales que habían sostenido su candidatura, por los bajos salarios, retraso en el pago, el cese del Director de Educación y el despido de veinte maestros, se fueron a huelga otra vez como en 1930 y 1931.<sup>66</sup> La presión sobre el mandatario obligó a que el 19 de agosto de 1941 se declararan desaparecidos los poderes y concluyera el periodo gubernamental el Coronel Ramón Jiménez Delgado.<sup>67</sup>

La influencia de Gonzalo N. Santos se hizo cada vez más fuerte y abierta porque, sin Cedillo como competencia, el puesto de cacique era todo suyo.<sup>68</sup> Monroy y Calvillo sugieren:

Las nuevas demarcaciones del poder político en el estado estaban definidas. Comenzaba también un lento tránsito que iba a modificar los centros de gravedad de las tomas de decisiones fundamentales: del medio rural al medio urbano; de pequeños propietarios agrícolas, jornaleros, ejidatarios a sectores medios de la ciudad: profesionistas, comerciantes, pequeños y medianos industriales, estudiantes, amas de casa y obreros. Este tránsito también era generacional y ocurría dentro de un proceso de centralización política y de institucionalización autoritaria. Gonzalo N. Santos ocupó el lugar dejado por Saturnino Cedillo y representó ese periodo de desplazamiento que exigía un nuevo lenguaje político.<sup>69</sup>

En esa coyuntura, con el derrocamiento de Cedillo y la unificación de las principales fuerzas sociales, se estaba dando un paso muy importante hacia el pacto con dos grupos de actores que en adelante serían fundamentales: maestros rurales federales y campesinos. Éstos fueron motivo de halago por parte del nuevo régimen,<sup>70</sup> el cual se aseguró de que pusieran a su disposición todos sus activos para la formación de un solo cuerpo.

---

<sup>66</sup> Memorial de los maestros de la sección 24 del STERM dirigido al Presidente Manuel Ávila Camacho, San Luis Potosí, 25 de mayo de 1941. AGN Fondo Presidentes, Manuel Ávila Camacho, C 650, expediente 534.6-14; Amador Turrubiarres, Secretario General de la Sección 14 del STERM, a Manuel Ávila Camacho presidente de la República, 26 de mayo de 1941. AGN, Fondo Presidentes, C 650, expediente 534.6-14.

<sup>67</sup> Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, *op. cit.*, 288.

<sup>68</sup> A decir del político potosino, fue por su cercanía con el General Manuel Ávila Camacho, Secretario de la Defensa Nacional en el sexenio de Lázaro Cárdenas, que consiguió influir para que fuera designado como gobernador interino Genovevo Rivas Guillén cuando, a la caída de Cedillo y la renuncia de Mateo Hernández Netro, se declararon desaparecidos los poderes en mayo de 1938. Admite, además, haber intervenido a favor de Reynaldo Pérez Gallardo y luego de Ramón Giménez Delgado para que se constituyeran en gobernantes. Santos, Gonzalo N. *Memorias...*, *op. cit.*, pp. 759 y 765.

<sup>69</sup> Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, *op. cit.*, p. 287

<sup>70</sup> Por ejemplo, el gobierno de Reynaldo Pérez Gallardo construyó en la capital del estado La Casa del Campesino, recinto destinado para que éste contara con albergue y alimento cuando tuviera que realizar diversas gestiones. También inauguró el Centro Escolar José María Morelos, uno de los de mayor renombre en San Luis Potosí. Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Labor Constructiva del Gobierno Potosino: escuelas, carreteras y agua. Sección de Prensa y Turismo del Estado, Talleres Gráficos del Estado, 1940.

#### 4.2.2 Gonzalo N. Santos

La entrada a escena de Gonzalo N. Santos<sup>71</sup> no representó un arribo improvisado a la palestra política. Para 1938 su recorrido era largo y había desarrollado gran astucia política y habilidad diplomática. Se inició al lado de sus hermanos Pedro Antonio y Samuel cuando era un adolescente de 13 años y se fue forjando al calor de los vaivenes revolucionarios. A diferencia de Cedillo, él provenía de una familia acaudalada de la Huasteca y había encontrado en la vía diplomática y el ámbito legislativo, dos baluartes que le llevaron a adquirir presencia nacional y, eventualmente, la primera magistratura del estado. Había viajado por Estados Unidos de América y por Europa en misiones diplomáticas, se había relacionado con primeros ministros, jefes políticos de alto nivel y sabía cómo lograr sus objetivos: con la negociación política, el uso del “chanchullo” y la fuerza de las armas.

Así, por la cercanía con su compadre Manuel Ávila Camacho, nuevo presidente de México, su llegada a la gubernatura del estado en 1943 se dio sin sorpresas. No era el único primer mandatario con quien tenía una relación tan cercana, desde muy joven supo estar cerca de los triunfadores y colocarse dentro de la “familia revolucionaria”: apoyó a Francisco I. Madero, estuvo al lado de Venustiano Carranza y fue cercano a Álvaro Obregón.<sup>72</sup> Mantuvo también una relación estrecha con el presidente Cárdenas, cuando éste lo eligió como intermediario en el trance con Cedillo, a quien trató de convencer para que dejara sus intenciones de rebelarse contra el régimen cardenista.<sup>73</sup>

El poder y la influencia de Gonzalo N. Santos no se basaron en la estructura caciquil tradicional.<sup>74</sup> Las posiciones políticas y cargos que fue alcanzando en los poderes Legislativo y Ejecutivo, se debieron a la cercanía con los personajes más importantes de la política nacional, a la capacidad que desarrolló para la adulación y la complacencia (obsequios caros y convites ostentosos), su astucia política y los favores especiales que les hizo para limpiarles el camino. Usando su regimiento de pistoleros a quienes denominaba “gargaleotes”, emprendió desde

---

<sup>71</sup> Debe tenerse reservas sobre el significado de la letra N, pues hay tres versiones: que era la letra inicial de *Natividad*, otra versión dice que era más bien de *Nicanor*, y otra asegura incluso que no significaba nada, que se la agregó porque en el medio militar un nombre con 13 letras era de mal augurio. Guerrero Miller, Yolanda. *Cuesta abajo. Declinación de tres caciques huastecos revolucionarios: Cedillo, Santos y Peláez*. México, Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas; Grupo Editorial Porrúa, 1991, p. 56.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>73</sup> Santos, Gonzalo N. *Memorias...*, *op. cit.*, pp. 593-608.

<sup>74</sup> Guerrero Miller, Yolanda. *Cuesta abajo...*, *op. cit.*, p. 65.

inicios de la década de 1920 contiendas electorales “verdaderamente democráticas y pistolísticas”.<sup>75</sup> Ejerció influencia en los grupos políticos que controlaba en la Huasteca para apoyar a sus candidatos, intervino en las elecciones amedrentando a los adversarios políticos, haciendo fraudes y controlando a base de metralla las secciones electorales encomendadas.<sup>76</sup>

El poder que siempre tuvo en San Luis alcanzó respaldo total desde “la cima” en 1940 y, con el relegamiento del cedillismo, se convirtió en poder casi absoluto.<sup>77</sup> En ello se basó su gestión como gobernador (1943-1949), es decir, la buena relación con el presidente Ávila Camacho y su pertenencia a la “familia revolucionaria”, le permitieron atraer inversión, edificar obra pública y controlar las recurrentes crisis. La “legitimidad” de su gobierno se apoyó en dos bastiones clave: el fomento de la obra pública y “el derecho de exclusividad sobre los asuntos políticos”.<sup>78</sup>

En septiembre de 1943, en la víspera de su gestión, Gonzalo N. Santos escribió al presidente Manuel Ávila Camacho para presentarle las obras “más urgentes” que se proponía edificar, gracias al apoyo económico y técnico que éste le había ofrecido.<sup>79</sup> Con respecto al ramo educativo, el nuevo gobernador se quejó del “lamentable abandono” (en los aspectos material, intelectual y docente) en que se encontraba la Normal del Estado, por ello solicitó, además del apoyo para adaptar el plantel a “las necesidades y adelantos de la época”, una subvención federal para su sostenimiento, en razón de que “no hay motivo para colocar en plano de inferioridad a las escuelas normales respecto de las universidades”. Argumentó sobre la Escuela Práctica de Agricultura de Rioverde (proveedora de personal docente para las escuelas rurales), que no contaba con tractor, semovientes y aperos de labranza, además sus alumnos (mayormente indígenas) estaban mal provistos de alimentación y alojamiento. Solicitó

---

<sup>75</sup> Santos, Gonzalo N. *Memorias...*, *op. cit.*, p. 255. Con sus procedimientos intervino para hacer desistir a los partidarios de José Vasconcelos cuando éste participó en la campaña presidencial de 1929.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 711.

<sup>77</sup> Guerrero Miller, Yolanda. *Cuesta abajo...*, *op. cit.*, p. 71.

<sup>78</sup> Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, *op. cit.*, p. 291.

<sup>79</sup> Destacan particularmente como parte de la prospectiva del gobernador electo, obra pública en las regiones Media y Huasteca: obras de irrigación en Rioverde, de la industria eléctrica en Micos, de comunicaciones como la carretera Rioverde-Valles, la construcción de un oleoducto en Ébano y aprovisionamiento de obras de agua y drenaje en Valles y Tamazunchale. Otras obras importantes fueron la reconstrucción y activación de la Presa Álvaro obregón en Mexquitic, la terminación del Hospital Civil en la capital y, para resolver los problemas de abasto de agua e higiene en ésta, la reconstrucción de la represa San José y la perforación de pozos y obras de drenaje. En el balance de este proyecto para iniciar su gestión, adoptaron un peso mayor las obras hidráulicas. MEMORÁNDUM que el Gobernador Electo de San Luis Potosí se permite someter a la superior consideración del señor Presidente de la República; Gral. de Div. don Manuel Ávila Camacho, San Luis Potosí, 3 de septiembre de 1943. AGN, Fondo Presidentes, Manuel Ávila Camacho, C 970, expediente 568.3/170-r3.



que esta institución federal se pusiera en condiciones de dar un rendimiento efectivo o, si esto no era posible, mejor “que se suprima, porque en las condiciones actuales es elemento de disolución entre el campesinado... convendría establecer en su lugar una Estación Agrícola Experimental, como la que existía antes de la Revolución”.

Solicitó ayuda al presidente para construir una escuela primaria para varones en Villa Guerrero, por ser necesaria, deseada, y porque la obra serviría de estímulo a los vecinos de ese lugar, quienes estaban ya construyendo una para las niñas. Solicitó también “Una aportación para pequeñas escuelas primarias en los pueblos de \$100,000.00, solicitando otra cantidad igual de la Federación” y que se le apoyara con \$30,000 pesos para la construcción de una Escuela de Artes y Oficios en Ciudad Santos (antes Tancanhuitz).

Que obtuviera un poder pleno durante su gestión como gobernador, no quiere decir que no hubiera manifestaciones de oposición en su contra. Factores en su eventual derrocamiento, fueron las protestas de campesinos impedidos de participar en el programa Bracero de Estados Unidos en 1945 y, hacia el final de su periodo, las manifestaciones de trabajadores en fábricas de la capital (Atlas, España Industrial, Ambos Mundos, entre otras), ferrocarrileros, mineros y maestros el Día del trabajo en 1948,<sup>80</sup> éstos últimos, envueltos en un conflicto laboral con la SEP por la falta de pago de sueldos suplementarios que más adelante se detalla.

Por influencia de Santos se modificó la Constitución Política del estado para que pudiera ser el primer gobernador de un periodo sexenal.<sup>81</sup> Su gestión durante ese tiempo dio forma a los nuevos designios del poder central, así lo indican los planteamientos señalados en su plan de trabajo. Se propuso desactivar en el estado el ruralismo pedagógico, respaldar la coeducación y diseñar operaciones para mantener a los sindicatos de maestros como fuerza corporativa del partido oficial. Todo ello derivado del gran acuerdo político nacional iniciado al final del gobierno de Cárdenas, potenciado en el de Ávila Camacho y capitalizado en el de Miguel Alemán. Veamos cómo se fue gestando ese acuerdo, las circunstancias que en éste intervinieron y las repercusiones para el ramo de la educación pública.

---

<sup>80</sup> Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia...*, *op. cit.*, p. 293.

<sup>81</sup> Santos, Gonzalo N. *Memorias...*, *op. cit.*, p. 768.

#### 4.2.3 Transición política y reforma educativa

Ese gran pacto político nacional fue necesario porque el gobierno de Cárdenas había generó polémica y descontento en algunos sectores sociales. Además del estallido rebelde protagonizado por los agraristas de Cedillo y el disgusto del clero, empresarios fueron afectados en sus intereses porque, bajo el amparo de Cárdenas, las organizaciones sindicales terminaron de consolidarse y conquistaron algunos beneficios.

Ante esas circunstancias, asegura Cecilia Greaves, el atisbo de mesura mostrado al final de su mandato terminó por aclararse cuando decidió “respaldar un candidato de tendencias moderadas. Poco importaban sus méritos o su carrera política”.<sup>82</sup> El candidato a la presidencia para el periodo 1940-1946 sería su Secretario de Defensa, el General Manuel Ávila Camacho, una pieza clave en la institucionalización del ejército y la eliminación de los regimientos particulares como el de Cedillo.

El carácter apacible y actitud diplomática del militar elegido para afrontar un escenario convulso, fueron elementos clave para continuar con la transición, es decir, un viraje ideológico y una estrategia útil para reparar los agravios y enfilear al país hacia la modernización. Ávila Camacho llegó a la presidencia cuestionado, precedido por la lobreguez del proceso electoral en que la “maquinaria cardenista” reprimió y hostilizó a los partidarios del candidato opositor Juan Andreu Almazán. En este sentido, es ampliamente conocida la aceptación de Gonzalo N. Santos, quien seguía otorgando sus “servicios” al régimen para colocarse como el único potosino de gran influencia:

Unos días antes de que se celebraran las elecciones presidenciales insistí con el general Ávila Camacho en que organizáramos varios grupos de choque bien armados y escogidos... Yo conozco mucho a estos elementos y si el Comité pro Ávila Camacho se hace cargo de los gastos, podemos reunir hasta unos quinientos escogidos y en la víspera de las elecciones podríamos asaltar los comités almazanistas con grupos de veinte hombres, tirotearlos varias veces en la noche y con ello infundiríamos el miedo en los reaccionarios de la capital, y sus seguidores pues tienen muchas ganas de revancha por todo lo que les ha hecho Cárdenas.<sup>83</sup>

También pesaba la sospecha de que el nuevo presidente llegaba al poder para dar continuidad a la política extremista de su propulsor, es decir, del presidente Cárdenas. Aunado a ello, el inicio de la Segunda Guerra Mundial y una clara polarización de los sectores sociales, por las medidas que éste había tomado como la reforma agraria, la educación socialista, la política obrera, entre

---

<sup>82</sup> Greaves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional...*, op. cit., p. 22.

<sup>83</sup> Santos, Gonzalo N. *Memorias...*, op. cit., pp. 707-708.

otras,<sup>84</sup> colocaron al nuevo mandatario ante un escenario de impugnaciones. Varias fueron las opciones tomadas por Ávila Camacho para responder a esa situación. Apostó al fortalecimiento y creación de nuevas instituciones, buscó el consenso, impulsó la industria y, como sello distintivo de su gobierno, propugnó persistentemente la Unidad Nacional.

Los cambios sucedieron en varios órdenes. De acuerdo con el viraje ideológico impulsado por el Ejecutivo, el primer Secretario de Educación del sexenio de Ávila Camacho, Luis Sánchez Pontón,<sup>85</sup> inició su informe de gestión en septiembre de 1941 ante el Congreso de la Unión reconociendo que “La nueva escuela, esencialmente democrática, científica y de trabajo, no tiene doctrinas ni tendencias que no sean las que constituyen la raíz misma de nuestra nacionalidad”.<sup>86</sup> La circunstancia mexicana, explicó el funcionario, precisaba formar al hombre y trabajador técnico que el desarrollo económico demandaba. Anunció la reestructuración de la SEP para cumplir el principal objetivo de la nueva gestión educativa: avanzar hacia la unificación de la enseñanza y dar mayor cobertura. Se requería para ello, concluyó, aumentar la planta docente, mejorar su preparación profesional e infundirle un renovado impulso patriótico y nacionalista.

Como se observa en la fotografía 9, se hicieron Pláticas de Orientación Patriótica y festivales cívicos para exaltar el sentimiento patrio, como respuesta ante la agitación e incertidumbre del escenario internacional ocasionado por la Segunda Guerra Mundial. El inspector Aurelio Merino congregó a catorce escuelas de la zona uno a la Escuela Rural del Mezquital en 1942, para participar en un evento donde “se vio realizado el ideal de fraternidad y unidad, actuando en la obra patriótica de nuestro Gobierno por la libertad de México y el triunfo de las democracias”.

---

<sup>84</sup> El ensayo de Luis Medina, *Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional* (1974), analiza las circunstancias políticas y económicas en que el gobierno de Lázaro Cárdenas se vio envuelto, esto es, afectaciones de intereses privados, creciente descontento de la clase empresarial, retiro de capitales extranjeros y la estrategia del sobregiro como fuente de financiamiento que, a la postre, desencadenó desconfianza de la iniciativa privada y, con ello, una creciente inflación.

<sup>85</sup> No hay que olvidar que las pugnas políticas lo llevaron a renunciar luego de 10 meses de gestión. Después siguió Octavio Véjar Vázquez quien, por las presiones de las organizaciones magisteriales, fue obligado también a renunciar en 1943. Sería Jaime Torres Bodet quien concluiría el periodo presidencial y pasaría a la historia como el hombre que logró la unidad magisterial, emprendió una vigorosa campaña de alfabetización y creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, entre otras obras definitorias del sistema educativo que se le atribuyen. Véase Latapí, Pablo. “El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XXII, núm. 3, México, CEE, 1992, pp. 13–44.

<sup>86</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1940-1941*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1941, p. 11.

**Fotografía 9**  
**“La agresión vino a nosotros”. Programa de Exaltación patriótica 1942**



Fuente: AGN, Fondo SEP, Sección DGEPEYT (San Luis Potosí), Serie Escuelas Rurales, caja 4, expediente 32, foja (S/N).

Con la creación de la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República,<sup>87</sup> la cual suprimió la distinción entre escuela urbana y escuela rural (en el papel, no así en la operación), los asuntos escolares relacionados con la educación rural quedaron circunscritos a varias oficinas (escuelas campesinas, ejidales, indígenas y de Artículo 123). En el informe del Secretario también se reconoció que las 13 358 escuelas sostenidas por la federación eran insuficientes para cubrir la demanda existente y que, en términos de mejoramiento profesional y técnico del magisterio, se habían desarrollado seminarios para inspectores y un Instituto de Mejoramiento para maestros rurales.<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> El área anterior se denominaba Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios de la República y había sido creada hacia la primera mitad del periodo de Lázaro Cárdenas en sustitución del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea (el anexo 5 muestra los diferentes nombres que se le dio a esta área). Hay que hacer notar que para 1940 la educación primaria estaba dividida para su atención en dos direcciones, la anteriormente enunciada y la Dirección General de Educación Preescolar y Primaria en el Distrito Federal.

<sup>88</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1940-1941*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1941, p. 16. En el informe del Director de Educación Federal de San Luis Potosí en 1938, Rubén Rodríguez Lozano, se declaró que habían funcionado en la ciudad de San Luis Potosí, los cursos de Normal a través del Instituto Magno de Mejoramiento Profesional, los cuales fueron desarrollados durante el verano para avanzar en la titulación de los profesores. Aquellos que no asistieron a dichos cursos, fueron convocados para sumarse durante el periodo vacacional a las Brigadas voluntarias, con una serie de

En materia educativa se concretó la transición hacia una nueva política. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 1939, impulsada desde el Poder Ejecutivo, se sentaron las bases para dejar atrás la orientación socialista (lo cual se concretaría en octubre de 1946 con la reforma al Artículo Tercero). Los opositores al régimen cardenista no estaban de acuerdo con el proyecto de Ley de 1939, porque suponían que había sido elaborado por un grupo de tendencia marxista. Al respecto, Luis Medina señala el papel de la Cámara de Diputados y establece cómo, a partir del análisis legislativo, consiguieron atemperar el proyecto de Ley.<sup>89</sup>

Una revisión cuidadosa de esa Ley permite agregar que, entre otras cosas, ya no se habló de una “educación socialista”, sino más bien de la “función social de la educación” (artículo 1); para todo particular que solicitara colaborar con el Estado en la prestación del servicio educativo, se estableció que debía contar con maestros preparados, de “conveniente moralidad e ideología acorde con los preceptos que se mencionan [en el Artículo Tercero Constitucional]” (artículo 11, fracción II); se aclaró también que “El fanatismo y los prejuicios se combatirán, únicamente, por medio de la divulgación de la verdad científica” (artículo 46).<sup>90</sup>

La Ley Orgánica de 1939 representó, en primera instancia, una afirmación del modelo educativo pragmatista, porque estableció en los primeros tres incisos del artículo 38 con relación a los planes y programas de estudio: a) reconocer el trabajo productivo y socialmente útil, como base de toda educación, b) reconocer la estrecha relación entre escuela y medio físico y social en que ésta se encuentra, y c) tener en cuenta el mejor y mayor rendimiento del trabajo colectivo y por equipo.<sup>91</sup> Aunado a ello, el artículo 47 dejó claro que “La educación en general tenderá a desviar a la juventud de las actividades burocráticas para encauzarla hacia las de carácter agrícola e industrial, con el propósito de impulsar y consolidar la economía nacional,

---

actividades de organización, capacitación y asesoría en materias relacionadas con los problemas más sentidos de las comunidades, entre ellos, el reparto agrario. Estos datos nos indican que la creación del IFCM tenía antecedentes bien cimentados, no sólo legales, sino también operativos.

<sup>89</sup> Medina, Luis. *Del Cardenismo al Avilacamachismo*. Colección Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952. México, El colegio de México, 1996, p. 351.

<sup>90</sup> “Ley Orgánica de Educación, Reglamentaria de los Artículos 3º; 27, Fracción III; 31, Fracción I; 73, Fracciones X y XXV, y 123, Fracción XII Constitucionales”. *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 3 de febrero de 1940.

<sup>91</sup> No hay que olvidar que la reforma del Artículo Tercero en 1934 no se acompañó de una Ley Orgánica, razón por la que proliferaron muchas interpretaciones y, con ello, multiplicidad de conflictos, confusiones y desconfianza en sectores de la sociedad y también en el magisterio.

mediante la explotación de sus recursos naturales”.<sup>92</sup> Así mismo, la orientación de la formación de profesores seguiría siendo diferenciada en función de las necesidades del medio, según fuera en primarias urbanas o rurales, de ahí que:

La Educación Normal Rural, que es la que se imparte a los alumnos que comprueben haber cursado la educación primaria completa con el propósito de preparar maestros para el campo, que adquieran un mínimo de conocimientos técnicos necesarios para atender las escuelas primarias rurales, en su actual etapa evolutiva, y en la que el desarrollo del plan de estudios y programa correspondientes, no podrá ser menor de tres años. Este tipo de educación se fundará esencialmente en el trabajo productivo y socialmente útil de naturaleza agrícola, sin perjuicio de las actividades necesarias en oficios e industrias de especial relación con los productos rurales.<sup>93</sup>

La educación rural debía centrarse en mejorar la producción y el estudio socialmente útil para mejorar las condiciones de vida de los campesinos. Algunos otros aspectos de la Ley Orgánica de 1939, indicaron la necesidad del Ejecutivo por atender varios asuntos apremiantes del contexto internacional y nacional. Por ejemplo, se incorporó en toda la educación secundaria la instrucción militar obligatoria (artículo 89), se dedicó un capítulo completo al reconocimiento y revalidación de los estudios (Capítulo VII) y se reafirmó el carácter incluyente de la educación Normal, al preservar la formación de maestros rurales para el campo (artículo 71).

No obstante la moderación del proyecto aprobado, varias aristas siguieron causando división e insistencia de grupos opositores para eliminar definitivamente el carácter todavía socialista de la educación.<sup>94</sup> Las presiones de asociaciones religiosas, el Partido Acción Nacional, la Unión Nacional de Padres de Familia y la Unión Nacional Sinarquista, llevaron a Ávila Camacho a presentar una nueva iniciativa de Ley en diciembre de 1941, la cual fue aprobada sin discusión:

Sorprende que no hubiera un debate a fondo. Sólo 48 horas empleó la comisión dictaminadora para emitir un juicio... La nueva ley fue aprobada sin modificación alguna. El avance de los sectores conservadores ante una izquierda debilitada y dividida facilitó el proceso.<sup>95</sup>

Que no se discutiera en el Congreso no debía sorprender. La división de poderes, en esos años posrevolucionarios, era prácticamente nula: el presidencialismo se instaló en México y no cedió hasta varias décadas después. De los rubros a destacar en esta Ley Orgánica están, por ejemplo, una nueva aclaración del significado de “socialista”, la cual adquirió una connotación más bien

---

<sup>92</sup> *Ibídem*, p. 5.

<sup>93</sup> *Ibídem*, p. 11.

<sup>94</sup> Greaves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional...*, *op. cit.*, pp. 44-45.

<sup>95</sup> *Ibídem*, p. 53.

solidarista, es decir, relativa al bien común; se asumió consustancial a la identidad cultural, la fraternidad y, evidentemente, a la unidad nacional (artículo 16).

Además, la Ley aclaraba que fanatismo no debía confundirse con creencia religiosa y, en ese sentido, los educadores no podían atacar dichas creencias y las prácticas de éstas derivadas (artículo 17). Se agregó un quinto tipo de educación Normal, es decir, además de la rural, urbana, para educadoras y superior, se ofertaría una de especialización.<sup>96</sup> Uno de los cambios más significativos en el contenido de la Ley, por la relevancia que tendría para la preparación de los maestros –otra vez cuestionada como en 1930 y 1933– se estableció en el artículo 82:

Para elevar el nivel cultural técnico y pedagógico de los maestros en servicio, se establecerán institutos de mejoramiento profesional, que serán de dos categorías:

- a) Para maestros normalistas urbanos. Su finalidad será el perfeccionamiento de los maestros en la técnica de la enseñanza y en las materias culturales o pedagógicas que deseen profundizar. Los maestros que cursen satisfactoriamente estos estudios serán preferidos en los casos de ascenso; y
- b) Para maestros primarios rurales. Su finalidad complementaria será igualar sus estudios a los hechos en las escuelas normales urbanas.<sup>97</sup>

Esta adhesión, más allá de constituir una respuesta a las demandas de sectores conservadores de la sociedad, quienes exigían el despido de los maestros rurales “no preparados”, representó dos años más tarde el sustento legal para la expedición de la Ley por la que se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). A pesar de que la Ley preservaba la orientación del ruralismo pedagógico de las décadas anteriores, lo cierto es que para el gobierno de Ávila Camacho los maestros rurales federales, los maestros campesinos, dejaron de tener la importancia que les habían dado sus antecesores.

La política educativa avilacamachista no sólo buscaba la reorganización y cambio de rumbo del sistema educativo, pretendía responder ante un nuevo escenario mundial. La política de Unidad Nacional fue diseñada para apoyar la reconciliación del país, aprovechar las

---

<sup>96</sup> Entre las especialidades existentes, para elección de quienes ingresaran una vez cursada la Normal para profesores de primaria y dos años de ejercicio docente, se encontraban: la educación primaria para adultos, educación física, orientación social, educación para niños infractores y adultos delincuentes. “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”. *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 23 de enero de 1942.

<sup>97</sup> *Ibidem*, p. 23. Estos institutos de mejoramiento profesional se habían venido realizando, incluso, con el mismo nombre en periodos vacacionales y sedes estratégicas donde pudieran congregarse accesiblemente los maestros. Sin embargo, para el ciclo escolar 1942-1943 la orientación y funcionamiento de los mismos se modificó, pues se pretendía ir más allá de una certificación.

adhesiones corporativas en vías de lograr un Estado cada vez más sólido ante la situación originada por la guerra y desarticular las fuerzas sociales progresistas del pasado reciente. Un gobierno en estas circunstancias, obligado a despresurizar, ideologizar y unificar, requería un dirigente en el ramo educativo de probada capacidad diplomática y elevadas miras.

#### 4.2.4 Asepsia y alta cultura: los “seres sin esperanza” de Torres Bodet

La nueva circunstancia de la educación pública mexicana trajo de regreso a la SEP a Jaime Torres Bodet en diciembre de 1943, pero esa vez como su titular. Si lo que se requería para lograr los objetivos del nuevo gobierno era un hombre sereno, determinado y diplomático, Torres Bodet era el indicado porque, además de conocer el trabajo del ramo, era parte del gabinete en funciones (subsecretario de la Secretaría de Relaciones Exteriores). Como secretario particular de José Vasconcelos, entonces rector de la Universidad Nacional, había recorrido el país en 1921 para conocer la realidad educativa y promocionar el proyecto para la creación de la SEP. Constató “la pobreza del magisterio” y escuchó en muchas ocasiones la promesa de que “tan pronto como lo permita la Hacienda” se mejorarían sus condiciones.<sup>98</sup> Casi veinte años después, aquellos tres pesos diarios que consiguió Vasconcelos como “un salario digno”, habían venido a la baja hasta llegar a sólo un peso en algunos casos y, en ese año de 1943, la categoría más alta apenas llegaba otra vez a los noventa pesos mensuales.

Cuando fue llamado por Ávila Camacho para que se hiciera cargo de la SEP, la mira estaba puesta en asegurar el éxito del Congreso de Unificación Magisterial. Su presencia en dicho evento sería un mensaje de neutralidad y daría certeza al magisterio sobre el destino de la Secretaría y la educación mexicana en general. Como señala Greaves, la orientación del Secretario saliente, Octavio Véjar Vázquez, había sido de rechazo al más mínimo atisbo de ideas izquierdistas. El militar condecorado, de figura recia y “pistola al cinto” que era Véjar Vázquez, había declarado su preferencia por una ideología conservadora cercana al espiritualismo Vasconcelista (de ahí su “escuela del amor”), rechazo total a los maestros de orientación comunista y desprecio hacia los maestros rurales.<sup>99</sup> Torres Bodet tenía como misión, entonces, conciliar los exacerbados ánimos del magisterio por la gestión de Véjar,

---

<sup>98</sup> Torres Bodet, Jaime. *Memorias: Tiempo de arena. Años contra el tiempo. La victoria sin alas*. México, Editorial Porrúa, segunda edición, 1981, pp. 88-89.

<sup>99</sup> Greaves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional...*, op. cit., pp. 49-51.



emprender una estrategia efectiva para conseguir su unificación y, lo más complicado, mejorar su condición profesional.

Torres Bodet asumió una posición más bien aséptica, es decir, no se adjudicó tendencia política alguna que le exigiera inclinarse hacia los maestros de izquierda o hacia los que mantenían una posición más conservadora. De igual forma, desechó cualquier otro compromiso con el magisterio, más allá del que su limitada posición en cuanto a recursos económicos del ramo le permitía. Ideológicamente adoptó una posición de “centro”, pues estaba influenciado por las ideas democráticas de vanguardia, debido a un amplio recorrido como diplomático por varios países. Su visión de estadista, la capacidad para ver más allá de lo inmediato, resolver problemas con precisión casi quirúrgica y plantearse metas de desarrollo monumentales, fueron atributos que le permitirían, años más tarde, regresar a la SEP y colocarse luego en puestos importantes dentro de organismos internacionales.

Cuando asumió funciones como Secretario (1943-1946), a partir de una rápida evaluación a las condiciones del magisterio, concluyó que éste se integraba con tres sectores desiguales, distintos en perfil, intereses y aspiraciones, a saber: 1) una mayoría sencilla, pero ayuna de competencia, integrada por maestros titulados pero viejos (cansados y que vivían en la miseria), por millares de jóvenes no titulados “reclutados a favor de cualquier capricho, al azar del menor encuentro”; 2) una minoría de movimientos perceptibles, compuesta por personal capaz, pero insatisfecho por la acción de la política (a unos les vejaba y otros no sacaban de ésta lo que esperaban); y 3) algunos maestros de conciencia y corazón (los intelectuales pedagogos).

Llegó también a la conclusión de que asumir la SEP era un desafío monumental, no sólo por la división sindical o la enervación ocasionada por su antecesor, sino porque, ante la disparidad de sueldos, en el sistema educativo convivían “seres dotados de porvenir (un porvenir ciertamente magro) y seres sin esperanza”. Muchos de estos “seres sin esperanza”, lejos de alcanzar una condición profesional y el mismo salario de los normalistas, eran los maestros rurales federales. Torres Bodet comprobó que seguían igual de marginalizados: ganaban menos, estaban adscritos a lugares empobrecidos, eran los menos preparados y aún “vivían, todos los meses, con la angustia de que llegara el primer día del mes siguiente y no tuvieran con qué pagar al arrendador el importe del alquiler”.<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> Torres Bodet, Jaime. *Memorias...*, pp. 222-224.

Con esa expectativa acerca del magisterio y con la certeza de que no podía prometerles una mejoría inmediata en sus condiciones profesionales, emprendió “la aventura” con una sola idea en mente: si no contaba con la seguridad de responder a sus demandas, afirmó, había que devolverles la esperanza. En su discurso de presentación ante las delegaciones que representaban al magisterio nacional, a falta de un ofrecimiento concreto, tuvo que recurrir a la demagogia: “para que la obra del magisterio redunde en el beneficio que de ella esperamos, hay que apartarla, no de las altas aspiraciones de la política, sino de esas apetencias mezquinas, de núcleos o de personas en las que tantos caudales humanos se han agotado”.<sup>101</sup> Luego, cuando se concretó la unificación magisterial tras el congreso<sup>102</sup> y empezaron a desfilar por su despacho las delegaciones estatales exhibiendo largas listas de peticiones, comprobó sus sospechas. El nuevo Secretario de la SEP recuerda:

Mi incapacidad de ayudarlos me entristecía. Pero me alentaba, en cambio, sentir que –mientras llegara el día de realizar algunos de los deseos de aquellos seres– urgía no defraudarlos en la esperanza que implicaba, su tácito ofrecimiento. Querían más elementos, mejores sueldos y mejor trato. Pero querían sobre todo, *crear* en el hombre que iba a encauzarlos y a dirigirlos. Los pliegos contenían sus exigencias. Sin embargo, lo que más exigían sus vidas no figuraba en las líneas de ningún pliego. Aspiraban a un pacto de hombres. Y, tal vez subconscientemente, buscaban la certidumbre de esa solidaridad esencial que sólo se obtiene entre el teniente y su compañía, entre el coronel y su regimiento, entre el general en jefe y la tropa entera, cuando unos y otros advierten que están cumpliendo una gran misión.<sup>103</sup>

Con este imaginario en mente, es decir, que encabezaría un ejército anárquico, disparejo y empobrecido, Torres Bodet se colocaba como un ser destinado a salvar al magisterio nacional. Si bien su posición fue la de un funcionario sin filias y sin compromisos, ni a favor ni en contra de los grupos políticos magisteriales o de los grupos que simpatizaban con la iglesia católica, durante su primera gestión al frente de la SEP generó mejoras en las condiciones profesionales de los maestros: hubo aumentos salariales, se construyeron edificios escolares y se mejoraron las condiciones para la capacitación. Por ejemplo, si en el sexenio de Cárdenas una plaza de maestro clase “A” pasó de \$54.74 a \$80.00 como sueldo mensual, el sexenio de Ávila Camacho, por el impulso de Torres Bodet, el sueldo aumentó a \$120.00 mensuales en 1945.

---

<sup>101</sup> *Ibidem*, p. 229.

<sup>102</sup> En realidad se llegó a un primer gran acuerdo, lo que no significa que terminaran las pugnas internas. Las disputas intestinas por el poder al interior de la nueva organización magisterial nacional se mantuvieron hasta finales de la década de 1940.

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 236 (Cursivas del autor).

Como se verá, los rezagos del pasado salieron a flote, es decir, volvió a impulsar la alfabetización (la capacitación del magisterio era un paso obligado); convocó a un equipo de especialistas para la revisión y eventual renovación de los libros de texto; apostó otra vez por la lectura, por una “cultura amplia”, como cuando estuvo al frente del Departamento de Bibliotecas Escolares en 1921 y pugnó porque se leyera a los clásicos. Un hombre de alta cultura, de elevadas miras y amplio conocimiento sobre los problemas de la humanidad, mostró de inmediato su interés por reformar el Artículo Tercero Constitucional, uniformar los planes y programas de las Normales y hacer de la escuela un espacio para la Unidad Nacional. Se propuso llegar a contar con una escuela y, por ende, con un maestro, que centrara su actividad nuevamente en la lectura, en el desarrollo moral y, algo muy importante, en el desarrollo del espíritu solidario que el mundo necesitaba ante el desastre ocasionado por la guerra. Para él, como para Vasconcelos, había que centrarse en lo que se lee en la escuela, dar a los niños (en cuanto adquirieren la técnica) las grandes obras literarias donde está el conocimiento que la humanidad ha generado, porque no podía darse al pueblo una cultura degradada, disminuida.<sup>104</sup>

Vasconcelos sentó las bases para la edificación del magisterio nacional y pugnó porque la labor misionera del maestro rural se extendiera por el país. Moisés Sáenz dio una orientación pedagógica sólidamente fundada a la educación, adecuada al contexto del momento y estuvo cerca de la ruralidad para evaluar sus alcances. Rafael Ramírez fue pieza clave para la formulación del ruralismo pedagógico, defendió a sus maestros campesinos y creyó que la escuela para el campo era una solución definitiva, de largo alcance, para resolver los problemas de pobreza y falta de oportunidades en el país. Bassols llegó a resolver problemas de orden laboral y técnico en un momento de crisis política, económica y social, pero consiguió implementar reformas sustanciales y adelantar el camino para la llegada de la escuela socialista. Jaime Torres Bodet encontró un sistema educativo monumental y con una madurez sindical que iba más allá de la lucha en las calles; tuvo que liderar una Secretaría que había crecido y, además, llegó a formar parte de un gobierno con serios retos que atender para lograr estabilidad y serenidad en un escenario mundial convulso.

Por su experiencia como funcionario que utilizaba nuevas formas de administración pública y principios democráticos de avanzada, su primera gestión se concentró en solventar los

---

<sup>104</sup> *Ibidem*, p. 98.

problemas más urgentes de la educación nacional y conseguir una transición de suyo complicada: superar el enfoque socialista de la educación, terminar con los sectarismos y dar al país una educación unificada que adoptara las tendencias internacionales. Esos fueron los rasgos del proyecto que estableció para reformar la política educativa.

#### *4.3 Maestros rurales federales e influencia sindical*

La madurez sindical del magisterio federal se desplegó durante el régimen cardenista, pero fue hasta el sexenio de Ávila Camacho cuando pudo concretarse su unificación e influencia nacional. Si bien las pugnas internas no terminaron de inmediato, con la creación del SNTE se hizo efectiva la representación sindical en diversas gestiones. Con la estructuración en secciones y delegaciones surgieron nuevos dirigentes sindicales en los estados, otras superioridades que negociaron los intereses del magisterio en renovados y ampliados espacios de poder. El maestro rural fue orillado a dejar en esa representación, en su voz, la defensa de sus derechos y el destino de su condición profesional.

##### 4.3.1 La voz del sindicato en lugar de la voz del maestro

Los sindicatos magisteriales con que tuvo que lidiar Torres Bodet, habían conseguido avances significativos en cuanto a su unificación al final del periodo cardenista.<sup>105</sup> En San Luis Potosí, asegura Espinosa, las primeras organizaciones de maestros rurales federales se originaron en los Centros de Cooperación Pedagógica y las Misiones Culturales. Para 1935 todas las zonas escolares en el estado ya tenían una representación sindical. Desde esa base, con el aval del Director de Educación, organizaron una convención para coaligarse como federación estatal. Entre sus principales postulados, según el autor, se declaró pugnar por un sueldo digno para los maestros, lograr una ley para la defensa de sus intereses, reconocimiento de su antigüedad, un lugar en el escalafón y la mejora de su condición profesional. Así nació la Federación de

---

<sup>105</sup> Varios intentos de unificación magisterial anteceden al STERM: 1) la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM) lograda en 1930 para unificar a los numerosos grupos magisteriales locales existentes en los estados, 2) la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), formada en Guadalajara en el año de 1932, impulsada por las autoridades de la Secretaría de Educación y, 3) la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza impulsada por el gobierno de Lázaro Cárdenas y conseguida en Querétaro en febrero de 1937. A estos intentos se debe sumar la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE), que surgió del Primer Congreso Nacional de Unificación Magisterial efectuado en diciembre de 1935 y se constituyó en el contrapeso de la CMM al agrupar al núcleo más duro de los maestros socialistas. Raby, David. *Educación y revolución social...*, op. cit., pp. 69-73.

Maestros Socialistas de San Luis Potosí, que se afilió a la Confederación Mexicana de Maestros, organización sindical controlada por la clase burocrática de la SEP. Como parte de este bloque transitaron hasta la llegada del Congreso de Unificación de 1937 donde se agruparon en el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza, que más tarde se transformaría en el STERM.<sup>106</sup>

Los maestros rurales potosinos apoyaron al gobierno federal y se aliaron con Genovevo Rivas Guillen para derrocar a Cedillo, acción que más tarde tendría sus consecuencias. Como ya se vio, ante su reciente unificación en torno al STERM, la oportunidad para luchar contra el cacique se dio justo en el momento en que requerían un motivo que alentara la unidad y les diera la conquista de algún objetivo importante. Como cuerpo unificado en torno a la “tiranía” de Cedillo, dieron su apoyo a Reynaldo Pérez Gallardo para que fuera gobernador.

La “cargada” magisterial en torno a Gallardo no fue bien recibida en algunas comunidades. Fue el caso de los vecinos de Nexcuayo en el municipio de Tamazunchale, quienes a través de sus autoridades (presidente del Comité Escolar, Presidente del Comisariado y Delegado municipal), escribieron al Director de Educación para avisarle que el maestro Homero Barragán asignado a su escuela ya no se presentaba y tenían conocimiento de que estaba trabajando en la escuela de Matlapa. Estaban molestos porque el maestro no tuvo “la bondad o mera cortesía” de comunicarles su decisión de abandonar la escuela y porque ellos siguieron mandando a sus hijos por varios días. Pedían se cubriera la plaza y desmentían haber realizado intrigas contra el maestro por no haber podido llegar a un acuerdo en torno al apoyo de alguno de los candidatos al gobierno del estado. Aceptaron, eso sí, que la situación en la región era de una intensa “agitación política”.<sup>107</sup>

No habían llegado a un acuerdo con el maestro Barragán porque, como se muestra en la siguiente fotografía, el magisterio había tenido acuerdos con Pérez Gallardo. Eso quedó claro cuando, unos días después, pidieron ayuda a Graciano Sánchez, nuevo líder de los agraristas en la CNC, porque la autoridad educativa federal en el estado no dio respuesta a su queja.

---

<sup>106</sup> Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, *op. cit.*, p. 231-237.

<sup>107</sup> Autoridades de la comunidad de Nexcuayo a J. Lamberto Moreno, Director de Educación Federal, Nexcuayo, Tamazunchale, San Luis Potosí, 1 de marzo de 1939. AGN, Fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, CB 39652, expediente 25, foja 10.

Fotografía 10  
Los maestros del STERM exhiben su apoyo al nuevo régimen



Fuente: Gobierno del Estado de San Luis Potosí. Labor Constructiva del Gobierno Potosino: escuelas, carreteras y agua. Sección de Prensa y Turismo del Estado, Talleres Gráficos del Estado, 1940.

Los vecinos de Nexcuayo solicitaron la intervención directa de Sánchez ante autoridades de la SEP y éste transcribió su queja:

Siendo ya indiscutible la activa participación de muchos maestros en esta región que tienen a su cargo escuelas federales, en la campaña política desarrollando, en consecuencia, trabajos de propaganda a favor del Gral. Reynaldo Pérez Gallardo, como precandidato a Gobernador de este Estado, el maestro de la escuela de este lugar nos empezó a presionar para sumarnos a dicha precandidatura y como no lo consiguió... sorprendiendo a las autoridades superiores escolares, logró que se cierre la escuela, obteniendo una plaza en Matlapa. Igual procedimiento se está siguiendo en otros lugares... pretenden los maestros de los lugares mencionados para utilizarnos como sus instrumentos en sus compromisos contraídos con Pérez Gallardo... están ahora en cuerpo y alma decididos a trabajar en propaganda a favor de Pérez Gallardo.<sup>108</sup>

A causa de ello, dijeron, los maestros estaban intrigando para que se clausuraran sus escuelas, con el pretexto de que no les prestaban ayuda y no enviaban a sus hijos. Los dirigentes de la comunidad y de la escuela, indicaron a Sánchez que “manos criminales” habían incendiado la casa del Comisariado y, a causa de ello, se habían quedado sin documentación, sin sello, ni cojín.

<sup>108</sup> Graciano Sánchez Romo a Secretario de Educación, México, D. F., 29 de marzo de 1939. AGN, Fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, CB 39652, expediente 25, foja 11.

Desde la SEP se instó al Director de Educación a efectuar de inmediato una investigación sobre la denuncia.<sup>109</sup> El funcionario dio cuenta de la declaración del maestro Barragán, quien aseguró que fueron “esos políticos partidarios de la candidatura de León García, los que han hecho ambiente pésimo a las escuelas”. Según el maestro, Presidente del Comité Escolar, Comisariado y Delegado, entraron a la escuela para pegar propaganda sin hacer caso de que se respetara ese espacio, además amedrentaron a los alumnos de la escuela nocturna y hasta querían recoger la lámpara que se utiliza. Por ello, decidió pedir su cambio. A decir del Inspector Guerrero, el Comisariado de Nexcuayo era “persona de malas costumbres”, aliado de la política “Salista” (al parecer se refiere a Ismael Salas, político cedillista) y, personalmente, se había alertado sobre los “procederes arbitrarios de que están haciendo uso con los que no están afiliados a su partido.”<sup>110</sup>

La posición en que esa “agitación política” había colocado a los maestros, les llevó a ser asediados por agraristas inconformes, cuya labor tacharon de comunista. Incertidumbre y contradicción se apoderaron especialmente de los principiantes. El maestro Antonio Hernández de la escuela “Niños Proletarios” de Peña Blanca en Xilitla, también escribió a Rafael Méndez para pedir

Algunas orientaciones acerca (sic) de la misión magisterial y [con] relación a la Política que hay en estos días. Me refiero a esto, porque la Presidencia Municipal le obliga al maestro para ayudar con la Política: y yo pregunto a esta superioridad que si es el deber también del maestro o los maestros, y como yo comienzo [a] practicar mi misión como profesor sin experiencia todavía, pero no obstante a eso analizo “la situación política”, se me figura que es un trastorno de la labor de los maestros. Y por esa circunstancia necesito alguien que me declare cómo están los asuntos y cómo va; y favor de explicarme usted C. Director de Educación Pública.<sup>111</sup>

La respuesta indicó que “puede usted participar en las campañas de carácter político por propia voluntad y sin perjuicio de los intereses educativos que se le tienen encomendados”. Como dice Claudia Vargas, la dimensión pública para constituirse en sujeto-maestro, en este caso, fue declarada abiertamente por la Superioridad. En este sentido, la capacidad del maestro para

---

<sup>109</sup> Rafael Méndez Aguirre, Director General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a J. Lamberto Moreno, México, D. F., 17 de abril de 1939. AGN, Fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, CB 39652, expediente 25, foja 12.

<sup>110</sup> J. Lamberto Moreno a Rafael Méndez Aguirre, San Luis Potosí, 30 de abril de 1939. AGN, Fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 17, CB 39652, expediente 25, fojas 13-14.

<sup>111</sup> Antonio Hernández a J. Lamberto Moreno, Pido orientación y solicito algunos materiales para la escuela, Peña Blanca, Xilitla, San Luis Potosí, 5 de febrero de 1940, AGN, Fondo SEP, sección DGEPEYT (San Luis Potosí), caja 6, CB 39641, expediente 30, fojas 33 y 34.

analizar la situación política, para implicarse o no en ésta, debía ser una de sus capacidades para negociar la condición profesional.

Incertidumbre, contradicción en “su misión” y riesgo, caracterizaron ese momento de transición política. Los maestros rurales federales de la zona 15 de Tamazunchale, solicitaron al presidente Ávila Camacho su intervención en favor de “la tranquilidad que necesita el magisterio para desarrollar sus labores”, porque desde 1939 eran

objeto de una criminal y tenaz campaña de obstrucción de parte de los dirigentes del Comité Regional de Comunidades Agrarias de este Distrito... campaña que no tiene otro objeto que el de arrojar a los campesinos en contra de los Trabajadores de la Enseñanza. Que el proceder que denunciamos está originando serios trastornos a la educación y una alarmante intranquilidad entre campesinos y maestros, que es lo que justamente dichos dirigentes desean, puesto que los trabajadores engañados llevan su actuación hasta la amenaza y el insulto personal. Que la actitud de los gratuitos enemigos de los maestros, se encuentra soliviantada por la consigna que el C. Prof. Graciano Sánchez, secretario Gral. de la Confederación Nacional Campesina, da a los referidos dirigentes... se nos hace aparecer como enemigos de los campesinos y como agentes del Partido Comunista para destruir la estructura de la Central Campesina de referencia... dando como resultado que la labor [que] se nos tiene encomendada no sea satisfactoria por la carencia de garantías.<sup>112</sup>

Pero la unificación en torno al STERM, además de confrontaciones con los agraristas, también trajo conflictos al interior de la organización sindical.<sup>113</sup> Para el maestro rural Pedro Ramírez, por no cumplir con sus “deberes sindicales”, el sindicato se constituyó en nuevo querellante. Como quedó expuesto antes, el 26 de septiembre de 1933 se solicitó aplicarle una multa por faltar al Centro de Cooperación Pedagógica, por acuerdo de la Asamblea y con el respaldo de la organización sindical que también había convocado a reunión general. El maestro enfermó en el mes de junio de 1934, consiguió licencia con goce de sueldo por 15 días y prórroga de 5 más porque, según la carta enviada por su madre, estaba incapacitado para hacer la solicitud él mismo “por estar trastornado del cerebro”.<sup>114</sup> En septiembre envió su renuncia, la cual fue aceptada.

Un año después fue recontratado para hacerse cargo de la escuela rural de Pozas de Santa Ana, en las llanadas polvosas de Guadalcázar. Con la venida de la educación socialista, para

---

<sup>112</sup> Maestros de la zona 15ª zona federal de educación a Manuel Ávila Camacho, Tamazunchale, San Luis Potosí, 9 de mayo de 1941. AGN Fondo Presidentes, Manuel Ávila Camacho, C 650, expediente 534.6-14.

<sup>113</sup> En el caso del maestro Graciano Sánchez Romo, líder de la CNC, su implicación en problemas con los maestros rurales del STERM, se debe a que se sumó a una corriente disidente encabezada por Rubén Rodríguez Lozano. Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización...*, op. cit., pp. 267-268.

<sup>114</sup> Paula Sierra a Director de Educación Federal, San Luis Potosí, 28 de junio de 1934. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R3, CB 44486, expediente 20, foja 6.



demostrar su idoneidad, declaró que no profesaba religión alguna, su disposición a cumplir el Artículo Tercero, apoyar los propósitos de la educación socialista y difundir sus postulados.<sup>115</sup> En noviembre de 1938 volvió a enfermar y, debido a ello, se le concedió una licencia con goce de sueldo por un mes, teniendo que reintegrarse al trabajo hasta el 3 de enero del año siguiente. Sin embargo, por reanudar sus labores hasta el día 5, Rafael Méndez solicitó a la oficina administrativa se hiciera el descuento correspondiente.

La pugna se reactivó cuando se le descontaron cinco días de sueldo por haber faltado a las Juntas de Cooperación Pedagógica y a las Juntas Generales convocadas por el Inspector de la Zona 16 y la Delegación Sindical 20 de la Sección 24 del STERM. El conflicto fue a más porque se le suspendieron sueldos por acuerdo de la Asamblea de Profesores. Los pormenores de la querrela, en voz del Inspector Francisco Hurtado, quedaron registrados en una Nota de Demérito enviada al maestro Pedro en diciembre de 1939:

La Asamblea de Maestros acordó no se le paguen sus sueldos al maestro Pedro Ramírez Sierra hasta que se presente aquí a la entrega personal de su documentación de pruebas finales, *como lo hicieron ellos...* Antes de mayo, por falta de asistencia al Centro de Cooperación, estando todavía el suscrito en otra Entidad, acordaron los maestros multarlo y [el] C. maestro Antonio Guerrero, de acuerdo con la sección 24, le impusieron cinco días de *descuento disciplinario* a dicho maestro por su falta, desde entonces está enconado y no ha rendido documentos puntuales y, no obstante que en esa vez acordaron que cada vez que faltara, o mejor decir *a la segunda falta* al centro, imponerle *diez días y a la tercera quince...* puso una nota conminatoria y faltando a los más elementales preceptos de cortesía; en ese escrito se refería al C. maestro Guerrero y Sección 24, llamándoles *tiranos*. El hecho de que estemos sindicalizados no quiere decir que se hayan borrado las reglas de cortesía y no podemos llamar servil a un individuo que es servicial. No podemos confundir el servilismo con el acto de ser servicial, porque dejaría de tener espíritu de cooperación. Al sancionar al maestro, el sentido común indica que no debía reinsidir (sic) para *no medir sus fuerzas con el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza*. En estado de *anarquía vive el maestro* sin obedecer a nadie.<sup>116</sup>

Lamberto Moreno agregó a las consideraciones del Inspector Hurtado que el maestro Pedro Ramírez era “falto de espíritu de cooperación y de servicio” y se alejaba de la normativa que regía la vida del magisterio. De facto una nueva Superioridad (La Asamblea de Maestros) no sólo determinó las sanciones, también el monto a descontar en relación con éstas. Dijeron que se le impondría un descuento disciplinario, una medida coercitiva recurrente en esos años porque donde más se resentía el castigo era en el salario. Había que someter a un individuo que

<sup>115</sup> Cuestionario a Pedro Ramírez Sierra, San Luis Potosí, 6 de septiembre de 1935. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R3, CB 44486, expediente 20, foja 14.

<sup>116</sup> J. Lamberto Moreno a Pedro Ramírez Sierra, Nota de Demérito, San Luis Potosí, 9 de diciembre de 1939. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R3, CB 44486, expediente 20, foja 20 (Cursivas mías).

estaba resultando “anárquico”, que no se comportaba “como lo hicieron ellos”, para responder a la presión por terminar de implantar en los maestros el “espíritu de cuerpo” que Cárdenas impulsaba.

El Inspector parecía buscar las palabras convincentes sobre la naturaleza de la fuerza superior del colectivo, de la “loable” misión encomendada al dirigente sindical: “el sentido común indica que [el maestro] no debía reinsidir (sic) para no medir sus fuerzas con el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza”. Franca y abierta amenaza que se hizo a un maestro y, más adelante, se haría en contra del Estado. La “tardanza” del maestro en la entrega de documentación, según el Inspector, ocasionó que la zona no cumpliera en el tiempo estipulado, por ello, puso un ultimátum a la Dirección de Educación: “No deseamos que le transcriba esta nota; deseamos que proceda a sacarlo de ese lugar, y si no los obedece, ustedes decidirán lo que convenga. Sólo de esta manera lograré rendir mis informes puntuales, con la mayoría de maestros disciplinados”.<sup>117</sup> En este caso, las quejas no eran por conducta inmoral, haber dejado la escuela o tener problemas con los vecinos, se trataba de la tardanza en la entrega de documentación. Aunado a ello, y para dejar claro el peso de la nueva Superioridad, el Secretario de Trabajos y Conflictos del Comité Ejecutivo Delegacional, elevó también la voz ante el maestro Pedro Ramírez:

Hace aparecer al Compañero Antonio M. Guerrero Secretario General de esta Delegación como incondicional del C. Prof. Francisco Hurtado, Inspector de la zona 16, me permito manifestarle a usted que este calificativo que usted lanza en contra del citado compañero, es del todo injusto puesto que las sanciones a las que se ha hecho usted acreedor, así como otros compañeros más, y que creo ser este el origen de la forma en que usted lo conceptúa, no ha sido más que la determinación que dos veces ha sido emanada de la Asamblea General de Maestros por su falta de cumplimiento en sus deberes sindicales y no represalias que se ejercen sobre usted... Por lo antes expuesto, esta Secretaría le hace un llamado de atención para que en lo sucesivo antes de tomar una actitud de esta naturaleza, se entere de la marcha y trámites que sigue esta organización.<sup>118</sup>

La jerarquía sindical fungió como instrumento regulador de la conducta, catalizador del nuevo orden corporativo que requería el régimen cardenista: un organismo que sigue las pautas de regulación tradicional, exige el cumplimiento de deberes sindicales y es acusado de ser incondicional a la Superioridad oficial. Es desafortunado que en el expediente de Pedro

---

<sup>117</sup> Inspector Francisco Hurtado a J. Lamberto Moreno, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 31 de enero de 1940. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R3, CB 44486, expediente 20, foja 23.

<sup>118</sup> Miguel Álvarez Báenz a Pedro Ramírez Sierra, Llamado de Atención, Ciudad del Maíz, San Luis Potosí, 4 de febrero de 1940. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R3, CB 44486, expediente 20, foja 24.

Ramírez no figure ese escrito donde vierte sus conceptos sobre lo que para él representa una fuerza sindical tiránica, con más razón cuando el Secretario de Conflictos dice que no es el único en desobedecer y ser sancionado por La Asamblea de Profesores. Lo que sí consta es que, unos meses más tarde, solicitó Licencia de seis meses para atender asuntos particulares. La Licencia fue concedida y cuando debía reanudar en el mes de octubre escribió al Director de Educación: “manifiesto a usted que por atender un asunto urgente no puedo pasar a esa Oficina y en antecedentes del asunto para el que se me llama [su discrepancia con el STERM] presento la renuncia del cargo”.<sup>119</sup>

#### 4.3.2 Unificación magisterial en el SNTE

En 1939 el STERM era la agrupación nacional más numerosa y fuerte hasta que las pugnas internas y la escisión ideológica al interior de éste se acentuaron y “amenazaban con romper la unidad sindical”.<sup>120</sup> La ruptura aconteció ese mismo año, dando origen al Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE). Ávila Camacho acicateó la confrontación al promover la creación del Sindicato Mexicano de Maestros y Trabajadores de la Educación (SMMTE). La otra fuerza sindical magisterial de importancia era el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE).<sup>121</sup>

La dirigencia del Partido de la Revolución Mexicana (PRM), según José Montaña, fue muy importante para impulsar el proceso definitivo de unificación magisterial a través del SNTE. En primer orden, explica Montaña, se concretó un pacto del que surgió el Comité Coligado de Unificación Magisterial con representantes de las organizaciones más importantes, que sería un elemento clave en todo el proceso de negociación y organización del Congreso Constituyente del SNTE. Éste se inició con congresos en los estados y territorios durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, para llegar finalmente al congreso nacional que se realizó del 24 al 30 de diciembre de 1943.<sup>122</sup> En la sesión inaugural se presentó como nuevo Secretario de

---

<sup>119</sup> Luciano Hernández Cabrera, Secretario de la Dirección de Educación Federal, transcribe Carta de Renuncia del maestro rural Pedro Ramírez Sierra, San Luis Potosí, 7 de octubre de 1940. AGN, Fondo SEP, DER Personal-Profesores, caja R3, CB 44486, expediente 20, foja 28.

<sup>120</sup> Greaves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional...*, op. cit., p. 71.

<sup>121</sup> *Ibidem*, p. 75.

<sup>122</sup> Montaña, Villalobos, José Guadalupe (coord.). *Visión colectiva de una profesión: SNTE*. México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2013, pp. 45-46.

Educación Torres Bodet quien, nombrado tres días antes en una jugada estratégica de Ávila Camacho, constituía un perfil idóneo para asegurar el éxito de la unificación magisterial:

La maniobra del presidente tendría éxito, pues se satisfacían las peticiones de la izquierda al entregarle la cabeza de Véjar Vázquez a la par que no irritaba a la derecha puesto que al nuevo secretario de Educación no se le conocían simpatías políticas.... Así, los diversos grupos magisteriales se encontraron de repente con un secretario que hacía gala de neutralidad.<sup>123</sup>

Como parte del temario propuesto para el congreso, se planteó la discusión y posicionamiento de las organizaciones magisteriales en torno a: 1) la guerra y posguerra, 2) la intervención de los maestros en el destino de la educación y los problemas sociales del país, 3) la situación económica y las leyes que afectaban a los docentes, y 4) la federalización de la enseñanza. La síntesis de los temas tratados, permite deducir que, ante problemas de tal importancia, la capacitación de los maestros no era un asunto primordial.

Más allá de las fricciones ocasionadas por las posturas de los grupos durante los días del congreso, dice Montaña, los representantes de las organizaciones magisteriales, José Fernández del STERM, Valente Lozano del SUNTE y Cerón Cardona del SMMTE, declararon su disolución y, a la vez, la adhesión al SNTE. Quedó conformado así el primer Comité Ejecutivo Nacional para el periodo de 1943 a 1945, con Luis Chávez Orozco como Secretario General.<sup>124</sup> La renovada fuerza del magisterio surtió efecto de inmediato, al demandar la base en el empleo para los maestros no titulados lo cual, como se verá, influyó indirectamente para la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

#### 4.3.3 Nuevos liderazgos sindicales: Euresti, el mejor negociador

El caso del maestro Raúl Euresti Gentner,<sup>125</sup> permite ver momentos de transición del sindicalismo cardenista a uno corporativo en la Unidad Nacional. Sus “luchas sindicales”, apoyadas en la negociación, presión y acuerdo político desde la dirigencia sindical unificada, le permitieron transformar su condición profesional. Ingresó al servicio en de septiembre de 1935, fue adscrito a la escuela de Santa Ana en la región Altiplano. Contaba con estudios de primaria superior, había hecho estudios especiales de Mecanografía e inglés (terminó la preparatoria en

<sup>123</sup> Medina, Luis. *Del Cardenismo al Avilacamachismo...*, op. cit., p. 378.

<sup>124</sup> Montaña, Villalobos, José Guadalupe (coord.). *Visión colectiva...*, op. cit., pp. 47-49.

<sup>125</sup> En algunos documentos de su expediente personal su apellido materno aparece como Geuther, Ghether, Guether y Genter, sin embargo, los oficios y cartas que el maestro escribió las rubrica como Gentner, por ello se escribe su nombre de esta manera.

Del Río High School, Texas, EUA); sabía mecánica, comercio y asistió al Instituto Social de la Misión Cultural instalado en Saltillo, Coahuila.<sup>126</sup> En su declaración ideológica se asumió evangelista, pero aceptó cumplir el Artículo Tercero y estar “dispuesto a difundir sin reserva los postulados y principios socialistas que sustenta el Gobierno Nacional”.<sup>127</sup>

En abril de 1938 Rubén Rodríguez Lozano extendió para él y “para los maestros que controla”, una felicitación por el “espíritu de colaboración en las actividades educativas que ha venido trazando esta propia Oficina”.<sup>128</sup> El control ejercido por Euresti sobre los maestros de Matehuala, estaba oficializado en la Sección Primera del SUNTE, de la cual era Secretario General. A falta de Inspector Instructor, también supervisaba las labores y organización educativa de la zona escolar. Su actuación fue reconocida por la Asamblea General ante el Director de Educación como “digna de ser tomada en cuenta por su trascendencia”.<sup>129</sup> En ello se respaldó para conseguir beneficios profesionales y personales muy importantes.

Con la llegada de Félix Neira Barragán a la Inspección, Raúl Euresti permaneció en ésta comisionado como Auxiliar de Correspondencia.<sup>130</sup> Sin embargo, en el mes de mayo, el nuevo Inspector pidió que a Euresti se le ubicara en una escuela rural, para cubrir las insistentes solicitudes de ejidatarios. En lugar de eso, Rubén Rodríguez lo comisionó como encargado de la Inspección y Neira Barragán fue cambiado a otro estado. En agosto Raúl renunció a la comisión porque se le estaba requiriendo un Plan de Trabajo para el siguiente ciclo escolar y

---

<sup>126</sup> Hoja de Propuesta de Jacinto E. Téllez, Director de Educación Federal, a favor de Raúl Euresti Gentner, San Luis Potosí, 1 de septiembre de 1935. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 1.

<sup>127</sup> Declaración ideológica (cuestionario), Saltillo, Coahuila, 1 de septiembre de 1935. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 2.

<sup>128</sup> Rubén Rodríguez Lozano a Raúl Euresti, Relativo a Actividades Educativas, San Luis Potosí, 4 de abril de 1938. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 4.

<sup>129</sup> Rubén Rodríguez Lozano a Subsecretario de la SEP, transcribe oficio de la Sección 1 del SUTE, San Luis Potosí, 9 de abril de 1938. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 5.

<sup>130</sup> Los Comisionados se extendieron a otras funciones. Se les asignaba una plaza de maestro rural pero se les enviaba a cubrir funciones en distintos centros de enseñanza. Por ejemplo, los hermanos Rodríguez fueron transferidos a la Escuela Industrial de Tampacán en 1931 por influencia de un Diputado; a Arnulfo Reyes Alanís, Pedro García Landa, Salvador Gutiérrez Zárate, Eulogio Juárez y Benito Lara Herbert se les envió como maestros al Internado Indígena de Matlapa entre 1933 y 1935; a Ramón del Castillo y Nicolás López les tocó trabajar en el Centro Cultural Obrero de Matehuala en 1925; otros como José Castro y Ruperto Gallegos fueron comisionados como secretarios de la Dirección de Educación Federal de San Luis Potosí. En el caso de Salvador Gutiérrez Zárate y Jesús M. Isáis, destaca que fueron renombrados profesores normalistas del sistema estatal y, a raíz de las huelgas de 1930 y 1931, se les recomendó para trabajar en el sistema federal. Gutiérrez sí fue contratado por un breve periodo de tiempo (a pesar de que el gobernador solicitó se les cerraran las puertas), pero Isáis no alcanzó a ser contratado porque, al término del conflicto, fue nombrado secretario de la Dirección de Educación del sistema estatal.

“es antilógico y por lo tanto impracticable que continúe teniendo responsabilidad de Inspector con sueldo de Maestro Rural Clase ‘A’, ya que a igual trabajo corresponde igual salario y siendo mi ineptitud demostrada, ruego a usted aceptar mi renuncia”.<sup>131</sup>

Rodríguez Lozano trató de “acomodarlo” en un lugar favorable. Hizo trámites para que se le designara Ayudante en la Escuela Artículo 123 de Villa de la Paz (Compañía Minera Kildum), pero el censo escolar no fue avalado por la empresa y su nombramiento se declaró insubsistente. Luego se envió Propuesta para que se le adscribiera a la Escuela Urbana Artículo 123 de la Minera ASARCO en la capital del estado, pero también fue denegada.

Salvador Varela se hizo cargo de la Dirección de Educación Federal en diciembre y retomó las gestiones para ubicarlo porque su situación era incierta (se había tramitado su baja en tres ocasiones –sin concretarse– por cambio de denominación). En enero de 1939 fue propuesto para cubrir interinato en la escuela urbana Artículo 123 de la Minera ASARCO, sucursal Matehuala. Luego de dos meses de trámites, se le nombró como Maestro del Grupo Normalista “A” con sueldo mensual de \$176.00, es decir, iba a ganar casi el doble de sueldo sin estar titulado. Su acción organizativa a favor de la escuela socialista, de combate a las fuerzas agraristas de Cedillo, parecía finalmente ser premiada.

Había transcurrido un año y al maestro Raúl no le habían pagado el sueldo complementario a su nueva categoría. En mayo de 1940 las autoridades educativas hicieron gestiones ante el departamento administrativo para que se liberara el pago. También intervino el STERM para instar a que ello ocurriera, ya que la empresa ASARCO había hecho el depósito correspondiente ante la Secretaría de Hacienda.<sup>132</sup> En enero de 1941 la escuela pasó a jurisdicción de la federación, no obstante, el Director de Educación Lucas Ortiz propuso que Euresti permaneciera definitivamente en esa adscripción. Pero la respuesta de la Comisión Nacional de Escalafón, luego de analizar el expediente, determinó:

I.- No se acepta el nombramiento del C. RAÚL EURESTI GEUTHER en la plaza citada en antecedentes por no ser Normalista titulado y existiendo en servicio muchos con estos requisitos, a ellos deberá preferirse para ocupar estas plazas.

---

<sup>131</sup> Raúl Euresti a Rubén Rodríguez Lozano, Renuncia al cargo de Secretario de la Inspección Escolar de la zona 1, Saltillo, Coahuila, 19 de agosto de 1938. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, fojas 6-8.

<sup>132</sup> Hermenegildo Peña Secretario General del STERM a Jefe del Departamento Administrativo de la SEP, México, D. F., 17 de septiembre de 1940. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 43.

II.- En virtud de que el maestro antes citado no puede saltar las categorías de Ayudante y Director de Semiurbana, de \$112.00 y \$136.00 mensuales, no se acepta su nombramiento.

III.- La Sección Auxiliar de Escalafón deberá señalar entre los maestros normalistas en clase de Directores de Suburbana de \$136.00 a los elementos que tengan mejores derechos para estos ascensos.<sup>133</sup>

En un oficio posterior, la Comisión aclaró que se había permitido que maestros sin título ocuparan las plazas Artículo 123, porque los normalistas se negaban a aceptarlas, pero al convertirse la escuela a plaza del Sistema Federal no había más opción que atenerse a la Ley de Escalafón. Sin embargo, el titular de la Dirección General de Enseñanza Primaria, Rafael Méndez, informó el 3 de junio a la Comisión que, por fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación,<sup>134</sup> la escuela se mantendría como Artículo 123 y agregó: “al personal que en ellas presta sus servicios les fueron concedidos los mismos derechos y prerrogativas que al personal de maestros federales, no considerándose de ninguna manera las escuelas Art. 123 inferiores en su categoría”.<sup>135</sup> Esta declaración fue utilizada en el mes de agosto por los dirigentes del Consejo Técnico de la escuela donde trabajaba Euresti, para solicitar a la dirigencia de la Sección 24 del STERM, hiciera labor ante el Comité Central de ese sindicato para que se cumpliera sin restricción con los conceptos vertidos por Méndez Aguirre.

Raúl Euresti se mantuvo en esa adscripción unos meses, pero luego fue cambiado a una escuela primaria urbana federal en Matehuala. Efectuó solicitud para ser transferido al nivel secundario porque tenía “especialización en la enseñanza del inglés”. En mayo de 1942 el subsecretario de la SEP recomendó que al maestro se le comisionara en la Escuela Secundaria por Cooperación de Matehuala en la clase de inglés. Se dio la indicación al Director de

---

<sup>133</sup> Dictamen de la Comisión Nacional de Escalafón, México, D. F., 26 de marzo de 1941. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 48.

<sup>134</sup> Era común que las empresas promovieran Juicio de Amparo por diferentes razones: para no hacerse cargo de las escuelas, porque asistían a la escuela niños de familias que no eran empleados de la empresa –no avalaban el censo– y también porque a su juicio se contrataba maestros sin causa justificada. En el Archivo Histórico de la Casa de la Cultural Jurídica de San Luis Potosí (Serie Amparo, 1931-1939), se encuentran casos como el de la empresa Minera Kildum de Villa de la Paz, relativa al maestro Raúl Euresti en 1938 que, además de pagar su sueldo y los de Job Rocha y Ernesto Dávila, debía pagar útiles escolares para todos los niños, lo cual consideraba injusto y consiguió fallo en su favor (expediente 346/938); o como el de la productora de sal “The Salinas of México Limited” del municipio de Salinas en 1935, la cual se amparó porque se pretendía que atendiera más niños de los que pertenecían a sus empleados (expediente 56/936); también casos de algunos particulares que no querían pagar maestro, por ejemplo, Ángel Santillán de la Hacienda “Los Charcos” del municipio de Charcas en 1934, a quien se le negó el amparo (expediente 145/934).

<sup>135</sup> Rafael Méndez Aguirre a Comisión de Escalafón, Maestro continúa en su plaza, México, D. F., 3 de junio de 1941. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 54.

Educación, pero éste interpelló porque, con la de Raúl, eran tres bajas en la misma escuela y, aunque se le iban a reponer dos maestros, quedaría sin cubrir el grupo de 30 alumnos de 5° que aquél tenía a su cargo.

Por esas fechas el Director Ortiz Benítez hizo a Euresti una advertencia de cese por haber faltado los días 26 y 27 de junio al Centro de Cooperación Pedagógica. Según el funcionario, el maestro no obedecía sistemática y regularmente las órdenes de un superior y, según el Estatuto Jurídico, de repetirse la conducta debían terminar los efectos de su nombramiento. La respuesta del maestro no se hizo esperar: “admitimos no haber asistido al Centro de Cooperación Pedagógica, más de ninguna manera haber faltado los días 26 y 27 como se afirma... el 26 estuvimos al cuidado de nuestro Grupo Escolar por orden (sic) del propio C. Inspector”. Agregó en su oficio que la inasistencia no representaba “desobediencia y mucho menos SISTEMATIZADA”.<sup>136</sup> Ortiz y Euresti llegaron a entenderse muy bien más adelante.

Entre tanto seguían las gestiones para que se enviara un maestro que lo sustituyera y así poder transferirlo a la secundaria. Era octubre y todavía no se concretaba el movimiento. Por ello, Raúl escribió al Director de Segunda Enseñanza para saber qué había pasado con el trámite, pues la Dirección de la Escuela Secundaria le había enviado un oficio para que ya tomara posesión. Preguntaba si la primaria urbana ya tenía conocimiento sobre el caso o si el oficio recibido era más bien para que se presentara hasta el siguiente ciclo escolar (1943-1944).

El día 7 se emitió desde la subdirección de la SEP un acuerdo que dejó sin efecto la orden, es decir, ya no iría a la Secundaria por Cooperación, debía permanecer en la escuela primaria urbana. En noviembre el maestro transcribió el oficio de la Dirección de la Escuela Secundaria donde se le requería para tomar posesión y solicitó se liberara la orden para ello. Al mes siguiente, fue la Dirección de Educación Secundaria por Cooperación la que presionó al Secretario del ramo para que se cumpliera el acuerdo dictado con anterioridad, porque el maestro era normalista “A” (falso según la Comisión de Escalafón) y era necesario normalizar el funcionamiento de la escuela.<sup>137</sup>

No hubo mucho que hacer. En febrero de 1943 se indicó al Director de Enseñanza Primaria que Euresti debía permanecer como Maestro “A” de Grupo de Primaria pero se aclaró que, para

---

<sup>136</sup> Raúl Euresti a Lucas Ortiz Benítez, Matehuala, San Luis Potosí, 28 de julio de 1942. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 62 (Mayúsculas del original).

<sup>137</sup> Varios oficios sobre transferencia a la Secundaria por Cooperación de Matehuala. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, fojas 65-71.



seguir percibiendo el sueldo de \$194.00, era necesario hacer los estudios correspondientes a Maestro de Grupo Normalista en el plazo que esa Superioridad estableciera. El demérito no paró ahí, porque en el mes de marzo el Subsecretario de la SEP dijo al titular de la Dirección de Enseñanza Primaria: “Sírvese usted ordenar que a partir del 1º de abril próximo, *cause baja en la plaza de Maestro “A” de Grupo de Primaria el C. RAÚL EURESTI GHETHER por no ser maestro Titulado dándosele una plaza de acuerdo con su preparación profesional*”.<sup>138</sup> La decisión generó la reacción inmediata de varias organizaciones de la ciudad de Matehuala. Enviaron telegramas para manifestar su descontento y solicitar se repusiera al maestro Raúl en el puesto. Abogaron en sus comunicados por otros tres maestros que estaban en igual situación. Pero los exhortos no surtieron efecto alguno.

**Tabla 5**  
**Resumen de telegramas solicitando reposición de Raúl Euresti Gentner**

<i>Organización</i>	<i>Solicitud</i>	<i>Destinatario</i>	<i>Lugar y Fecha</i>
Federación Regional Obrera	Cese injusto, repóngase al maestro Euresti en su puesto de trabajo	Roberto T. Bonilla Subsecretario SEP	9 abril 1943 Matehuala, SLP
Cámara de Comercio de Matehuala	Suplicamos reponer maestro en su puesto de trabajo, cese afecta a la niñez del municipio	Roberto T. Bonilla Subsecretario SEP	9 abril 1943 Matehuala, SLP
Sindicato de Filarmónicos	Pedimos reposición del maestro Euresti, buena labor educativa en este pueblo	Roberto T. Bonilla Subsecretario SEP	9 abril 1943 Matehuala, SLP,
Logia Simbólica Luz de Matehuala	Solicitamos cumplimiento de su acuerdo de febrero último a favor del maestro Euresti	Roberto T. Bonilla Subsecretario SEP	9 abril 1943 Matehuala, SLP
Sindicato de Ferrocarrileros	Cese dictado arbitrariamente, suplicamos su intervención para reponerlo en su puesto	Roberto T. Bonilla Subsecretario SEP	9 abril 1943 Matehuala, SLP
Sección XIX de Mineros	Dirección dictó cese, después usted dictó acuerdo, rectifiquen	Roberto T. Bonilla Subsecretario SEP	10 abril 1943 Matehuala, SLP
Sindicato de Albañiles	Cese perjudica a la niñez, suplicamos reponer maestro Euresti en su puesto, labor eficiente de muchos años	Roberto T. Bonilla Subsecretario SEP	10 abril 1943 Matehuala, SLP
Sección XLIV de Mineros	Solicitamos hacer efectivo su acuerdo del mes de febrero a favor del maestro Euresti	Roberto T. Bonilla Subsecretario SEP	13 abril 1943 Matehuala, SLP
Diputado Benjamín Gutiérrez	No obstante acuerdo del subsecretario febrero, maestros cesados perjudica niñez de mi distrito, suplico reposición	Ramón García Ruíz Director Enseñanza Primaria Estados y Territorios	13 abril 1943 Matehuala, SLP

Fuente: Elaboración propia con datos de telegramas enviados a autoridades educativas de la SEP. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, fojas 83-91.

<sup>138</sup> Roberto T. Bonilla a subdirector General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios, México, D. F., 23 de marzo de 1943. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 82 (Mayúsculas del original y cursivas mías).

El 16 de abril se concretó el cese como Maestro “A” de Grupo de Primaria y, una semana después, el Director General de Enseñanza Primaria, Ramón García, ordenó se presentara a tomar posesión otra vez como Maestro Rural Clase “A” con sueldo mensual de \$110.00.<sup>139</sup> Euresti escribió al subsecretario de la SEP para solicitar justicia. Dijo estar dispuesto a acatar provisionalmente la determinación, pero también a reclamar sus derechos, ya que los documentos en su poder le avalaban. En cuanto a su puesto como Maestro Normalista “A” en escuela Artículo 123, escribió una nota donde hacía patente que “De acuerdo con el Estatuto Jurídico seis meses bastan para reclamar en propiedad dicha plaza”. Sin necesidad de recurrir a la Comisión de Escalafón porque su caso era “especial”, solicitó a Roberto Bonilla se revisara su trayectoria y, de ser posible una rectificación, se hiciera justicia “en cualquiera de estas dos formas: A.- Devolviéndoseme la plaza Normalista ‘A’ que por cinco años ocupé o B.- Substituyéndola con una plaza federal equivalente, como maestro de Inglés en la Escuela Secundaria”. Agregó una relación de documentos existentes en el Archivo de la Dirección de Educación, que le extendiera en 1941 Lucas Ortiz, con Servicios Técnicos Desempeñados, Preparación Profesional, Eficiencia Personal y Servicios Sindicales Prestados.<sup>140</sup>

Su estrategia de negociación y el apoyo de sus fuerzas sindicales surtieron efecto. El 12 de julio de 1943, por acuerdo superior, se indicó su baja de la plaza de maestro rural y la reinstalación como maestro “A” de Primaria con sueldo mensual de \$194.00. Esta situación generó la reacción de la Subcomisión de Escalafón de San Luis que, en la representación del profesor Luciano Hernández, manifestó al Subdirector de Enseñanza Primaria:

Raúl Euresti Geuther fue dado de baja en la plaza de Maestro “A” de Grupo de Primaria... Aquí hicimos el movimiento ascensional correspondiente, y a última hora me indicaron en esa Dirección General que había una disposición para que este maestro fuera repuesto en su plaza. Entiendo que la disposición del Subsecretario no era precisamente para que fuera repuesto en su plaza, porque esto provoca el descontento de los otros tres maestros descendidos por las mismas causas de imprevención; sino que se trata solamente de darle una plaza mejor. Por este concepto ruego a usted hacer todo lo posible para que la plaza de Raúl Euresti se dé al maestro que propone esta Dirección, Profesor Pablo H. Belmares pudiéndose dar al Profesor Euresti la plaza de \$150.00 o la de \$123.00 que se provoca con este ascenso.<sup>141</sup>

---

<sup>139</sup> Ramón García Ruíz, Director de Enseñanza Primaria, a Raúl Euresti, México, D. F., AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 95.

<sup>140</sup> Raúl Euresti a Roberto T. Bonilla, Matehuala, San Luis Potosí, 26 de abril de 1943. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, fojas 96 y 98.

<sup>141</sup> Luciano Hernández Cabrera a Eliseo Bandala, subdirector de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios, San Luis Potosí, 15 de junio de 1943. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 104.

La voz del Director General de Enseñanza Primaria acalló las anteriores cuando escribió al Director de Educación Federal: “Ratifico telegrama 27994 [por] Acuerdo Superior RAÚL EURESTI ocupará [a] partir 1º junio anterior, plaza “A” Grupo Primaria # 790. Dele posesión inmediatamente. Perjuicios interesado serán responsabilidad esa [Dirección]”.<sup>142</sup> Se cumplió la orden: el maestro permaneció como Ayudante “B” de la Escuela Urbana “Ignacio Zaragoza” de Matehuala con sueldo mensual de \$194.00. Debía, no obstante, hacer estudios como Maestro de Grupo Normalista.

En 1945 Euresti envió una carta al Director del IFCM, para solicitar su inscripción y explicar la situación “especial” por la que atravesaba.<sup>143</sup> Expuso su trayectoria desde 1935 como maestro rural, su participación en las luchas sociales como dirigente sindical, sus estudios de preparatoria en una escuela estadounidense y haber cursado Psicología y Técnica de Enseñanza en la Misión Cultural de Saltillo. Por ello creía que, tras una evaluación justa de su hoja de servicios, debía inscribirse en el sexto año.<sup>144</sup> Su solicitud no podía ser atendida porque, como se verá, el sexto año era parte del ciclo profesional y estaba programado para iniciar hasta 1949. Había usado otra vez tácticas de negociación esperando buenos resultados.

En un telegrama dirigido al presidente de la República en 1946, en su labor de apoyo a favor de un aumento salarial para los maestros del estado de Tamaulipas, Raúl Euresti figuraba ya como Secretario General de la Sección XXVI. En mes de mayo, el Director General de Enseñanza, le indicó que podía regresar a San Luis Potosí a “reanudar sus labores como Maestro ‘A’ de GRUPO DE PRIMARIA 418, con sueldo mensual de \$290.66 después de haber gestionado el pago de sueldos diferenciales y suplementarios de los maestros de esa entidad”. Ortiz lo favoreció también con una comisión para trabajar en la Oficina Técnica de la Dirección General de Enseñanza Primaria en la Ciudad de México, en la que permaneció de agosto a octubre de 1946.<sup>145</sup>

---

<sup>142</sup> Ramón García Ruíz a Director de Educación Federal de San Luis Potosí, México, D. F., julio de 1943. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 105.

<sup>143</sup> No era casual que, sistemáticamente, usara el término “especial”, ya que en la Ley de Escalafón de 1933 se estipuló que un ascenso podría darse también en circunstancias especiales cuando hubiera “méritos relevantes expresamente reconocidos por el Secretario de Educación, previo estudio que sobre el particular haga la Comisión de Escalafón y el Jefe del Departamento respectivos” (artículo 17).

<sup>144</sup> Raúl Euresti a Director del IFCM, Matehuala, San Luis Potosí, 25 de febrero de 1945. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 108.

<sup>145</sup> Telegramas varios. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, fojas 112, 114, 118 y 120 (Mayúsculas del original).

Raúl Euresti permaneció como Maestro “A” de Grupo de Primaria hasta que solicitó Licencia sin goce de sueldo del 1 al 31 de agosto de 1947, por asuntos particulares. Al término de ésta, se le dio otra del 1 de septiembre al 31 de enero de 1948, por los mismos motivos y, una vez terminado el plazo, presentó su renuncia por “circunstancias especiales”.<sup>146</sup> Intentó regresar al servicio, pero no se le asignó plaza. Raúl Euresti alcanzó a titularse en el IFCM, uno de los grandes logros del gobierno de la Unidad Nacional, cuyo nacimiento y operación también incidió en la condición profesional del magisterio rural federal de San Luis Potosí.

#### 4.4 *El IFCM y los paros laborales de 1948*

La necesidad de fortalecimiento institucional, por el efecto de la Segunda Guerra Mundial, originó la creación del IFCM. Como se verá, el hecho de que esto ocurriera en circunstancias especiales –la suspensión de garantías individuales y facultades extraordinarias del presidente–, una vez iniciada la operación de la institución encargada de formar y titular a miles de maestros rurales en el país, derivó en el primer gran conflicto magisterial nacional que puso a prueba la relación del SNTE con el Estado.

Alegando, una vez más, la precariedad de su situación laboral, maestros rurales federales de San Luis Potosí y representantes sindicales de la Sección XXVI, protagonizaron un conflicto por la falta de pago de sueldos suplementarios. Finalmente, ante el rechazo a sus demandas y el incumplimiento de una promesa de campaña de Miguel Alemán, se hizo efectiva la amenaza de efectuar una serie de paros laborales por todo el estado.

##### 4.4.1 Fortalecimiento institucional

El gobierno de Ávila Camacho enfrentó la incertidumbre creada por el estallido de la Segunda Guerra Mundial. En el decreto del 1º de junio de 1942,<sup>147</sup> declaró estado de guerra entre México y los países del Eje (Alemania, Italia y Japón), una circunstancia clave en la activación del sentido nacionalista, de unidad nacional, e impulso decisivo a la economía del país. Un ejemplo

---

<sup>146</sup> Propuestas de Licencia a favor de Raúl Euresti Gentner del 21 de agosto y 6 de septiembre respectivamente. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, fojas 123 y 125; Carta de renuncia al cargo, Parral, Chihuahua, 21 de enero de 1948. AGN, fondo SEP, sección DER, caja 86, CB 44164, expediente de Raúl Euresti Gentner, foja 127.

<sup>147</sup> En esa fecha se publicó también el Decreto de aprobación de la Suspensión de Garantías Individuales en varios artículos de la Constitución Mexicana, a partir del cual el Presidente de la República expediría en 1944 la Ley de Creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

de ello, asegura Blanca Torres, podría ser que ante el “cierre de los mercados europeos y la concentración de la industria norteamericana en la producción bélica... el aumento de la producción industrial se logró con una mayor utilización de la capacidad instalada”,<sup>148</sup> indicativo de que México se enfilaba por la senda del desarrollo.

El eventual crecimiento económico, sin embargo, no se reflejó en el salario de los trabajadores y, más temprano que tarde, esa situación motivó nuevas protestas sindicales. Se sumaron dos fenómenos torales del desarrollo en el México moderno, a saber, la explosión demográfica y la emigración de trabajadores del campo a las ciudades. Por ejemplo, con respecto al aumento de la población, de 1900 a 1930 se registró una tasa de crecimiento del 0.7 %, en tanto que de 1930 a 1950 ésta alcanzó un 35 %. En la primera mitad del siglo veinte, como se muestra en la tabla 6, México había alcanzado ya la cifra de 25.8 millones de habitantes,<sup>149</sup>

**Tabla 6**  
**Crecimiento de la población en México 1930-1950**

<i>Indicador</i>	<i>1930</i>	<i>1940</i>	<i>1950</i>
Población total de habitantes	16 552 722	19 653 552	25 791 017
Porcentaje de hombres	49.0	49.3	49.2
Porcentaje de mujeres	51.0	50.7	50.8

Fuente: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Indicadores Sociodemográficos de México 1930-2000*, México, 2001.

El crecimiento de la población representó para la SEP nuevos desafíos: más población en edad infantil, ahora situada en las ciudades, demandaba más maestros bien capacitados. Greaves establece que en 1940 sólo el 44 % de la población en edad escolar estaba inscrita en 21 874 primarias oficiales existentes, de las cuales la gran mayoría estaba en el medio rural y atendía principalmente los tres primeros grados. Los alumnos que podían concluir seis años de escolaridad eran los menos.<sup>150</sup> Con la creciente necesidad de mano de obra en las ciudades más importantes de México y Estados Unidos, la dinámica del medio rural empezaba a

<sup>148</sup> Torres, Blanca. *Hacia la utopía industrial*. Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952. México, El Colegio de México, 1984, p. 39.

<sup>149</sup> Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Indicadores Sociodemográficos de México (1930-2000)*. México, 2001.

<sup>150</sup> Greaves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional...*, op. cit., p. 256.

transformarse, especialmente por la presencia de nuevos productos, utensilios y prácticas culturales.

Con respecto al fortalecimiento institucional interno, señala María del Carmen Prado, en el sexenio de Ávila Camacho se crearon importantes instituciones. El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), surgieron como dos pilares del Estado en materia de asistencia social, además se expidieron leyes para favorecer el crecimiento de la infraestructura y la inversión privada.<sup>151</sup> Aunado a ello, la Nacional Financiera (Nafinsa) “se convirtió rápidamente en el principal instrumento del Estado para actividades empresariales”.<sup>152</sup> El desarrollo industrial, concluye Prado, implicó reformas en el orden legal y la transformación de la administración pública: a mayor intervención estatal, mayor racionalidad técnica y complejidad burocrática.

#### 4.4.2 Marco de creación del IFCM

Las modificaciones legales y la atención a las condiciones profesionales de los maestros fueron dos factores clave en la creación del IFCM. Con relación a las reformas legales promovidas por el Ejecutivo federal, destacan las dirigidas a modificar la administración pública, para atender la situación social ocasionada por la Segunda Guerra Mundial. En cuanto a las condiciones en que los maestros rurales federales desarrollaban su tarea educativa, es decir, su preparación profesional y el aspecto laboral, varias acciones fueron realizadas para intentar una solución.

Recuérdese que el 2 de junio de 1942, fecha en que México declaró la guerra a los países del eje, el Congreso de la Unión expidió también un decreto donde se aprobó la suspensión de garantías individuales.<sup>153</sup> Como parte de éste, el artículo 4 estableció la facultad del Ejecutivo

---

<sup>151</sup> Con la expedición de la Ley de Cámaras de Comercio y de Industria, ejemplifica la autora, en 1941 se instituyó un bloque de empresas agrupadas en la Confederación Nacional de Cámaras de Comercio (Concanaco), en la Confederación Nacional de Cámaras Industriales (Concamin) y, a partir de 1942, en la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación (Canacintra).

<sup>152</sup> Prado, María del Carmen. *La modernización administrativa en México. Propuesta para explicar los cambios en la estructura de la administración pública, 1940-1990*. México, El Colegio de México-Instituto Nacional de Administración Pública, 1991, p. 47.

<sup>153</sup> Las garantías individuales de la Constitución Política de 1917 referidas al desarrollo de una profesión o trabajo (artículo 4), la retribución del mismo, excepto servicios públicos obligatorios, como era el caso ante la Segunda Guerra Mundial (artículo 5), la manifestación de las ideas (artículos 6 y 7), posesión de armas (artículo 10), libre tránsito por el país (artículo 11), detención, privación de la libertad y de posesiones, así como generar molestias por diversas causas al ciudadano (artículos 14, 16, 19, 20, 21), pena de muerte, excepto por traición a la patria en guerra extranjera (artículo 22), protección y secrecía de la correspondencia personal (artículo 25). *Diario Oficial de la Federación disponible en* [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM\\_orig\\_05feb1917\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf)

“para imponer en los distintos Ramos de la Administración Pública, todas las modificaciones que fueren indispensables para la eficaz defensa del territorio nacional, de su soberanía y dignidad y para el mantenimiento de nuestras instituciones fundamentales”. De igual manera, en el artículo 5 se estipuló la autorización dada a éste para “legislar en los distintos Ramos de la Administración Pública, con sujeción a lo preceptuado en el artículo precedente”.<sup>154</sup> La única reserva para que el presidente de la República ejerciera estas facultades, se decía en el artículo 6, era rendir cuentas en razón de su uso una vez iniciado el periodo ordinario de sesiones del Congreso de la Unión.

En esta línea, el 20 de septiembre de 1943, el presidente Ávila Camacho en uso de las facultades extraordinarias, emitió un decreto presidencial en el que se adicionaron los artículos 5, 11, 13 y se reformó el 12 de la Ley de Previsiones Generales del 11 de junio de 1942, relativa a la suspensión de garantías individuales. Como se apuntó más arriba, la mejoría económica del país experimentada de 1940 a 1943 no se reflejó en el bolsillo de los trabajadores, antes bien, a finales de 1943 la situación económica se tornó otra vez muy difícil a causa de una baja en la producción agrícola y la creciente inflación.<sup>155</sup> Por ello, en la exposición de motivos del decreto, se recalcó la agudización de problemáticas “en el campo de las relaciones entre capital y trabajo”. Se referían al descontento que la gente y sus protestas por el alza en el costo de los productos básicos y la pérdida del poder adquisitivo. Entre las nuevas limitaciones a los artículos 4 y 14 de la Constitución se estipuló que las suspensiones de labores serían sancionadas con multa, excepto las declaradas como legales (artículo 5, fracción IV), en tanto que otra adición a la Ley de prevenciones generales (artículo 11, fracción V) anunciaba:

*Se expedirán Leyes de Emergencia que determinen la forma y medida en que deberán compensarse los salarios insuficientes de los trabajadores y al mismo tiempo el procedimiento adecuado para lograr la mayor eficiencia de éstos y los medios convenientes para evitar las suspensiones ilegales de labores y los paros o cierres ilícitos de las fuentes de trabajo.*<sup>156</sup>

La situación social que generó esta modificación legal afectó al magisterio. Como ya se vio, las demandas de pago oportuno y aumento salarial no eran nuevas, fueron una constante desde la

---

<sup>154</sup> “Decreto que aprueba la suspensión de las garantías individuales consignadas en varios artículos constitucionales”. *Diario Oficial de la Federación*, publicado el 2 de junio de 1942.

<sup>155</sup> Torres, Blanca. *Hacia la utopía industrial...*, *op. cit.*, pp. 40-41.

<sup>156</sup> “Decreto que adiciona los artículos 5, 11 y 13, y reforma el 12 de la Ley de Previsiones Generales, del 11 de Junio de 1942 relativa a la Suspensión de Garantías”. *Diario Oficial de la Federación*, publicado el 20 de septiembre de 1943 (Cursivas mías).

segunda mitad del siglo XIX. En este sentido, el 22 de agosto de 1944 otro decreto presidencial adicionó la Ley de Prevenciones Generales relativa a la suspensión de garantías.<sup>157</sup> El motivo primordial, se apuntó, era la preparación intelectual de los mexicanos para afrontar las situaciones de la posguerra. En razón de ello se modificó el artículo 6 del decreto del 11 de junio de 1942, sumándose dos limitaciones al artículo 5 de la Constitución, el cual se refería a la prestación de servicios y su remuneración justa.

La primera limitación consistió en otorgar la facultad al Ejecutivo para exigir trabajos en diversas actividades, independientemente de que estuvieran o no relacionadas con la defensa nacional. La segunda se refería a la prestación de servicios gratuitos de los ciudadanos en actividades electorales, censales y de desanalfabetización. Con estas medidas se hizo notar de inmediato la influencia de Torres Bodet.<sup>158</sup>

**Tabla 7**  
**Resumen de las modificaciones introducidas por los decretos de 1942, 1943 y 1944, relativas a la expedición de la Ley que creó el IFCM**

<i>Decreto</i>	<i>Motivos</i>	<i>Asuntos clave</i>	<i>Limitaciones</i>
2/06/1942 <i>Suspensión de garantías individuales</i>	México entra en la segunda Guerra Mundial en contra de Alemania, Italia y Japón	Se autoriza al Ejecutivo Federal para: - Reglamentar la Suspensión de Garantías Individuales - Modificar los Ramos de la Administración Pública - Legislar en materia de éstos	- Desarrollo de profesión y trabajo remunerados - Manifestación de ideas - Posesión de bienes y armas - Libre tránsito por el país - Privacidad personal - Pena de muerte
22/09/1943 <i>Reforma a la Ley de prevenciones generales</i>	Agudización grave en el campo de las relaciones entre capital y trabajo, la productividad en varios ramos y el orden social	- Se agregan limitaciones a los artículos 4º (retribución al desarrollo de profesión o trabajo) y 14 (Nadie podrá ser privado de la vida, de la libertad o de sus propiedades, posesiones o derechos) de la Constitución	- Multas por la suspensión colectiva de labores (descuento al salario) - Expedición de leyes de emergencia para compensar los salarios insuficientes de los trabajadores
22/08/1944 <i>Reforma a la Ley de prevenciones generales</i>	Previsión y atención de la preparación intelectual de la nación para afrontar la posguerra	- Campaña masiva y nacional de desanalfabetización sumando a todo aquel que esté en condiciones de apoyar al “logro de esta finalidad patriótica”	- Ejecutivo Federal exigirá trabajos relativos o no a la defensa nacional de manera gratuita, en materia electoral, censal y alfabetizadora

Fuente: elaboración propia con datos de los Decretos emitidos por el Presidente Manuel Ávila Camacho publicados en el Diario Oficial de la Federación.

<sup>157</sup> “Decreto que adiciona la Ley de Prevenciones Generales relativa a la Suspensión de Garantías”. *Diario Oficial de la Federación*, publicado el 22 de agosto de 1944.

<sup>158</sup> Jaime Torres Bodet declaró que, a pesar de las restricciones que la Secretaría de Hacienda le había impuesto, sus gestiones surtieron efecto para que se asignaran a la SEP 171 millones de pesos para el ejercicio de 1945, con lo cual se logró, entre otros proyectos importantes como la construcción de escuelas y la campaña contra el analfabetismo, el establecimiento del Instituto de Capacitación “ofrecido a los maestros federales no titulados”. Torres Bodet, Jaime. *Memorias...*, op. cit., p. 332.



Con respecto a las condiciones en que se desarrollaba la profesión docente, varios problemas captaron la atención de Torres Bodet a su llegada a la SEP en 1943. El funcionario debía hacer mucho con pocos recursos, por ello, centró la mira en tres asuntos elementales: “instaurar una campaña nacional de alfabetización, establecer un programa efectivo de construcción de escuelas, y organizar la capacitación de los profesores no titulados”.<sup>159</sup> En este sentido, Jesús Díaz Barriga, titular de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la SEP, había informado en 1941 que de los maestros federales existentes en el país, el 81 % no estaban titulados y que si sólo se consideraba a los maestros rurales federales el porcentaje se elevaba al 86 %. Se anunció en el informe una estrategia para el siguiente año escolar (1942-1943), la cual consistía en elevar la efectividad de la capacitación y que, más allá de la legalización de los maestros dándoles un título, se buscaría una buena preparación pedagógica.

Se limitaría para ello la realización de los Institutos de Mejoramiento Profesional del Magisterio, que hasta ese año habían sido atendidos por catedráticos formados por maestros misioneros, Directores de las Escuelas Normales, Directores de Educación de los estados y algunos investigadores. Como parte del plan, decía el funcionario, se fusionarían estos institutos con los Cursos por Correspondencia, de tal manera que las dificultades de interpretación de los contenidos surgidos en éstos últimos, pudieran ser corregidas durante el desarrollo de los primeros. Además, porque las Escuelas Regionales Campesinas no estaban dando los resultados esperados en materia de formación de expertos agrícolas, se decidió diseccionarlas: algunas se mantendrían como Normales Rurales y otras se convertirían Escuelas Prácticas de Agricultura.<sup>160</sup> Éste fue el destino de la Normal Rural de Rioverde.

Fue así como, con las medidas en materia legislativa (modificación administrativa del ramo de la educación pública), las previsiones generales para atender el problema de los bajos salarios y la necesidad de emprender otra gran cruzada por la alfabetización del país, se

---

<sup>159</sup> *Ibidem*, p. 244.

<sup>160</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1940-1941*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1941, pp. 141-148. Se estaba preparando una gran reforma de las escuelas Normales y, para concretar los primeros pasos hacia la unificación de la enseñanza y los planes de estudio, se realizó en abril de 1944 el Primer Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, Coahuila.

sentaron las bases para elaborar la Ley que creó el IFCM, “que alguien llamó, alguna vez, la más grande Escuela Normal de todo el continente”.<sup>161</sup>

#### 4.4.3 Ley de creación del IFCM y bases del conflicto magisterial

Torres Bodet declaró en 1944 que la preparación de los maestros rurales no titulados era uno de los problemas subsistentes de la educación Normal. Por ello, se decidió prescindir para tal fin de los Institutos de Mejoramiento “por la defectuosa forma en que se llevaban a cabo, por la verdadera simulación en que se incurría” y no ser admisible que cinco semanas de clase equivalieran hasta dos y cuatro semestres de clases regulares. En razón de lo anterior, aseguró el funcionario, se optó por desligar de la Normal para Maestros al centro educativo encargado hasta ese momento de la formación de esos profesores, de tal manera que, además de autonomía, se le diera un renovado impulso. Como parte de la prospectiva, se planteó la operación para el siguiente año de la Escuela Nacional por Correspondencia y cursos intensivos de verano.<sup>162</sup> Para Torres Bodet la capacitación de los maestros era un imperativo, porque “si estábamos resueltos a capacitar –aunque fuera del modo más elemental–, a las masas ignaras y desvalidas, ¿cómo no capacitar, en las proporciones aconsejables, a los maestros impreparados?”.<sup>163</sup>

Con las modificaciones en el marco legal constitucional, una focalización estratégica de los problemas que aquejaban al magisterio y la autonomía e impulso del centro educativo para la formación de los no titulados, el 30 de diciembre de 1944 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley que creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Sobre el uso de las facultades para expedir leyes como ésta, se decía en el artículo 6 del decreto del 1º de junio de 1942, el Ejecutivo debía rendir cuentas en la primera sesión ordinaria del Congreso, no obstante, en 1947 cuando estalló el conflicto que más adelante se detalla, el presidente Ávila Camacho había concluido su periodo y no estaba en posibilidad de hacerlo. Se verá cómo la expedición de esta Ley, controlada exclusivamente desde su creación por la

---

<sup>161</sup> Torres Bodet, Jaime. *Memorias...*, *op. cit.*, p. 333.

<sup>162</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1943-1944*, Volumen I (Documento), al 31 de agosto de 1944, pp. 223-224 y 231-232.

<sup>163</sup> Torres Bodet, Jaime. *Memorias...*, *op. cit.*, p. 332.

dependencia de origen (SEP),<sup>164</sup> no tuvo en cuenta la magnitud de la erogación económica que implicaba y, en la opinión del Secretario de Hacienda en turno, a medida que se implementara de manera generalizada se haría impagable.<sup>165</sup>

Parte de los Considerandos de la Ley, ante el apremio del “progreso de la nación” y el estado de emergencia ocasionado por la Segunda Guerra Mundial, se referían a: 1) la gravedad del problema de capacitación de los maestros, principalmente los ubicados en el medio rural; 2) la necesidad de retribución con honorarios “decorosos y adecuados” para mejorar sus condiciones laborales y estimular la realización satisfactoria de su quehacer educativo; 3) ante la imposibilidad de que los no titulados asistieran a las Normales en forma escolarizada, la solución más viable sería la enseñanza por correspondencia y su complementación con cursos orales intensivos; además que, 4) el mecanismo de formación debía completarse con exámenes al finalizar el periodo de estudio en esos cursos orales, los cuales se realizarían en sedes estratégicas para mayor accesibilidad de los maestros, durante las seis semanas posteriores al término de sus actividades en el año escolar.<sup>166</sup>

Otro aspecto importante, como parte de estos Considerandos, era la unificación de los programas, planes, métodos y doctrinas educativas, las cuales serían aprendidas de manera uniforme gracias a esta modalidad “que en otros países y en el nuestro ha dado resultados óptimos”. Se declaró también el carácter transitorio de la Ley, al poner como plazo seis años

---

<sup>164</sup> Según el propio Torres Bodet, reunió algunos de sus colaboradores más cercanos, algunos abogados del Departamento Jurídico e invitó a Enrique Aguilar y Ángel Caso, especialistas en la materia, para que juntos diseñaran la iniciativa de ley, la cual aprobó el presidente Manuel Ávila Camacho y fue enviada de inmediato por el Secretario de Gobernación al Congreso para su análisis y aprobación.

<sup>165</sup> Hay que hacer notar el cambio de Secretario de Hacienda de un periodo presidencial a otro. Cuando se expidió la Ley del IFCM el titular era Eduardo Suárez Aránzolo, quien había estado también como Secretario de Hacienda con Lázaro Cárdenas, en tanto que, en el estallido del conflicto por la falta de pago de sueldos complementarios en 1948, el presidente Miguel Alemán había designado para su sexenio (1946-1952) a Ramón Beteta Quintana. Este funcionario había hecho estudios en la Universidad de Texas y más adelante se destacaría por fundar la Escuela Nacional de Economía de la UNAM. Además, conforme a su política económica de restricción administrativa e intermediación burocrática para los conflictos laborales, Miguel Alemán reestructuró el aparato administrativo y creó la Secretaría de Bienes Nacionales e Inspección Administrativa, cuya función, entre otras, eran la custodia de los bienes nacionales y la inspección fiscal.

<sup>166</sup> Para 1948, luego de tres años de operación, se efectuaron algunos ajustes en el funcionamiento de los cursos orales. Por ejemplo, se implementó la realización periódica de pruebas exploratorias y no sólo los exámenes finales, también se elevó de seis a siete semanas la duración de los cursos orales. Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1948-1949*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1949, p. 129.

para capacitar a todos los maestros que prestaban sus servicios “sin tener la preparación suficiente”.<sup>167</sup>

En el artículo 2 se explicó que el IFCM estaría integrado por la Escuela Oral (antes Escuela Normal para maestros no titulados) y la Escuela por Correspondencia, ambas con sede en la capital de la República. La inscripción y asistencia en cada año de duración de los estudios sería obligatoria para todos los maestros no titulados federales y federalizados, excepto aquellos que contaran con más de diez años de servicio ininterrumpido y más de 40 años de edad (artículo 3). Como ya se apuntó, los cursos por correspondencia serían complementados con uno de carácter oral en la modalidad intensiva, esto es, se realizaría al finalizar el ciclo escolar y se evaluaría el aprovechamiento de los maestros a través de un examen (artículo 7).

El artículo 8 de esta Ley fue diseñado para dar respuesta a las demandas económicas del magisterio. El contenido de éste no sólo era congruente con el decreto del 22 de septiembre de 1943 referido a compensación de salarios insuficientes, también representaba un nuevo estímulo para que los maestros rurales se mantuvieran inscritos durante todo el periodo de formación y, además, conseguir que los estudios resultaran equivalentes a los efectuados por los maestros normalistas escolarizados. Que se retribuyera anualmente con un incremento directo al salario, era un incentivo excepcional y, según los creadores de la Ley, la forma más efectiva de arraigar a los maestros rurales en el campo con mejores condiciones laborales. El artículo estableció:

Todos los maestros federales y federalizados que, al finalizar un curso escolar, sean promovidos al grado inmediato superior, por este solo hecho gozarán de un *aumento en sus sueldos, proporcional a la sexta parte de la diferencia que resulte entre el sueldo que disfrutaban y el que se paga a los “Maestros Normalistas A”*. Al obtener el título profesional gozarán del *sueldo íntegro* para la mencionada categoría.<sup>168</sup>

El artículo 9 de la Ley instauró restricciones en los periodos de incorporación de los maestros. La inscripción para 1945 estaría abierta sólo para los que contaran con sexto de primaria, lo cuales debían exhibir documentos probatorios a más tardar el 10 de febrero de 1945. Al resto se les daría de plazo hasta el 30 de abril de ese año para que presentaran la documentación que acreditara sus estudios, ante una comisión adscrita al Departamento Jurídico de la SEP.

---

<sup>167</sup> “Ley que establece el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio”. *Diario Oficial de la Federación*, publicada el 30 de diciembre de 1944.

<sup>168</sup> *Ibidem*, p. 16 (Cursivas mías).

La ley previó en su artículo 10 la pérdida de derechos para acceder a cualquier tipo de ascenso, así como la preferencia en relación con el lugar de adscripción, a quienes no presentaran la documentación en los plazos estipulados y para aquellos que, una vez inscritos, no resultaran promovidos al curso inmediato superior en dos ocasiones consecutivas. Como sucediera con la Ley de Inamovilidad del magisterio en 1930, los beneficios prometidos venían acompañados de algunos perjuicios para los maestros. La legislación abrió las puertas a quienes optaran por profesionalizarse, pero a quienes no aceptaran estas modificaciones se les condicionó a permanecer marginalizados o, en definitiva, a salir del Sistema Educativo. Esos maestros eran los “seres sin esperanza” que Torres Bodet había identificado.

Tenemos así que, no obstante los maestros fueron obligados a profesionalizarse, la creación del IFCM nació como una institución viable para cumplir dos propósitos, de un lado, el compromiso del Estado para resolver de una vez por todas el problema de los maestros sin título y, de otro, las válidas aspiraciones de éstos para igualarse en cuanto a preparación profesional y percepción económica con los maestros normalistas.

**Tabla 8**  
**Sueldos de maestro normalista clase A y de maestros rurales federales clases A, B y C, conforme al aumento del año fiscal 1943 y por salarios insuficientes**

<i>Categoría</i>	<i>Aumento durante el año fiscal 1943</i>		<i>Aumento Neto por salario insuficiente</i>	<i>Percepciones totales</i>
	<i>Anterior (S/I)</i>	<i>Actual</i>		
Maestro Normalista “A”		\$123.00	\$29.90	\$152.90
Maestro Rural Federal “A”	\$100.00	\$110.00	\$27.80	\$137.80
Maestro Rural Federal “B”	\$90.00	\$100.00	\$26.50	\$126.50
Maestro Rural Federal “C”	\$80.00	\$90.00	\$24.00	\$114.00

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramos de Educación Pública*. Volumen I (Documento), al 31 de agosto de 1944, pp. 89-91. S/I Sin información

#### 4.4.4 Operación del IFCM y surgimiento del conflicto magisterial

El IFCM fue inaugurado en la Ciudad de México el 19 de marzo de 1945 por el presidente Ávila Camacho.<sup>169</sup> Inició sus operaciones con cuarenta y seis centros regionales distribuidos

<sup>169</sup> Torres Bodet, Jaime. *Memorias...*, op. cit., p. 334.

por todo el país, donde los estudios se organizaron en dos ciclos consecutivos, uno correspondiente al nivel secundario y otro al nivel profesional.

Manuel Moreno explica cómo era el proceso para desarrollar las tareas académicas. Se enviaba por correo a los alumnos inscritos, lecciones de las materias a cursar durante el año escolar (cada semana), se les hacía llegar también un cuestionario de apoyo que debían responder luego de estudiar dichas lecciones. Una vez terminadas esas tareas académicas, había que remitir los cuestionarios al área revisora de la Escuela por Correspondencia para su evaluación y, de ser necesario, dar respuesta a las dudas resultantes del proceso de estudio.<sup>170</sup>

Con respecto a la escuela oral, el IFCM integró un cuerpo académico móvil que se trasladaba a la sede elegida por cada Dirección de Educación, según el estado de la República, para atender los grupos de maestros durante las seis semanas que duraba el periodo vacacional. En el caso de San Luis, asegura Hipólito Flores, se crearon dos centros de concentración para los cursos orales, el número 22 ubicado en la capital del estado y uno más en calidad de anexo para la región Huasteca. Éste fue instalado en la ciudad de Tancanhuitz para facilitar el acceso a los maestros de la región y estuvo funcionando ahí los ciclos escolares 1945-1946 y 1946-1947. En el ciclo escolar 1947-1948, por contar con mejores condiciones de acceso y hospedaje para los asistentes, el anexo se reubicó en la Fracción Matlapa del municipio de Tamazunchale –en la misma región Huasteca–. Un año más tarde, es decir en 1949, por haber concluido los trabajos de formación correspondientes al Ciclo Secundario, fue clausurado y se dejó solamente el de la ciudad capital.<sup>171</sup>

Según la organización de cada Dirección de Educación Federal, había maestros que asistían a los cursos orales en los meses de diciembre y enero (calendario "A", caso de San Luis), otros debían reunirse en la sede elegida para estas actividades complementarias de su capacitación durante el periodo vacacional de verano (calendario "B", meses de julio y agosto). El ciclo escolar 1945-1946 la inscripción a los cursos por correspondencia de maestros federales y

---

<sup>170</sup> Moreno Castañeda, Manuel. *El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Jalisco. Primera Institución educativa a distancia para la formación de profesores*. Jalisco, México, Universidad de Guadalajara, Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (Cuaderno 1), 1994, pp. 11-12. Sobre la organización y funcionamiento del IFCM, véase también Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1947-1948*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1948, pp. 362-365.

<sup>171</sup> Flores Reyna, Hipólito. *Breve historia del centro regional de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, 1988, p. 3.

federalizados fue de 12 566 en todo el país, en tanto que el ciclo escolar siguiente, 1946-1947, se registró una inscripción de 14 407.<sup>172</sup> Para el año escolar 1948-1949, informó la SEP, se habían distribuido 200 000 ejemplares de lecciones encuadernadas como libros, cada uno con un promedio de 300 a 400 páginas, además, se esperaba entregar para el primer semestre del periodo 1949-1950 otras 150 000 lecciones.<sup>173</sup> Ese ciclo escolar representaba el último año de vigencia del IFCM según la Ley de creación, sin embargo, la mayoría de los maestros seguía ejerciendo sin título, lo cual motivó una extensión en el plazo de operaciones por seis años.<sup>174</sup>

Con respecto a la organización del IFCM, se decidió integrar un cuerpo académico de especialistas para cada materia, los cuales fueron encargados de impartir los cursos orales y mantener contacto por la vía postal con los alumnos. Para 1948 la SEP reconoció que la organización por especialidades era poco funcional, teniendo en cuenta que, una vez terminados los cursos orales, el contacto maestro-alumno se iba diluyendo. Aunado a ello, las materias en que los alumnos requerían más apoyo, eran ajenas a los contenidos programados por los académicos del Instituto. Por esas razones se gestionó que el personal técnico se desplazara a los estados para atender de manera directa los problemas que se presentaran.<sup>175</sup>

Según Moreno, el sistema no fue suficientemente eficaz, “las lecciones con sus cuestionarios salían de las oficinas centrales, pero no siempre regresaban las respuestas. Nunca se investigó si la causa era el correo o la indiferencia de los profesores”.<sup>176</sup> Otro problema que las autoridades del Instituto tuvieron que enfrentar durante los primeros años de operación, que

---

<sup>172</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1946-1947*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1947, p. 79.

<sup>173</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1948-1949*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1949, p. 129.

<sup>174</sup> El IFCM fue declarado permanente en 1958 por el presidente Adolfo López Mateos (cuyo Secretario de Educación fue nuevamente Jaime Torres Bodet) y terminó sus funciones como IFCM en 1971, para luego transformarse en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM) y, en lo sucesivo, se encargó de tareas encaminadas a la actualización de los maestros en servicio. Para el ciclo escolar 1949-1950, tan sólo para el caso de San Luis Potosí, habían concluido sus estudios de educación Normal en el Instituto unos 500 profesores. Flores Reyna, Hipólito. *Breve historia del centro regional...*, *op. cit.*, p. 4.

<sup>175</sup> Se decidió, según declaración en esta Memoria, que para evitar las dificultades enfrentadas en esos tres primeros años de operación de los cursos por correspondencia, se haría todo lo posible para que, una vez concluido el curso oral complementario, es decir, las siete semanas de estudio en el periodo vacacional, cada maestro pudiera llevar consigo de regreso a su lugar de trabajo cada una de las lecciones que iba a requerir para su preparación en el año siguiente. Asimismo, se acordó el envío oportuno de cada uno de los cuestionarios para efectuar la evaluación y, durante el desarrollo del curso oral siguiente, la implementación de guías de trabajo y pruebas de exploración de conocimientos periódicas, de tal manera que se llevara un control más preciso del aprovechamiento de los alumnos. Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1947-1948*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1948, pp. 362-363.

<sup>176</sup> Moreno Castañeda, Manuel. *El Instituto Federal de Capacitación...*, *op. cit.*, pp. 12-13.

pondría en “jaque” al naciente sistema de capacitación, fue el pago de las sextas partes directas al salario por cada año de estudios aprobado. Cómo quedó enunciado párrafos atrás, aunado a la expectativa de contar con un título, el aumento del sueldo era un aliciente para el maestro. La situación económica para 1945 se había tornado otra vez muy complicada por los efectos de la posguerra y, con la creación del SNTE, una de las presiones que enfrentó el gobierno de Ávila Camacho fue otorgar plazas laborales definitivas y homologar en el salario a maestros federales en toda la República. Ante ese escenario, cada año que pasó sin hacerse efectivo el pago, el descontento fue subiendo de nivel hasta tornarse en conflicto magisterial.

Todos aquellos que se habían esforzado para cumplir con la obligación de profesionalizarse, se sentían con derecho de ser recompensados y, en la medida de las posibilidades, buscar un ascenso o cambio de adscripción para estar más cerca de la ciudad. En este sentido, como asegura Moreno, asistir a los cursos orales en la ciudad de Guadalajara no sólo implicaba un problema por el alto costo del traslado hasta la sede de concentración, además había que buscar alojamiento y, en algunas ocasiones, llevar consigo a la familia. Para estos profesores, explica el autor, las escuelas primarias de la ciudad se convirtieron en albergues improvisados.<sup>177</sup> Además, como parte de la estrategia formativa, el autoestudio y la colaboración entre ellos no siempre fue fácil de desarrollar, porque los niveles de preparación eran dispares y los intereses diversos. El relato de Claudio Hernández, para el caso de la Escuela Oral en la Ciudad de México, permite conocer en qué consistía la odisea:

ganaba 110 pesos mensuales, luego casado ya con tres hijos. Pues bien, me iba con 12 pesos cada ocho días, en los camiones cuando teníamos oportunidad de escondernos hasta atrás nos íbamos sin pagar, luego en el hotel en México cobraban tres pesos con cincuenta centavos por noche, nos juntábamos seis personas para hacer la “coperacha” [cooperación] y pagar el hotel. Tres se quedaban en el colchón y tres en el catre, así nos pasamos realizando nuestros estudios en la Escuela Normal Oral del IFCM, para cubrir el requisito ante la Secretaría de Educación Pública. Los alimentos en la ciudad de México los tomábamos de la siguiente manera: nos colábamos en el comedor de la Escuela Nacional de Maestros o del Politécnico Nacional, donde nos decían “gaviotas”, porque comíamos las sobras de los alumnos. O bien asistíamos a los comedores públicos de la SSA [Secretaría de Salubridad y Asistencia] donde pagábamos 60 centavos por comida. O bien cuando alguno de mis compañeros flojeaba [trabajaba sin empeño] le pasaba apuntes o le ayudaba a estudiar, me “disparaban” [pagaban] el desayuno o la comida.<sup>178</sup>

---

<sup>177</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>178</sup> Hernández, Claudio. “El trabajo escolar de un maestro rural”. En: SEP, *Los maestros y la cultura nacional...*, *op. cit.*, p. 90.



En el caso de San Luis, como se dijo, tocó a Raúl Euresti participar en las gestiones correspondientes al pago de las sextas partes en mayo de 1946, pero no parece que en ese momento constituyera un problema serio para el gobierno en transición. Más allá de que la SEP informó que durante el ciclo escolar 1946-1947, el Departamento Jurídico y de Revalidación de Estudios se había encargado de los trámites para resolver todos los problemas del IFCM,<sup>179</sup> cabe preguntarse ¿Por qué terminado el primer año de estudio en el Instituto no hubo la insistencia que se dio en 1948, si uno de los principales incentivos para los maestros era el incremento al salario? ¿Esto fue así porque hubo un “control” del sindicato en la antesala de la sucesión presidencial? ¿La efectividad de la “Unidad Nacional” fue tan determinante como para colocar a los maestros en condición de sacrificar sus intereses personales? Veamos.

#### 4.4.5 Estallido del conflicto magisterial

El 26 de diciembre de 1946, la solicitud enviada al presidente de la República por los dirigentes de la sección XXVI del SNTE de San Luis Potosí, era indicativo del estado de cosas en la condición laboral de los maestros federales y de la presión que ejercerían en lo sucesivo.<sup>180</sup> El telegrama ratificó la solicitud de aumento de sueldos ordinarios, suplementarios y diferenciales efectuados como parte de los resolutiveos del Consejo Nacional, la cual había sido ya turnada a la SEP para su estudio. El motivo de tal solicitud era atender las necesidades de los maestros, acentuadas por la “carestía [de] artículos [de] primera necesidad [que] impiden [al] magisterio sostener vida decorosa que reclámale posición social”. Como parte de sus argumentos, los peticionarios recordaban al presidente Miguel Alemán las promesas hechas en campaña al magisterio nacional y solicitaban fueran cumplidas según las posibilidades del Ejecutivo y la partida presupuestal.<sup>181</sup>

---

<sup>179</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública en 1947*. Talleres Gráficos de la Nación, 1947, p. 197.

<sup>180</sup> La situación no era mejor para otros trabajadores. El sindicato petrolero planteó el primer conflicto al gobierno del recién llegado presidente en el mes de diciembre de 1946. Los ferrocarrileros en 1948 confrontaron al Estado mexicano y no salieron tan bien librados como los petroleros: represión, sometimiento e imposición fue la respuesta por parte del Gobierno del presidente Alemán. Medina, Luis. *Civilismo y modernización del autoritarismo*. Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952. México, El colegio de México, 1979, p. 152-153.

<sup>181</sup> Dirigencia de la Sección XXVI del SNTE a presidente Miguel Alemán Valdés, San Luis Potosí, 26 de diciembre de 1946. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 834, expediente 706.1/1-r3. Firmaron como integrantes del Comité Ejecutivo Seccional XXVI de San Luis Potosí: Pablo Luna García (Secretario de Trabajo), Bonfilio Galván Furiati (Secretario General), Antonio Guerrero Mora (Secretario de Acción Social), Armando Negrete Fuentes (Secretario de Finanzas), Job Rocha Arriaga (Secretario de Organización).

A partir del mes de octubre de 1947, la voz del magisterio federal se escuchó con mayor fuerza, en cada comunicación enviada al presidente Alemán. El día 18 los maestros rurales Rafael Paz, Enrique del Moral y Rosendo Guerra, alumnos del IFCM, enviaron un telegrama “suplicando” al primer mandatario, ordenara a las dependencias correspondientes el pago de las sextas partes relativas a dos años de estudio cursados.<sup>182</sup> Dos días después, con carácter de “urgente”, el Secretario General de la Sociedad de Alumnos de la Normal de Maestros de la Ciudad de México, envió telegrama donde externó su apoyo para que se pagara a los maestros lo que “de acuerdo a la Ley” se les adeudaba.<sup>183</sup>

El 22 de octubre los reclamos se expresaron en números. José Pájaro y Enrique Hinojosa, dirigentes de la sección XXVI del SNTE potosino, solicitaron aumento de sueldos ordinarios: el 30 % para los que ganaran menos de \$250.00, un 25 % para los que ganaran menos de \$350.00, 20 % para los que percibieran menos de \$500.00 y 10 % para aquellos que tuvieran un sueldo mayor a esa cantidad. Además, pidieron incremento en sueldos suplementarios de \$3.00 por cada año de servicio, el pago del 50 % por concepto de alimentación para los alumnos que asistían a cursos orales del IFCM, la normalización en el envío de las lecciones y que se concedieran becas a los maestros distinguidos y también becas para sus hijos.<sup>184</sup> El 31 de octubre el Oficial Mayor de la SEP respondió a los profesores que ya se estaba tramitando ante la Secretaría de Hacienda el pago de las sextas partes.<sup>185</sup>

Las presiones fueron en aumento. El 6 de diciembre de 1947 los dirigentes de la sección XXVI, otra vez solicitaron la intervención del presidente para que se pagaran sueldos diferenciales a los maestros que habían hecho estudios en el IFCM.<sup>186</sup> A esta demanda se sumaron alumnos de los estados de Yucatán, Campeche y Quintana Roo, a través de un telegrama enviado el día 16 por el profesor Liborio Pérez, Presidente la Sociedad de Alumnos

---

<sup>182</sup> Alumnos del IFCM a presidente Miguel Alemán Valdés, México, D. F., 18 de octubre de 1947. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>183</sup> Antonio Mena a presidente Miguel Alemán Valdés, México, D. F., 20 de octubre de 1946. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>184</sup> Dirigentes de la Sección XXVI del SNTE de San Luis a presidente Miguel Alemán Valdés, San Luis Potosí, 22 de octubre de 1947. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 834, expediente 706.1/1-r3.

<sup>185</sup> Aarón Merino a Rafael Paz, Enrique del Moral y Rosendo Guerra, México D. F., 31 de octubre de 1947. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>186</sup> Dirigentes de la Sección XXVI del SNTE a presidente Miguel Alemán Valdés, San Luis Potosí, 6 de diciembre de 1947. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

del IFCM en estos estados, quien explicó que el adeudo de las sextas partes era desde septiembre de 1946.<sup>187</sup>

El 20 de enero de 1948, Rafael Paz, Enrique del Moral y Rosendo Guerra, insistieron en su petición, esta vez dando cuenta que, según respuesta de la SEP, la Secretaría de Hacienda rechazaba realizar el pago.<sup>188</sup> Para el 25 de marzo del mismo año, la Delegación VIII de la Sección XXIII de Nuevo León se sumó al clamor magisterial sobre el pago de las sextas partes, pero no sólo eso, además solicitó un aumento general en el sueldo.<sup>189</sup> Los días 1 y 29 de abril de 1948, con carácter de “urgente”, los dirigentes de la Sección XXVI solicitaron la intervención del Ejecutivo para que las Secretarías de Educación y Hacienda activaran trámites de pago de sueldos complementarios y relativos a las sextas partes, pues los sueldos ordinarios no eran suficientes para enfrentar “la carestía de la vida” –según argumentaban– y los maestros federales potosinos atravesaban una “grave situación económica”.<sup>190</sup>

Al son de “por enésima vez”, el 28 de mayo la sección XXVI solicitó al presidente su intervención para que se agilizara el pago de sueldos diferenciales por concepto de “vida cara y zona insalubre”, así como los relativos a las sextas partes. Se quejaron de la lentitud de las gestiones y de llevar cinco meses insistiendo sin resultados favorables para resolver ese grave problema económico.<sup>191</sup> El 5 de junio se sumó la Delegación III, Sección XIII, del estado de Guanajuato, pero además de solicitar el pago de tres sextas partes, pidieron se dictaran normas jurídicas que les ampararan, porque tenían conocimiento de que se pretendía pagarles sólo una sexta parte.<sup>192</sup>

---

<sup>187</sup> Liborio Pérez Encalada a presidente Miguel Alemán Valdés, Progreso, Yucatán, 16 de diciembre de 1947. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>188</sup> Rafael Paz y demás firmantes a presidente Miguel Alemán Valdés, México, D. F., 20 de enero de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>189</sup> Dirigentes de la Delegación VII, Sección XXIII del SNTE a presidente Miguel Alemán Valdés, Ciudad Anáhuac, Nuevo León, 25 de marzo de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>190</sup> José Pájaro López Srio. Gral. de la Sección XXVI del SNTE a presidente Miguel Alemán Valdés, San Luis Potosí, 1 de abril de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>191</sup> José Pájaro López Srio. Gral. de la Sección XXVI del SNTE a presidente Miguel Alemán Valdés, San Luis Potosí, 28 de mayo de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96. La crisis que se estaba viviendo en los sectores populares, incluidos los maestros federales, fue a más en el mes de julio de 1948 cuando se decidió efectuar la devaluación del peso. Medina, L. *Civilismo y modernización...*, *op. cit.*, p. 161.

<sup>192</sup> Dirigentes de la Delegación III, Sección XIII a presidente Miguel Alemán Valdés, Silao, Guanajuato, 5 de junio de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

La primera advertencia sería sobre acciones más determinantes, de no cubrirse el pago de las sextas partes, se dio el 15 de agosto de 1948 por parte de la Delegación XIV de la Sección XXVI. Estos maestros del municipio de Xilitla en la región Huasteca, pidieron la intervención del presidente porque, de no cumplírseles el pago, “tomarán algunas medidas en señal de protesta”. Esa misma fecha la Delegación 8 de Villa de Reyes en la zona del Tunal Grande, envió también un telegrama pidiendo intervención para que se les pagara. La Delegación X del municipio de Rioverde, envió telegrama el 18 de agosto con el mismo fin, sin embargo, la respuesta del Ejecutivo era que ya se había remitido la queja a las dependencias involucradas. Pero del pago nada se sabía. El 24 de agosto la sección XXVI manifestó su apoyo a los maestros de Durango, quienes estaban en la misma situación debido a la retención de los sueldos diferenciales.

Finalmente, el 31 de agosto de 1948 en San Luis Potosí varias Delegaciones de la Sección XXVI del SNTE iniciaron una serie de paros de labores secuenciados de 1 y 2 horas los días 31 de agosto, 14 y 30 de septiembre, porque la situación económica era catalogada de “angustiosa”. El Secretario General José Pájaro López, informó al presidente que los maestros federales estaban en paro de labores de una hora como protesta por la retención de las sextas partes.<sup>193</sup> Autoridades y vecinos de las comunidades de Papantlas y Zacayo, ambas del municipio de Tamazunchale en la región Huasteca, pidieron la intervención al presidente Alemán para el pago a los maestros y así evitar los paros que habían iniciado como protesta.<sup>194</sup>

Por su parte, Mario Huelga Campos, Inspector de los municipios de Venado, Charcas y Moctezuma, escribió al primer mandatario para comunicar que “muchas Sociedades de padres de familia y Presidentes Municipales” se habían quejado en su oficina por el tercer paro de labores de dos horas de los maestros federales, quienes amenazaban con iniciar una huelga general en todo el país.<sup>195</sup> Por si fuera poco, los alumnos del IFCM del estado de Tabasco, encabezados por el Secretario General de la Sección XIX Victoriano Chan, enviaron telegrama para declarar la “angustiosa situación económica” de los maestros afectados y advirtieron: “no

---

<sup>193</sup> José Pájaro López Srio. Gral. de la Sección XXVI del SNTE a presidente Miguel Alemán Valdés, San Luis Potosí, 31 de agosto de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>194</sup> Juez Auxiliar José Maximino a presidente Miguel Alemán Valdés, Papantlas Tamazunchale, San Luis Potosí, 2 de septiembre de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96-r3.

<sup>195</sup> Mario Huelga Campos a presidente Miguel Alemán Valdés, Venado, San Luis Potosí, 13 de septiembre de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96-r3.

deseamos plantear problemas a su gobierno”.<sup>196</sup> El panorama se complicaba cada vez más para el gobierno alemanista.

Desde la Dirección de Egresos de la Secretaría de Hacienda, el Director General Carlos Peza de la Vega, por orden del Secretario, acabó con la controversia del pago de las sextas partes. El 24 de septiembre de 1948 dirigió al Secretario de Educación Pública un oficio donde estipuló la imposibilidad de refrendar el Acuerdo Presidencial remitido a su Dependencia para el pago de las sextas partes, entre otras razones, porque el Decreto de Ley por el que se creó el IFCM tenía un “defecto constitucional de origen”: no fue refrendado por el Secretario de Hacienda y, en todo caso, extender el alcance de dicha Ley para los maestros revalidados por la SEP a través del IFCM, cuando menos duplicaría el pago de las sextas partes de los inscritos y, en consecuencia, un aumento del presupuesto anual para ese ramo en varios millones de pesos que no estaba en condiciones de expensar. Agregó, como solución posible, que la procedencia de la demanda de los maestros federales podría resolverse sólo en la medida en que se dictara una nueva Ley.<sup>197</sup>

Esta determinación contradecía la afirmación de Manuel Gual Vidal, Secretario de la SEP, efectuada ante la Cámara de Diputados en su informe del mes de agosto de 1948 (ya con las protestas encima por la falta de pago). El funcionario declaró:

puedo afirmar que esta situación delicada ha sido resuelta con beneplácito de todos los alumnos del Instituto... de esta manera asegura la asistencia del mayor número de maestros rurales y además, demuestra que *los actuales compromisos económicos del gobierno del licenciado Miguel Alemán fueron cumplidos tal y como lo ofreció en su campaña política y en sus primeros años de gobierno.*<sup>198</sup>

Un año más tarde, la SEP reconocería que al gobierno alemanista tocó enfrentar un severo problema económico, agravado por la falta de previsión de recursos en la creación y desarrollo del IFCM, porque no se tuvo en cuenta “el forzoso crecimiento del servicio”. El Secretario Manuel Gual informó que los dos millones de pesos que el Instituto requirió en 1945, a tan sólo

---

<sup>196</sup> Victoriano Chan Morales a presidente Miguel Alemán Valdés, Villahermosa, Tabasco, 14 de septiembre de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96-r3.

<sup>197</sup> Carlos Peza de la Vega a Secretario de la SEP, México, D. F., 24 de septiembre de 1948. AGN, Fondo Presidentes, Miguel Alemán Valdés, C 518, expediente 534.6/96.

<sup>198</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1947-1948*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1948, p. 363 (Cursivas mías).

tres años de su creación y operación, se elevarían a 10 millones si se quería cubrir las necesidades de atención de los 10 000 alumnos inscritos en toda la República.<sup>199</sup>

Era un problema grave para el gobierno, pero en términos del ingreso individual de los maestros rurales federales, es claro que su insistencia tenía un fundamento de “mucho peso”. Basta un ejercicio contable aproximado para darnos cuenta: si un maestro rural federal clase “C” ganaba \$114.00 por mes y un normalista clase “A” percibía \$152.90 (véase tabla 8 sobre aumento del año fiscal de 1943), luego entonces la sexta parte de la diferencia era de \$6.48, por ello, en razón de tres años aprobados en el IFCM (tres sextas partes x 36 meses de aumento), se le adeudaba la cantidad de \$233.28.

La solicitud de pago de las sextas partes se convirtió en un emblema que representaba añejas demandas y una nueva fórmula del sindicalismo magisterial; la fórmula que el propio Estado impulsó y muy pronto jugó en su contra. La “unificación” magisterial finalmente alcanzada, como parte del paquete de la Unidad Nacional, se hizo sentir en 1948 en varios estados del país y develó renovadas estrategias de negociación colectiva. Según se ha mostrado, la intensa correspondencia sostenida por los dirigentes sindicales con el presidente Alemán, se basó en argumentos de distinta índole y, a medida que pasaba el tiempo sin respuesta favorable, las peticiones fueron cada vez a más. De la “súplica” se pasó a la exigencia, luego a la advertencia y finalmente a los hechos.

La voz individual se tornó en colectiva y, poco a poco, se fue haciendo sentir, primero como en una “guerra de papel” y luego con acciones de intimidación, hasta que el paro de labores regional se tornó en amenaza de huelga nacional. Si de inicio se había planteado como demanda el pago de sueldos diferenciales, en un segundo momento se pidió no sólo que se cubrieran, sino que se aumentaran, pues la “carestía de la vida” y la “apremiante situación económica” eran inconvenientes para alcanzar la “vida digna” que la profesión docente exigía. Luego, en un tercer momento, el argumento dio un giro hacia la exigencia de que se cumpliera el compromiso adquirido por el Ejecutivo, no sólo por la creación del IFCM sino también como compromiso de una campaña política, a cambio del apoyo corporativo del magisterio en la elección presidencial de 1946. En un cuarto momento se solicitó, además del pago de las sextas partes, el aumento a éstas y, en cumplimiento del compromiso establecido, que se dictaran

---

<sup>199</sup> Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1948-1949*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1949, p. 130.

normas jurídicas para no ser afectados ante la sospecha de que sólo se les pagaría un de las tres sextas partes. Finalmente, el argumento se expresó como advertencia contundente: “no deseamos plantear problemas a su gobierno”, pues si no hay pago “tomaremos algunas medidas” en señal de protesta.

#### 4.5 A manera de cierre

En este capítulo hemos reflexionado sobre la intervención de superioridades de facto en el reclutamiento de profesores y el cambio en la legislación laboral. Argumentamos que ambos elementos afectaron la condición profesional porque, en la búsqueda de ser contratados o permanecer en el empleo, algunos maestros se valieron de personas importantes que ejercían influencia en las autoridades de la SEP y, más adelante, del derecho que las nuevas leyes conferían. Recibir la *recomendación* del gobernador, un diputado o algún militar, se constituyó en uno más de los recursos de negociación utilizados por los maestros rurales para ingresar al servicio. La alianza estratégica con estos personajes externos a la organización, a quienes Crozier y Friedberg denominan *relevos*, representó además un salvoconducto para mantenerse en el sistema educativo federal y, de cierta manera, equilibrar las relaciones de poder con la Superioridad oficial.

La formulación de leyes como la de Inamovilidad y Escalafón intentó terminar con los ingresos por recomendación y los despidos injustificados. La estabilidad en el empleo fue una conquista magisterial asentada en las leyes, sin embargo, las autoridades de la SEP vieron en éstas también la legitimación de los mecanismos para depurar la planta docente. De ahí que se determinara como facultad del Estado poder despedir sin limitación alguna a quienes tuvieran menos de un año en servicio. Con la integración de órganos de justicia constituidos “democráticamente” y la reglamentación de causales para el cese, se avalaron los procedimientos que antes se habían cuestionado. El alegato recurrente de la idoneidad llevó, además, al extremo de someter a los maestros a título de suficiencia, lo cual perturbó aún más su condición de “seres sin esperanza”. Por lo regular, ante la defensa de sus derechos “con la ley en la mano”, los maestros fueron orillados de una u otra forma a renunciar al empleo. Sin embargo, el caso de Raúl Euresti Gentner sugiere que algunos de ellos aprendieron rápidamente las nuevas reglas del *juego* y supieron sacar ventaja de ello.

Otro de los factores analizados en este capítulo, el paso hacia la Unidad Nacional, permitió mostrar que el vaivén político entronizó la participación de los maestros rurales. Su alianza con los regímenes cardenista y avilacamachista trajo conflictos con las huestes cedillistas y les colocó en peligro inminente de perder la vida. Aunque la medida de las autoridades fue clausurar sus escuelas, dejar “sin Patria” a sus querellantes, lo cierto es que los cambios de adscripción no siempre les favorecieron.

El gran pacto político promovido por Cárdenas para despresurizar la situación al final de su gestión, llevó a una reforma educativa donde el fortalecimiento institucional se concretó con la reestructuración de la SEP y el decreto de una ley reglamentaria del Artículo Tercero. En ese marco de cambio curricular y búsqueda de mayor calidad educativa, con la influencia de Torres Bodet, se dio la unificación magisterial de la cual surgió el SNTE y, dos años después, la creación del IFCM. Paradójicamente, por las circunstancias de su creación, esta solución trazada para remediar la falta de titulados, dio pie al primer gran conflicto magisterial de la época moderna.

La nueva posición del magisterio nacional, a raíz de la creación del SNTE y su alianza con el partido oficial, trajo mejoras a la condición profesional pero no acabó con la marginalidad de los maestros rurales. Su identidad de maestros campesinos entró en crisis ante la unificación definitiva de los programas y su voz, aquella que resonó individualmente para exponer su situación desde mediados del siglo XIX, poco a poco fue sustituida por la de representaciones sindicales.



## Comentarios finales

¿Cómo se transformó la condición profesional de los maestros rurales federales en San Luis Potosí de 1923 a 1948? No se debió sólo a sucesos de la coyuntura que enfrentó a Cedillo con Cárdenas, tampoco a la transición de su gobierno socialista a uno de Unidad Nacional, las rupturas y continuidades de la condición profesional fueron parte de una fase más extensa. Si tomamos en cuenta la larga duración, podría decirse que los cambios se dieron en un periodo de transición que inició a finales del siglo XIX y se completó a mediados del XX. Esa fase no sólo concretó la secularización, también la reglamentación en varios órdenes y dio paso a una acelerada búsqueda de modernización.

El sistema educativo federal devino ceñido a esa dinámica. Comprobamos que la federalización propició un aumento de escuelas y más plazas para los maestros, pero es preciso subrayar que la estructura educativa y una idea sobre qué era “hacer escuela” se habían afianzado desde antes en el estado. La SEP no vino a San Luis a inaugurar una educación *de los campos*, los maestros rurales ya se encontraban en las pequeñas localidades desde finales del siglo XIX.

La escuela rural federal se instaló en un territorio potosino teñido por la efervescencia política, el conflicto organizacional y la precariedad. Esas fueron las características de la etapa posrevolucionaria. Sus maestros campesinos se integraron a un sistema educativo en formación, de cambio permanente, estimulado por proyectos de base filosófica discordante. Si bien la riqueza de saberes adquiridos posibilitó a maestros empíricos obtener una plaza, ante la dificultad de responder al embate de las reformas –que propugnaron idoneidad–, algunos perdieron la partida por no saber *jugar* con nuevas reglas. La primera década de operación de la SEP en San Luis, como ha señalado Gellner, se caracterizó por una gran *sustituibilidad* de trabajadores. Para el Estado significó extender la cobertura educativa a un bajo costo.

El ingreso y desempeño de los varones como agentes del Estado, hemos demostrado, se vio afectado por el contexto, el devenir del sistema educativo, las representaciones socioculturales sobre género y las modificaciones del gremio magisterial. Con las reconstrucciones biográficas se ha develado que, para algunos, formar parte del magisterio instauró la posibilidad de tener un empleo. No obstante, la ocasión de movilidad social que éste representó, ante los cambios en la condición profesional, se difuminó porque no generó los “medios de subsistencia” que

arguyeron cuando renunciaron. Como parte de los grupos marginados, en el periodo posrevolucionario, todas sus energías estuvieron puestas en lograr la subsistencia.

Las situaciones que debieron enfrentar para constituirse en sujeto-maestro, se enmarcaron en una permanente precariedad, negociación y cambio. Aún con la promulgación de leyes para reglamentar el oficio, no terminaron la inestabilidad del empleo, la baja percepción salarial y los conflictos. Las promesas no se cumplieron con los gobiernos posrevolucionarios, ni siquiera cuando se concretó la unificación en el SNTE. Por ello, los maestros crearon y pusieron en práctica tácticas de negociación para contrapesar las exigencias del Estado, las expectativas de los vecinos y cada *contratiempo* que se les presentó. En suma, hubo que decidir quién se era como maestro o si realmente se deseaba ser uno de ellos. El ideal revolucionario fue elemento de identidad, primero en forma individual y luego corporativa, pero sólo eso.

Los maestros campesinos aprendieron primero sobre la vida y luego de educación; se formaron en la incertidumbre, el desamparado y la violencia de su tiempo. Más allá de la referencia al maestro como parte de un gremio y una profesión de Estado, hemos mostrado la forma en que los cambios afectaron la vida personal de sujetos con nombre y apellido. Sujetos obligados a negociar los fundamentos de su identidad profesional en una posición casi siempre adversa. Si bien hubo mejoras del orden laboral, esto es, aumento salarial, seguridad social y ascensos, no se logró acabar con los *contratiempos* que pusieron en peligro su permanencia.

El escenario se tornó perjudicial especialmente para quienes laboraron en el medio rural, por las condiciones del contexto –casi siempre adverso– y las tensiones generadas en su relación con los vecinos. Las estrategias usadas por los maestros para negociar su condición profesional, fueron desde una carta en tono mendicante, la movilización de influjos de personas importantes, hasta la argumentación sustentada en las leyes. Negociaron también para subsistir en momentos críticos de legitimación moral, mediante el debate interno de las dimensiones que los conformaron como sujeto-maestro. Resistieron las privaciones ocasionadas por la escasez económica, la ubicación en un escalafón que los dejó en desventaja y su integración obligatoria a un gremio unificado, hegemónico, que eventualmente les arrebataría la voz.

### *Precariedad*

Los datos que recuperamos de Manuel Muro, Luz Elena Galván y Francisco Hernández, con relación a las constantes quejas de los maestros, revelan que durante los siglos XVII, XVIII y

XIX, la condición del magisterio fue precaria. Si bien la actitud mendicante fue una más de sus tácticas de negociación, por la crudeza de los testimonios que hemos recogido, es innegable que vivieron en condición de insuficiencia.

El salario nunca alcanzó, tuvieron que depender de la subvención de los vecinos. A cambio de tener escuela, ellos les procuraron un sitio donde alojarse, alimento y asistencia en cosas tan elementales como la limpieza de su ropa. La insuficiencia de recursos los acompañó como una sombra. Como se ha mostrado, algunos tuvieron que adquirir deudas porque su pago se retrasaba o la diligencia del gestor de cobro era fallida. Por la imposibilidad de responder ante ese hecho, hubo quien optó por irse sin pagar dejando en mal “el buen nombre del magisterio”.

Si la precariedad es, como asegura Judith Butler, quedar “suprimido por voluntad o por accidente”, entonces podemos sostener que la pervivencia del maestro rural nunca estuvo garantizada. El Estado los situó en los márgenes del sistema educativo y los expuso al “daño, la violencia y la muerte”. La posición vulnerable en que se les colocó, se maximizó por las características del lugar de adscripción donde muchos enfermaron. También se acentuó porque, en su calidad de Hombre, el modelo de virilidad que propugnaron no toleraba la cobardía.

La precariedad no fue sólo económica, también en la seguridad del empleo. Como quedó dicho, la crisis política, económica y social que México enfrentó hacia finales de la década de 1920, motivó reformas eminentemente de orden laboral. Las leyes de inamovilidad y escalafón legitimaron la depuración del sistema educativo, por su aplicación los que más resultaron afectados fueron los maestros empíricos. Con los exámenes a título de suficiencia se conminó a algunos a renunciar porque, al encontrarse en desventaja, estaba de por medio su dignidad. Con las nuevas categorías del escalafón en 1933, el maestro rural fue ubicado en los peldaños más bajos y se le condicionó a certificarse o salir del sistema.

Aunado a lo anterior, la coyuntura que enfrentó a Cedillo contra Cárdenas maximizó la vulnerabilidad de los maestros por el riesgo que enfrentaron de perder la vida. Por la clausura de escuelas en localidades cedillistas, las represalias de los vecinos se tradujeron en ataque a la educación socialista y hostigamiento a sus maestros. Aunque fueron cambiados de adscripción, al igual que en el caso de Raúl Pardiñas, el cambio lesionó sus intereses y causó “verdadero trastorno” en sus vidas.

Si la educación socialista tuvo relativo éxito en las zonas del Panino Ixtlero y el Zacatal, en otras como la Sierra Madre, la Cuenca del Rioverde y municipios de la Huasteca, los agraristas

de Cedillo se encargaron de que eso no ocurriera. Suscribimos las tesis de Alfonseca porque, como en el Estado de México, en San Luis la convergencia de la federación y el sistema estatal generó conflictos de orden jurisdiccional que se acentuaron en la coyuntura Cedillo-Cárdenas. Podemos concluir que los partidarios del cacique, especialmente de 1938 a 1941, hicieron todo lo posible para obstruir la labor de aquellos que tacharon de “comunistas”. Paradójicamente, Cedillo fomentó la entrada de maestros federales que, por el apoyo de Lázaro Cárdenas, se convirtieron en protagonistas de su derrocamiento.

La precariedad del magisterio rural fue reconocida por el propio Torres Bodet. En su diagnóstico sobre las condiciones del magisterio nacional, los maestros rurales fueron catalogados como “seres sin esperanza”: vivían “la angustia de que llegara el primer día del mes siguiente y no tuvieran con qué pagar al arrendador el importe del alquiler”. Esa estrechez económica se reveló otra vez durante el conflicto magisterial de 1948. En voz de los dirigentes de la sección XXVI del SNTE, se argumentó que el sueldo no era suficiente para enfrentar “la carestía de la vida” y a causa de ello los maestros potosinos padecían una “grave situación económica”.

### *Negociación*

Hemos demostrado, sin embargo, que no fueron del todo “seres sin esperanza”. Vimos de qué manera negociaron la política cultural, su ingreso al servicio y la permanencia en el sistema educativo federal. Como asegura Engracia Loyo, “En muchos casos [el gobierno federal] hubo que ceder no solo a las exigencias de los padres de familia, y los propios alumnos, sino también a las de los maestros con quien había que negociar formación y sueldos, lugar de trabajo y residencia”.<sup>200</sup>

Si con la entrada de cada nueva política educativa se les consideró no idóneos y se exigió que mostraran una “fe socialista revolucionaria”, su respuesta fue a base de tácticas ingeniosas. Para negociar su permanencia, como quedó expuesto, cada uno buscó la manera de solucionar los conflictos que su condición profesional acarreó. Por ejemplo, cuando en el gobierno de

---

<sup>200</sup> Loyo, Engracia. “Conflicto y negociación. Las escuelas fronterizas federales en México en la posrevolución (1920-1940)”. En: Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Mayer Leticia (eds.). *Conflicto, resistencia y negociación...*, *op. cit.*, p. 406.

Cárdenas se les realizó un cuestionario donde debían reconocer la educación socialista como única vía para alcanzar la justicia social y ellos “aceptaron” sin cortapisas. Falacia burocrática.

Los maestros no dejaron de profesar una religión, ni se acogieron plenamente a esa fe socialista revolucionaria. El caso de Raúl Euresti así lo indica. Más allá de que manifestó fidelidad a la educación socialista, su forma de responder ante las eventualidades de su condición profesional, poco o nada tuvieron que ver con el carácter solidario que aquella pregonaba. El gregarismo para él fue un pivote para lograr sus propósitos personales. Aprovechó todos los recursos disponibles para negociar sueldo y adscripción pasando por encima del escalafón. Al final se quedó con una plaza de Maestro Normalista Clase A, cuando otros empíricos como él permanecieron en el puesto de maestros rurales o fueron cesados.

Raúl Pardiñas también se valió de su elocuencia para negociar la permanencia en el sistema educativo federal. Al final pudo más su sentido de hombre de Estado, su formación Normalista, que sus intereses personales. La manera en que decidió dar trámite al conflicto con su compañero Gomer Rivera, devela una cuarta dimensión en la configuración del sujeto-maestro. Es decir, si Claudia Vargas propone las dimensiones pública, social y de saber, acá advertimos que al momento de la negociación la dimensión personal es fundamental. Por ello, los teóricos de la identidad que orientan nuestro estudio coinciden en que la construcción de ésta no puede soslayar la narrativa biográfica. Vivir la experiencia del magisterio en el periodo posrevolucionario, en el caso del varón, fue complejo porque había “demarcaciones de frontera” a su identidad.

Las condiciones en que trabajaron, es decir, el contacto con las comunidades y el endeble control por parte de las autoridades educativas, les permitieron desplegar tácticas de negociación al menos en tres sentidos: 1) decidir los contenidos a enseñar sin importar el modelo educativo en turno, 2) involucrarse de manera profunda en los asuntos que requerían gestión administrativa, política y organizativa, y 3) mantener el control sobre su autonomía como trabajadores, es decir, no depender de una organización sindical única, afiliarse a diferentes corrientes, posiciones o partidos, siguiendo sólo sus intereses personales. Podemos sugerir, de manera sucinta, las siguientes.

Sentido de mendicidad. No resultaba vergonzoso decir que eran “muy pobres” o que sus hijos estaban muriendo de hambre. Asumieron esa condición porque así habían vivido, tal parece que no conocían otra manera de asumirse como sujetos. Eran *camaleones* desde antes de

ingresar al servicio docente, ahí se dieron cuenta de que su aspiración de movilidad social era válida. Pero también usaron en sus escritos de manera estratégica esa condición mendicante, como apuesta para sensibilizar a quienes podían favorecerlos.

Usar en su favor la influencia de personas importantes. Los prospectos para ingresar al sistema educativo se acercaron a personas importantes para recibir una recomendación. Algunos usaron las “influencias” de militares, políticos y funcionarios de la SEP. Gracias a ello, lograron una adscripción favorable, mejor sueldo o que se les restableciera en su empleo tras ser sometidos a los órganos de justicia. Congregaron en su favor las voces de las fuerzas sindicales con las que mantenían relación y en el momento que se requirió –una causa para ellos importante, como en el caso de Euresti– unieron sus fuerzas para presionar a la autoridad educativa. Se valieron también de autoridades locales, especialmente se aliaron con los presidentes del Comité Escolar, Comisariado y ligas agrarias, no sólo para alcanzar los propósitos de la federación, sino también para obtener beneficios personales.

Persistencia en el trabajo. A pesar de sus detractores y los inconvenientes ocasionados por la dinámica de las comunidades e insuficiencia de recursos, confiaron en que su persistencia por “hacer escuela” los llevaría a permanecer en el sistema. Hombro a hombro con los vecinos y las autoridades locales, los maestros rurales federales hicieron posible la obra del Estado: edificaron su escuela, improvisaron el mobiliario y utensilios escolares; hicieron producir la parcela escolar y dieron “vida” a los poblados con su acto educativo.

Someterse a la capacitación. Aceptaron lo que tantas veces se les dijo, que eran maestros empíricos “impreparados”. Reconocieron su necesidad de aprender, adquirir los saberes legítimos para enseñar en las escuelas. Pero también antepusieron el conocimiento tradicional que poseían, lo usaron como recurso para negociar su ingreso y permanencia en el sistema educativo. Esos saberes importantes en la formación ofertada por Normales Rurales e Institutos de la Misión Cultural, que tuvieron su base en la destreza que los estudiantes tenían acerca del trabajo en el campo. Por ello, asegura Alicia Civera, en más de una ocasión fueron los alumnos quienes enseñaron a sus maestros. En San Luis quedó demostrado con el joven Trinidad Esparza del instituto de Pozos. Los maestros campesinos asistieron a la escuela para mejorar sus técnicas, fueron a aprender sobre disciplina escolar, estadística y técnica pedagógica, pero la base de su conocimiento como parte del ruralismo pedagógico se integró con el saber

tradicional que ya poseían. Sobre agricultura, curtiduría o carpintería una buena parte de ellos sabía bastante.

Aprovecharon elocuencia y argumento. Escribieron cartas donde narraron las difíciles situaciones familiares y personales en torno a las cuales se ejercía el magisterio. Más allá de que los hechos fueran o no de la magnitud que les confirieron, es evidente que hicieron uso de la valiosa posibilidad de entablar un diálogo directo y ser escuchados por Superioridades de diferente nivel, sin intermediarios burocráticos. Pudieron manifestar abiertamente lo que pensaban, sin temor a represalias, porque casi siempre tuvieron un pie dentro y otro fuera del sistema educativo. Su permanencia estuvo en el margen, es decir, podían ser cesados con cualquier pretexto o, en las condiciones que trabajaban, la decisión de desertar era fácil de tomar. Algunos acudieron con Rafael Ramírez para ser escuchados de viva voz, otros denunciaron en espacios públicos ocasionales los abusos de sus jefes; se inconformaron con el sindicato, rebatieron a la autoridad local y, lo más importante, hicieron uso de la voz para defender su dignidad.

Habilitar un modo particular de “hacer escuela”. Modificaron los horarios de clase a conveniencia. Enseñaron a su modo aquello que dominaban. Al igual que en otros estados, según investigaciones anteriores, usaron también la festividad como medio para acercar la escuela y la política cultural de la revolución a la gente del campo. Enfrentaron problemas cuando hicieron bailes para obtener los recursos que la federación casi siempre les negó. Si la escuela entró en conflicto con la comunidad, también se debió a que el maestro hizo gestiones más allá de la actividad propiamente escolar, porque necesitaba allegarse los medios indispensables para mantener la obra educativa del Estado.

Responder con dilación e indolencia. Actuaron con “tortuguismo”. Dilataron “más de lo esperado”, según por los inspectores, en la entrega de estadística escolar. No siguieron sus indicaciones porque sabían que, de hacerlo, se vería afectada su permanencia. Fue el caso de Miguel Solís, a quien el inspector acusó de no enviar la estadística “por temor a que la escuela a su cargo desaparezca por falta de alumnos, según datos que tengo, esta fue la última táctica que usó el año pasado”.

Además de hacer caso omiso a los requerimientos de la autoridad educativa, se ausentaron regularmente de sus escuelas por diferentes motivos. Unas veces debido a la lejanía de las comunidades, otras porque tenían que ocuparse de asuntos familiares –causas para ellos

justificables—, dejar la escuela siempre se tomó como abandono del empleo. La enfadosa burocracia a algunos poco importó porque, como dijo el maestro Sebastián Alvarado, “mientras el zacate crece, el burro se muere de hambre”. Hubo quien cobró por adelantado porque, ante la carencia por el incumplimiento del pago, era la única forma de asegurar que no se iría con las manos vacías.

Aprovechar los recursos legales del sistema. Fue el caso de las Licencias para salir de alguna situación problemática, cuando otras estrategias de negociación no fueron efectivas. También solicitaron cambio de adscripción para librarse de las condiciones geográficas y de un medio ambiente que no resultaba favorable. En más de una ocasión fueron las autoridades educativas quienes decidieron cambiarlos de escuela para terminar con sus conflictos. Ante la nueva legislación, hubo quien se “sometió” a su aplicación porque estaba convencido de que tenía la razón. Otros vieron en ésta la posibilidad de mejorar su condición profesional: reclamaron los montos de su pensión cuando fueron cesados y exigieron con insistencia el pago del salario devengado. Como gremio unificado, presionaron al gobierno para que se cumplieran los compromisos políticos y las determinaciones legales, amenazando atentar contra aquello que más afectación podía traer al Estado: dejar sin escuela, “sin patria”, a las comunidades donde laboraban.

Actuar como Hombre de la época. Los maestros rurales federales construyeron su identidad como sujeto-maestro a la par de su trayectoria de vida. Nacieron algunos con la revolución o padecieron en su niñez sus estragos; cursaron algunos años de escuela y en ésta aprendieron los rudimentos más indispensables para colocarse, muy jóvenes, frente a un grupo escolar. Padecieron la miseria, falta de oportunidades y se convirtieron muy pronto en protectores: un Hombre, que se dignara serlo, no podía dejar en el desamparo a su familia. Afrontaron epidemias, enfermedades y calamidades provocadas por el medio, vivieron también la condición de ser varones en un territorio candente, donde había que andar armado porque era la única forma de arreglar las cosas cuando las palabras eran insuficientes. Fueron hombres de caballo y pistola porque, en pueblos como Tampacán, sabían “que vendrían pero no volverían”.

Ser maestro consistió no sólo en utilizar la mente, también hubo que exponer el cuerpo. Además de someterlo a extenuantes viajes para trasladarse casi siempre a lomo de bestia hasta el lugar adscripción, fue expuesto a largas jornadas de trabajo. Hubo que emplearlo también en las tareas que el ruralismo pedagógico impuso: hacer producir la tierra, practicar deportes, hacer



excursiones y organizar festivales, en fin, toda actividad que contribuyera a la pacificación del país. El cuerpo, como eje de la actividad escolar, fue el instrumento que el maestro utilizó para negociar el nuevo orden social que el San Luis posrevolucionario precisaba.

Se convirtió en negociador de los programas gubernamentales, como el reparto agrario, y debió enfrentar las reacciones de los vecinos, hacendados y autoridades locales, porque en él estaba depositada la representación del Estado. Afrontó la situación política, social y económica de su tiempo, empleando los recursos disponibles para resolver disputas jurisdiccionales y los *contratiempos* con los vecinos. Condicionó al gobierno federal a mejorar su condición en el empleo o, si ello no ocurría, prefirió dejarlo para “buscar otros medios de vida”. Como otras fuerzas políticas, los maestros se unieron a los hombres fuertes de la revolución, primero con Cedillo y luego con Gonzalo N. Santos. La negociación que emprendieron individualmente o en pequeñas sociedades, se hizo estratégica, corporativa e institucional, cuando fueron reconocidos en el SNTE como un magisterio nacional.

### *Cambio*

Si el cambio es *sistémico*, como sugieren Crozier y Friedberg,<sup>201</sup> si para dictaminar que éste se ha producido hace falta que se transforme todo un *sistema de acción*, debemos admitir que la organización escolar ha manifestado un gran poder de adaptación. Cada vez que los actores de una organización encuentran algún interés en las propuestas de cambio, reflexionan los autores, se muestran dispuestos a dejar sus rutinas. En el cambio se reformulan las reglas del *juego*, pero también los recursos con que cuentan los actores para reorientar su actuación. Eso es la escuela.

La labor de los maestros rurales, su identidad, se trazó a partir diferentes filosofías. Una identidad forjada en raíces del pasado positivista, que en menos de dos décadas intentó transitar al humanismo de base espiritualista, luego al pragmatismo Yankee y finalmente al socialismo revolucionario. Se pidió que adoptaran las modificaciones provenientes de tres modelos educativos discordantes y actuaran conforme a sus principios, sin tener en cuenta que el magisterio no era un bloque monolítico. Para permanecer en servicio, quienes lo consiguieron, debieron utilizar variados recursos y crear otros nuevos; para adaptarse a las reformas, para subsistir, aprendieron a *jugar* con las nuevas reglas del *juego*.

---

<sup>201</sup> Crozier, Michel y Friedberg, Erhard. *El actor y el sistema...*, op. cit., pp. 314-319.

Si bien la base de su actuación estuvo en el ruralismo pedagógico, el primer escollo para ser idóneos se centró en qué tipo de maestro podían ser: sujeto público, social, de saber; sujeto-Hombre o todos a la vez: había que usar lo mejor de cada dimensión según la circunstancia. Por eso decimos, en sentido figurado, que fueron como los camaleones, no sólo por la condición de precariedad que siempre enfrentaron, también por su carácter *performativo*.

Las reformas legales relativas a educación los colocaron en una posición difícil. Tuvieron que adaptarse y “prepararse” para responder a la demanda de idoneidad promovida por el sistema educativo federal. Esa fue una situación recurrente desde la conformación de la educación pública en San Luis Potosí. La desacreditación fue una táctica de negociación del Estado para reordenar el sistema educativo y acallar las voces discordantes de la sociedad. Con las nuevas leyes y reglamentos, se intentó instrumentar el “cambio” que asegurar la idoneidad. Con Torres Bodet, recordemos, la necesidad de certificarlos llevó a establecer el IFCM que, ante la imprevisión de su operación, develó las tácticas de una negociación magisterial corporativa, que ejerció presión y amenazó con paralizar la actividad educativa del país.

Como señalara este Secretario de Educación, ante la idea de que un educador para el campo y el ruralismo pedagógico eran una forma de “cultura disminuida”, el sitio del maestro campesino intentó reformularse para hacerlo surgir como técnico de la enseñanza circunscrito a cuatro paredes. Sabemos que esa pretensión, al igual que casi todas las anteriores, se quedó corta ante la autonomía que da la organización escolar.

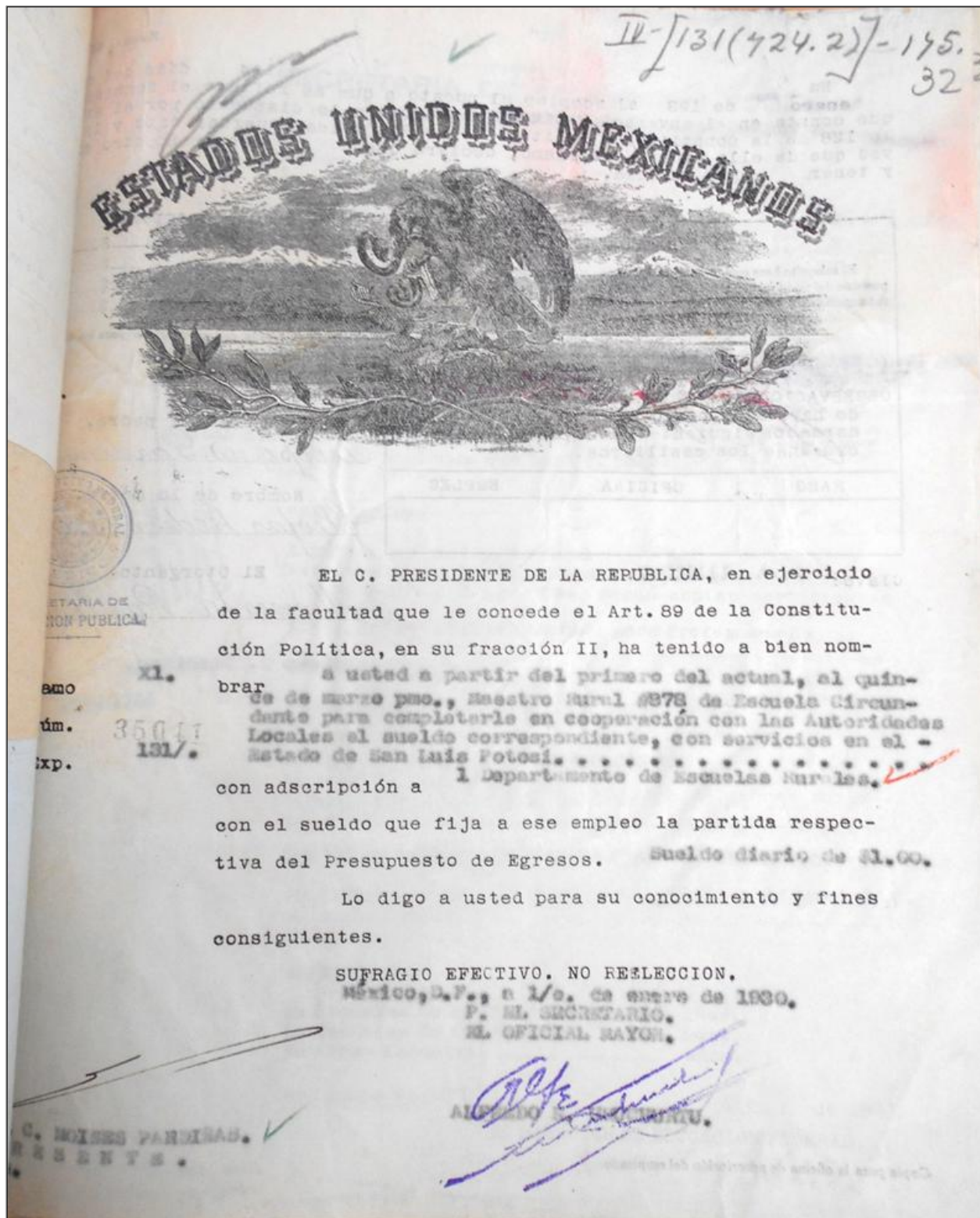
## **Anexos**

Anexo 1

Tabla de control de datos (muestra sólo de 4 casos)

Ubicación (hipervínculo)	Nombre	Periodo	Ingreso y adscripción (movimientos)	Preparación profesional	Incidencias (resumen)	Término de relación laboral	Ubicación AGN y clave temática
<a href="#">..\Fondo Escuelas Rurales Profesores\100NIKONB 16 casos\Acevedo Arturo S</a>	Acevedo Arturo	1928-1929	Nombramiento 1/06/1928, plaza # 3544. San Pedro Huxquilico, Xilitla, \$2.00. El 12/09/1928 pasa a plaza # 3256. 1/01/1929 nuevo nombramiento # 815, encargado de escuela tipo medio urbano con sueldo de \$2.25.	6° de primaria. Sin industrias u ocupaciones, ni experiencia y cursos de perfeccionamiento.	Presenta renuncia porque la presidencia municipal le puso otro maestro 4/01/1929.	Se acepta renuncia a partir del 1/02/1929.	44402/61 Digno: prefirió dejar el empleo.
<a href="#">..\Fondo Escuelas Rurales Profesores\100NIKONA 6 casos\Acevedo Miguel</a>	Acevedo Miguel	1929-1931	Acta de protesta para Nexcuayo, Tamazunchale, 1/1/1929, plaza # 808, sueldo de \$2.25. Edad 22 años. Como Jefe de circuito No. 41. (Vive en Axtla, ha sido maestro desde 1923). Para abril de 1931 ya tiene la plaza # 2255 de \$2.00 (al parecer se le renovó contrato en enero del mismo año). Nueva propuesta 1/06/1931, para Xilitlilla, Xilitla, # 3477 de \$2.00.	5° de primaria. 2 cursos de perfeccionamiento (Tancanhuitz y Xilitla 1927), 7 años de experiencia (5 federal y 2 estatal). Para 1931 reporta industrias u ocupaciones: comercio, sin estudios especiales. 8 años de experiencia. 2 institutos más Tanlajás 1929, Axtla 1931.	Se le dio otro nombramiento pero no fue enviado al dpto admin. El 20/04/1931 el jefe de esta área lo solicita cuando le avisan de la baja, porque si no debe regresar el dinero que se le ha pagado. El Jefe del DER solicita al DEF envíe nombramiento, si no tendrá que reintegrar pagos efectuados. Se aclara que no se le ha ministrado sueldo ni nombramiento. Se solicita sea excluido de la relación pues no llegó a tomar posesión del empleo.	El 31 de diciembre de 1930 se le acabó nombramiento con plaza # 808 y ya no regresó a tomar posesión de la plaza # 2255. Cesa por abandono de empleo fecha 1/08/1931.	44399/11 Desertor: no regresó a tomar posesión.
<a href="#">..\Fondo Escuelas Rurales Profesores\100NIKONB 16 casos\Acevedo Salvador</a>	Acevedo Salvador	1928	Acta protesta plaza # 3550, 20 años de edad. Escuela Tlamaya, Xilitla. A partir del 1/07/1928 se corrige plaza # 3143 de \$ 2.00. Para octubre ya está en Santa Bárbara, Aquismón.	6° de primaria. Sin estudios especiales, ni cursos, ni industrias u ocupaciones.	-	Cese por abandono de empleo a partir del 1 de octubre de 1928.	44402/68 Desertor: Sólo estuvo tres meses en el empleo.
<a href="#">..\Fondo Escuelas Rurales Profesores\AGN 3 de sept 2015 14casos\44399 Aguilar Celso 1928 1929</a>	Aguilar Celso	1928-1929	Propuesta del DFE 1o/10/1928 \$2.00 Ábrego Guadalcázar.	6o de primaria y 5 años en la Normal de Saltillo, 4 años de experiencia (2 federal y 2 estatal).	-	Renuncia el 1 de enero de 1929, porque encontró otro empleo que le "proporciona mejores medios de subsistencia".	44399/12 Defensor de sus intereses: Halló mejor empleo.

Anexo 2  
Nombramiento de Maestro Rural Federal



Anexo 3

Tabla de Estimación Individual

18


DIRECCION DE MISIONES CULTURALES.

TABLA DE ESTIMACION INDIVIDUAL DE LOS MAESTROS.

Instituto de Tanlaajás, Estado de San Luis Potosí, 251.  
 (Cada cualidad se estimará en 4 puntos)

---

<p><u>1-EQUIPO PERSONAL.</u></p> <p>1.-Apariencia (Vestido)..... 4.                  2.-Salud y voz..... 4.                  3.-Higiene personal..... 4.                  4.-Buenas maneras..... 4.                  5.-Amante de los deportes..... 4.                  TOTAL:- 20.</p>	<p><u>2-PERSONALIDAD MORAL.</u></p> <p>1.-Temperancia..... 4.                  2.-Dominio de sí mismo..... 4.                  3.-Honradez..... 4.                  4.-Repugnancia a la murmu- 4.                      ración..... 4.                  5.-Espíritu de tolerancia 20.                  TOTAL:-</p>
<p><u>3-EQUIPO SOCIAL.</u></p> <p>1.-Espíritu organizador y Director..... 4.                  2.-Altruismo..... 4.                  3.-Subordinación a la opi- 4.                      nión dominante..... 4.                  4.-Cooperación..... 4.                  5.-Espíritu de servicio..... 4.                  TOTAL:- 16</p>	<p><u>4-CARACTER.</u></p> <p>1.-Puntualidad..... 4.                  2.-Iniciativa..... 4.                  3.-Constancia..... 4.                  4.-Laboriosidad..... 4.                  5.-Espíritu progresista..... 4.                  TOTAL:- 20.</p>



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
MEXICO  
Dirección  
de Misiones Culturales  
y de  
Preparación y Mejoramiento  
de Maestros.

EQUIPO PROFESIONAL.

1.- Preparación de Primaria Elemental 4.  
 2.- " " Superior. 4.  
 3.- Estudios Secundarios..... 4.  
 4.- Estudios Profesionales..... 4.  
 5.- Cursos de Mejoramiento..... 4.  
 TOTAL:- 12.

1.- Nombre del Maestro Antonio Alvarado.  
 2.- Cargo que desempeña Maestro Rural.  
 3.- Edad 22 años.  
 4.- Familia a su cargo 3 personas.  
 5.- Estado Civil Soltero.  
 6.- Años de servicio 6 meses.  
 7.- Sueldo diario \$2.50.  
 8.- Preparación Título de Maestro Rural.- Río Verde. S.L.P.  
 9.- Cursos de Mejoramiento Es el primero a que concurre.  
 10.- Grupo a su cargo Preparatorio, 1o. y 2o. grados.  
 11.- Escuela en que sirve Chalco.- Mpio. de Axtla.  
 12.- Residencia del Maestro Chalco.- Mpio. de Axtla.

Tanlaajás, S.L.P. a 22 de diciembre de 19 29.

EL JEFE DE LA MISION CULTURAL.

*[Firma]*

Anexo 4

Saberes enunciados por los maestros rurales federales de San Luis Potosí  
(Clasificación en propia)

Industrias	Ocupaciones	Estudios especiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>▲ Apicultura (productos de miel)</li> <li>▲ Artículos de tocador</li> <li>▲ Bordado</li> <li>▲ Conservación de frutas y legumbres</li> <li>▲ Deseccación de carnes</li> <li>▲ Dulcería</li> <li>▲ Elaboración de piloncillo</li> <li>▲ Extracción y conservación de jugos</li> <li>▲ Fabricación de ates</li> <li>▲ Figuras de jabón</li> <li>▲ Hilados y textiles</li> <li>▲ Jabonería</li> <li>▲ Juguetería</li> <li>▲ Las propias de la ENR</li> <li>▲ Las propias de la región</li> <li>▲ Lechería</li> <li>▲ Panadería</li> <li>▲ Pastelería</li> <li>▲ Pequeñas industrias en general</li> <li>▲ Perfumería</li> <li>▲ Pintura</li> <li>▲ Pintura de vidrio</li> <li>▲ Preparación de esmaltes</li> <li>▲ Preparación de tintes</li> <li>▲ Trabajos de alambre</li> <li>▲ Vaciado de yeso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Agricultura</li> <li>➤ Albañilería</li> <li>➤ Alfarería</li> <li>➤ Arboricultura</li> <li>➤ Avicultura</li> <li>➤ Calado al fuego</li> <li>➤ Carpintería</li> <li>➤ Cerámica</li> <li>➤ Cerrajería</li> <li>➤ Cestería</li> <li>➤ Cocina</li> <li>➤ Comercio</li> <li>➤ Construcciones rurales</li> <li>➤ Cultivo y elaboración de tabaco</li> <li>➤ Curtiduría</li> <li>➤ Fabricación de mangas de hule</li> <li>➤ Florería</li> <li>➤ Fontanería</li> <li>➤ Fundición de modelos</li> <li>➤ Ganadería</li> <li>➤ Herrería</li> <li>➤ Hojalatería</li> <li>➤ Horticultura</li> <li>➤ Huarachería</li> <li>➤ Jarciería</li> <li>➤ Jardinería</li> <li>➤ Objetos de hueso</li> <li>➤ Peluquería</li> <li>➤ Plisados</li> <li>➤ Sastrería</li> <li>➤ Talabartería</li> <li>➤ Tejido de tapetes</li> <li>➤ Tejidos de fibras duras</li> <li>➤ Tejidos de ixtle</li> <li>➤ Trabajos de palma</li> <li>➤ Trabajos en madera (no especifica cuáles)</li> <li>➤ Trabajos en popote</li> <li>➤ Zapatería y objetos de piel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Canto y orfeones</li> <li>✓ Cartonería</li> <li>✓ Corte y confección</li> <li>✓ Cultura física y deportes</li> <li>✓ Dibujo al natural y ampliaciones</li> <li>✓ Educación doméstica</li> <li>✓ Encuadernación</li> <li>✓ Escribiente</li> <li>✓ Farmacia</li> <li>✓ Fotografía</li> <li>✓ Inglés</li> <li>✓ Instalaciones eléctricas</li> <li>✓ Mecánica</li> <li>✓ Música</li> <li>✓ Sericultura</li> <li>✓ Tareas de escritorio</li> <li>✓ Telégrafo</li> <li>✓ Teneduría de libros</li> <li>✓ Trabajos manuales</li> </ul>

## Anexo 5

### Autoridades Educativas Federales y Directores de Educación en San Luis Potosí (Elaboración propia con datos de expedientes personales y Memorias de la SEP)

Año	<i>Presidente de la República y Secretario de Educación Pública</i>	<i>Jefe del Departamento de Educación Rural y/o Director General de Educación en los Estados y Territorios (los cambios de denominación que se marcan con negrita)</i>	<i>Director de Educación Federal en San Luis Potosí</i>
1924	Gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) J. Vasconcelos (1921-924) Bernardo J. Gastélum (1924)	Enrique Corona Morfín <b>Departamento de Cultura Indígena</b> (hasta el 31 de diciembre de 1924)*	Valentín Aguilar (encargado) (Aún era maestro misionero)
1925	Gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) José Manuel Puig Casauranc (1924-1928)	Ignacio Ramírez López <b>Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena</b>	Valentín Aguilar
1926	Gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) José Manuel Puig Casauranc (1924-1928)	Ignacio Ramírez López Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena	Valentín Aguilar Ocampo N. Baez (Inspector encargado junio-noviembre)
1927	Gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) José Manuel Puig Casauranc (1924-1928)	Ignacio Ramírez López Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena	Aureliano Esquivel Casas
1928	Gobierno de Emilio Portes Gil (1928-1930) Ezequiel Padilla (1928-1929)	Ignacio Ramírez López Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena	Aureliano Esquivel Casas
1929	Gobierno de Emilio Portes Gil (1928-1930) Ezequiel Padilla (1928-1929)	Rafael Ramírez Castañeda <b>Departamento de Escuelas Rurales Foráneas e Incorporación Cultural Indígena</b>	Aureliano Esquivel Casas Teodosio Contreras (ayudante)
1930	Gobierno de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) Aarón Sáenz (1930) Carlos Trejo (1930) José Manuel Puig Casauranc (1930-1931)	Rafael Ramírez Castañeda Departamento de Escuelas Rurales Foráneas e Incorporación Cultural Indígena	Aureliano Esquivel Casas Jesús J. Villareal (encargado) Ramón G Bonfil (encargado Maurilio P. Náñez (julio)
1930	Gobierno de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) José Manuel Puig Casauranc (1930-1931) Narciso Bassols (1931-1934)	Rafael Ramírez Castañeda <b>Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea</b>	Maurilio P. Náñez
1931	Gobierno de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) José Manuel Puig Casauranc (1930-1931) Narciso Bassols (1931-1934)	Rafael Ramírez Castañeda Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea	Maurilio P. Náñez
1932	Gobierno de Abelardo L. Rodríguez (1932- 1934) Narciso Bassols (1931-1934)	Rafael Ramírez Castañeda Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea	Maurilio P. Náñez (hasta febrero) Augusto Herrero (encargado) Rafael Villeda (agosto)
1933	Gobierno de Abelardo L. Rodríguez (1932- 1934) Narciso Bassols (1931-1934) Eduardo Vasconcelos (1934)	Rafael Ramírez Castañeda Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea	Rafael Villeda
1934	Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934- 1940) Ignacio García Téllez (1934-1935)	Rafael Ramírez Castañeda Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea	Rafael Villeda (hasta octubre) Jesús M. Isáis (encargado de la Dirección en junio)
1935	Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934- 1940) Ignacio García Téllez (1934-1935) Gonzalo Vázquez Vela (1935-1939)	Celso Flores Zamora Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea	Jacinto E. Téllez

*Continúa...*



1936	Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) Gonzalo Vázquez Vela (1935-1939)	Rafael Méndez Aguirre Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea	Jacinto E. Téllez
1937	Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) Gonzalo Vázquez Vela (1935-1939)	Rafael Méndez Aguirre <b>Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios de la República</b>	Jacinto E. Téllez (todavía en el mes de octubre) Rubén Rodríguez Lozano
1938	Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) Gonzalo Vázquez Vela (1935-1939)	Rafael Méndez Aguirre Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios de la República	Rubén Rodríguez Lozano Salvador Varela (en diciembre se hace cargo aún como Inspector General de la 4ª zona de la República)
1939	Gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) Gonzalo Vázquez Vela (1935-1939)	Rafael Méndez Aguirre Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios de la República	Salvador Varela J. Lamberto Moreno (mayo)
1940	Gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940 - 1946) Luis Sánchez Pontón (1940-1941)	Rafael Méndez Aguirre Jorge Casahonda <b>Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República</b> (se suprime la distinción urbano-rural)	J. Lamberto Moreno Lucas Ortiz Benítez (agosto) Luciano Hernández ( octubre encargado)
1941	Gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940 - 1946) Octavio Véjar Vázquez (1941-1943)	Aureliano Esquivel Casas Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República	Lucas Ortiz Benítez
1942	Gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940 - 1946) Octavio Véjar Vázquez (1941-1943)	Ramón García Ruiz (subsecretario encargado) Alberto Terán Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República	Lucas Ortiz Benítez
1943	Gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940 - 1946) Octavio Véjar Vázquez (1941-1943) Jaime Torres Bodet (1943-1946)	Alberto Terán Ramón García Ruiz Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República	Hilarión Rubalcaba Ledesma
1944	Gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940 - 1946) Jaime Torres Bodet (1943-1946)	Lucas Ortiz Benítez Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República	Hilarión Rubalcaba Ledesma
1945	Gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940 - 1946) Jaime Torres Bodet (1943-1946)	Lucas Ortiz Benítez Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República	Hilarión Rubalcaba Ledesma
1946	Gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) Manuel Gual Vidal (1946-1952)	Lucas Ortiz Benítez Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República	Hilarión Rubalcaba Ledesma
1947	Gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) Manuel Gual Vidal (1946-1952)	Lucas Ortiz Benítez Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República	Hilarión Rubalcaba Ledesma
1948	Gobierno de Miguel Alemán Valdés (1946-1952) Manuel Gual Vidal (1946-1952)	Lucas Ortiz Benítez Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República	Godofredo Guzmán Peláez

## **Repositorios documentales**

### **AGN Archivo General de la Nación**

Fondo de la Secretaría de Educación Pública

*Sección Departamento de Escuelas Rurales (DER)*

50.1 Departamento de Escuelas Rurales

50.1 ADD Departamento de Escuelas Rurales

50.2 Departamento de Escuelas Rurales Personal Profesores

50.3 Departamento de Escuelas Rurales Personal Profesoras

*Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios de la República (DGEPEYT)*

Expedientes de escuelas correspondientes al estado de San Luis Potosí

*Sección Oficina de Estadística Escolar (OEE)*

Expediente 143, Caja 1

Fondo Presidentes

*Manuel Ávila Camacho*

Caja 650, expediente 534.6-14

Caja 970, expediente 568.3/170-r3

*Miguel Alemán Valdés*

Caja 518, expedientes 534.6/96 y 534.6/96-r3

Caja 834, expediente 706.1/1-r3

### **AHSEER Archivo Histórico del Sistema Educativo Estatal Regular**

Recursos Humanos

*Sección Expediente Único de Personal Inactivo*

Fechas extremas 1939-2002 Cajas 12, 21, 23, 27 y 57

### **AHBECENE Archivo Histórico de la Benemérita y Centenaria Normal del Estado de San Luis Potosí**

*Sección Administrativa Académica*

Subsección Alumnos, serie Registros de Inscripciones y Matrícula Escolar, Caja 31, Libros de Inscripción 1919-1930 y 1931-1947

Subsección Alumnos, serie Registro de Asistencia y Calificaciones, Caja 53, Sobre del año 1930

Subsección Alumnos, serie Actas de Exámenes, Caja 86 (1923-1935, expedientes varios)

**AHCCJ Archivo Histórico de la Casa de la Cultura Jurídica de San Luis Potosí**

Serie Amparos 1931-1939, expedientes 346/938 y 56/936

**Hemeroteca Nacional**

Boletines de 1925, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, clasificación HMB309

## Bibliografía

Acevedo Rodrigo, Ariadna. “Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910”. En: Civera, Alicia; Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coord.). *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C.; Miguel Ángel Porrúa, 2011, pp. 73-105.

Aceves Lozano, Jorge. “Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes”. *Revista Espiral Estudios sobre estado y Sociedad*. Vol. VII, número 20, enero-abril, 2001, pp. 11-37.

Aguilar Camín, Héctor y Meyer, Lorenzo. *A la sombra de la Revolución Mexicana*. México, Cal y Arena, 1993.

Alemán Alemán, Eloísa. *Investigación socioeconómica directa de los ejidos de San Luis Potosí*. México, Instituto Mexicano de Investigaciones Económicas, 1966.

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La historia de la educación rural en México, 1911-1970”. En: Galván Lafarga, Luz Elena; Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González, Clara Inés (coord.). *Historiografía de la educación en México*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, pp. 279-360.

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. *Estructura y coyuntura política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la escuela rural federal en los distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940*. Tesis de Doctorado en Estudios Latinoamericanos, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2010.

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “El papel de las juntas y los comités de educación en la apropiación local de la escuela rural federal”. En: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. 1, N° 1, 2005, pp. 63-90.

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “Notas sobre la construcción de la escuela rural latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX”. En: Civera, Alicia; Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coord.). *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Estado de México, El Colegio Mexiquense/Miguel Ángel Porrúa, 2011.

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947”. *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. XXXVI, núm. 144, 2015, pp. 11-48.

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “El conflicto religioso en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1923-1933”. *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 94, enero-abril, 2016, pp. 148-180.

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, No. 68, 2016, pp. 221-248.

Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México, Ediciones Quinto Sol, 2012.

Amaro Peñaflores, René. “Sociabilidades laborales, educación y marginalidad. Los artesanos zacatecanos en el siglo XIX”. En: Alvarado, María y Ríos, Rosalina (coord.). *Grupos Marginados de la Educación siglos XIX y XX*. México, Distrito Federal, Universidad Nacional Autónoma de México; Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación; Bonilla Artigas Editores, 2011, pp. 45-77.

Ankerson, Dudley. *El caudillo agrarista: Saturnino Cedillo y la revolución mexicana en San Luis Potosí*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1994.

Arce Gurza, Francisco. “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934”. En: Vázquez, Josefina Zoraida [et al.]. *Ensayos sobre historiografía de la educación en México*. México, El Colegio de México, 1985, pp. 145-187.

Aréchiga Ernesto. “Educación, propagada o ‘dictadura sanitaria’. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945”. *Revista Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, No. 33, enero-junio, 2007, pp. 57-88.

Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996.

Arnaut, Alberto. *La federalización educativa en México*. México, El Colegio de México, 1998.

Arteaga Castillo, Belinda. *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación 1, 1994.

Barba Cabrera, Alejandra. *El Maestro rural federal jalisciense. Epigmenio Cabrera Ocampo, una historia de vida*. México, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, 2010.

Bazant, Mílada. *Historia de la Educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, 1993.

Becker, Marjorie. “El cardenismo y la búsqueda de una ideología campesina”. *Revista Relaciones*, Vol. VIII, no. 29, año 1987, pp. 5-22.

Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Burke, Peter. “La historia cultural y sus vecinos”. *Revista Alteridades*, enero-junio, año 17, número 33, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2007, pp. 111–117.

Burke, Peter. *La Revolución Historiográfica Francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989*. España, Gedisa, 1999.

Butler, Judith. “Performatividad, precariedad y políticas sexuales”. *Revista de Antropología Iberoamericana*, volumen 4, número 3, septiembre-diciembre, 2009, pp. 321-336.

Butler, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. España, Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.), 2001.

Cabrera Ipiña, Octaviano. *San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, Talleres Linotipográficos Atlas (Cuarta edición aumentada y corregida), 1969.

Calvillo, Unna Tomás J. *La fundición de Morales: una inversión norteamericana durante los gobiernos de la Revolución en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, El Colegio de San Luis, A. C., 2010.

Cano Gabriela, Olcott Jocelyn y Vaughan Mary Kay (comps.). *Género, poder y política en el México posrevolucionario*. México, Fondo de Cultura Económica; Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, 2009.

Cárdenas Solórzano, Cuauhtémoc. *Cárdenas por Cárdenas*. México, PRH, 2016.

Castillo García, María, Dorantes, Alma y Tuñón, Julia. *La noble tarea de educar. Recuerdos y vivencias de una maestra jalisciense*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto Nacional de Antropología e Historia, Colección Divulgación, 2000.

Chartier, Roger. *El mundo como representación. Estudios sobre Historia Cultural*. Barcelona, Gedisa, 1992.

Chávez González, Mónica L. “Género, cuerpo y educación: la introducción de la ejercitación física en el México porfirista”. En: Hernández, O. Misael; García, Alejandro y Contreras, Koryna (coord.). *Educación y Género en el México posrevolucionario*. Colección: ConCiencias Humanas y Sociales 1. México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2009, pp. 13-34.

Chihu Amparán, Aquiles (coord.) *Sociología de la identidad*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial, 2002.

Civera Cerecedo, Alicia. “Introducción: hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos”. En: Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan y Escalante Fernández, Carlos (coord.). *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C.; Miguel Ángel Porrúa, 2011, pp. 5-31.

Civera Cerecedo, Alicia. “La historiografía del magisterio en México (1911-1970)”. En: Galván Lafarga, Luz Elena; Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González, Clara Inés (coord.).

*Historiografía de la educación en México*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, pp. 231-257.

Civera Cerecedo, Alicia. *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C.; Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997.

Civera Cerecedo, Alicia. *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C., 2008.

Civera Cerecedo, Alicia. “El cooperativismo en la escuela rural del México de los años treinta”. *Revista Anuario de Estudios Americanos* 67.2, julio-diciembre, 2010, pp. 467-491.

Cockcroft, James. “El maestro de primaria en la Revolución Mexicana”. *Revista Historia Mexicana*, Vol. 16, No. 4, abril-junio, El colegio de México, 1967, pp. 565-587.

Connell, Robert. “La organización social de la masculinidad”. En: En: Valdés, Teresa y José Olavarría, eds. *Masculinidad/es: poder y crisis*. No. 24. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1997.

Córdova, Arnaldo. *La revolución en crisis: la aventura del maximato*. México, Aguilar, León y Cal Editores, 1995.

Crozier, Michel y Friedberg, Erhard. *El actor y el sistema*. México, Editorial Patria, Alianza, 1990

De Souza Minayo, María. *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina, Lugar Casa Editorial, Colección Salud Colectiva, 2009.

De Teresa, Ana Paula. *Crisis agrícola y economía campesina. El caso de los productores de henequén en Yucatán*. México, Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa; Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 1992.

Dubet, Francois. “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”. *Revista Estudios sociológicos*, Vol. 7, número 21, sep-dic, 1989, El Colegio de México, pp. 519-545.

Elias, Norbert y Scotson, John. *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

Escalante Bravo, María Guadalupe. *Crisis política, reforma educativa y reconfiguración institucional de la formación de profesores y profesoras en San Luis Potosí 1911-1930*. Tesis de Doctorado, El Colegio de San Luis A. C., México, 2013.

Espinosa Hernández, Armando René. *La institucionalización de la escuela rural federal y la sindicación del magisterio en San Luis Potosí, 1921-1943*. Tesis de Maestría, El Colegio de San Luis, A. C., México, 2006.

Ezpeleta, Justa. “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. *Revista nueva Antropología*, Volumen XII, número 42, México, 1992, pp. 27-42.

Falcón, Romana. *Revolución y caciquismo: San Luis Potosí, 1910-1938*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1984.

Flores Reyna, Hipólito. *Breve historia del centro regional de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, 1988.

Foucault, Michel. “El sujeto y el poder”. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20, 1988, pp. 3-20.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México, Editorial Siglo XXI (2ª edición, cuarta reimpresión), 2015.

Fuentes González, Benjamín. *Enrique Corona Morfín y la educación rural*. México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1986.

Galván, Luz Elena. *Soledad compartida. Una historia de maestros: 1908-1910*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Ediciones de la Casa Chata, 1991.

Galván, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1985.

Galván, Luz Elena; Quintanilla Osorio, Susana y Ramírez González, Clara Inés (coord.). *Historiografía de la educación en México*. México, Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

Galván, Luz Elena y López, Oresta. *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, 2008.

Galván, Luz Elena y Quintanilla, Susana. “Prólogo”. En: Galván Lafarga, Luz Elena; Quintanilla Osorio, Susana; Ramírez González, Clara Inés (coord.). *Historiografía de la educación en México*. México, Distrito Federal, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003, pp. 21-23.

Galván, Luz Elena. “Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa”. En: Quintanilla, Susana y Galván Luz Elena (coord.). *Teoría, campo e historia de la educación*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1994.



Gamboa Jonatan. *Los primeros pasos de las Misiones Culturales y sus huellas en la educación rural de San Luis Potosí, 1923-1932*. Tesis de Maestría, El Colegio de San Luis, A. C., México, 2009.

Gavaldón, R. (Director); Fernández y Echeverría (Productores). *El rebozo de Soledad*. Adaptación de José Revueltas y Roberto Gavaldón a la novela del Dr. Xavier López Ferrer El rebozo de Soledad. México, Televoz. 1952.

Gellner, Ernest. *Naciones y Nacionalismo*. Madrid, Alianza Editorial-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Editorial Patria), Colección Los Noventa, 1988.

Germani, Gino. *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós, 1962.

Germani, Gino. *Sociología de la modernización: estudios teóricos, metodológicos y aplicados a América Latina*. Biblioteca de psicología social y sociología, Vol. 36, Editorial Paidós, 1969.

Giménez, Gilberto. "Materiales para una teoría de las identidades sociales". *Revista Frontera Norte*, Vol. 9, número 18, julio-diciembre, Colegio de la Frontera Norte, 1997, pp. 9-28.

Giménez, Gilberto. "Paradigmas de identidad". En: Chihu Amparán, Aquiles (coord.) *Sociología de la identidad*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Miguel Ángel Porrúa, Grupo Editorial, 2002, pp.35-62.

Giménez, Gilberto. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2007.

Gobierno del Estado de San Luis Potosí, Coordinación Estatal para el Fortalecimiento de los Municipios. Serie *Monografías de los municipios de México*. Tampacán. San Luis Potosí.

Gobierno del Estado de San Luis Potosí. *Labor Constructiva del Gobierno Potosino: escuelas, carreteras y agua*. San Luis Potosí, Sección de Prensa y Turismo del Estado, Talleres Gráficos del Estado, 1940.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Mayer Leticia (eds.). *Conflicto, resistencia y negociación en la historia*. Ciudad de México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2016

Gramsci, Antonio. *Cuadernos de la cárcel* (Tomo IV). México, Editorial Era, 1986.

Gramsci, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México, Grijalbo, 1967.

Greaves, Cecilia. *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2008.

Guerrero Miller, Yolanda. *Cuesta abajo. Declinación de tres caciques huastecos revolucionarios: Cedillo, Santos y Peláez*. México, Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Tamaulipas; Grupo Editorial Porrúa, 1991.

Gundermann, K. Hans. “El método de los estudios de caso”. En: Tarrés, María Luisa (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, FLACSO, 2001, pp. 251-288.

Guttman, Matthew. “Los verdaderos machos nacen para morir”. En: Valdés, Teresa y José Olavarría, [eds.]. *Masculinidad/es: poder y crisis*. No. 24. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1997, pp. 153-167.

Hernández Chávez, Alicia. *La Mecánica Cardenista*. Historia de la Revolución Mexicana, 1934-1940. México, El Colegio de México, 1979.

Hernández Ortiz, Francisco. *Voces, rostros y testimonios de profesoras potosinas en el Porfiriato*. San Luis Potosí, Editorial Ponciano Arriaga; Secretaría de Cultura; Honorable Congreso del Estado; Editorial Pedro Vallejo; Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, 2012.

Hernández, Claudio. “El trabajo escolar de un maestro rural”. En: SEP. *Los maestros y la cultura nacional*. México, Secretaría de Educación Pública; Museo Nacional de Culturas Populares; Dirección General de Cultural Populares, Volumen III, 1987, pp. 51-90.

Hobsbawm, E. J. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina, Crítica, Grijalbo Mondadori, 1998.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Indicadores Sociodemográficos de México (1930-2000)*. México, 2001.

Jiménez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito, 1986.

Joseph, Gilbert y Nugent, Daniel (comp.). *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México, Ediciones Era, Colección Problemas de México, 2002.

Kaufman, Michel. “Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres”. En: Valdés, Teresa y José Olavarría, [eds.]. *Masculinidad/es: poder y crisis*. No. 24. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1997, pp. 63-81.

Kimmel, Michael. “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”. En: Valdés, Teresa y José Olavarría, [eds.]. *Masculinidad/es: poder y crisis*. No. 24. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1997, pp. 49-62.

Knigh, Alan. "Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano". En: Joseph, Gilbert y Nugent, Daniel (comp.). *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. México, Ediciones Era, Colección Problemas de México, 2002, pp. 53-101.

Labra, Armando. *Grandes Maestros Mexicanos. Narciso Bassols*. México, Editorial Terra Nova; Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la juventud (CREA), 1985.

Latapí, Pablo. "El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII, núm. 3, México, CEE, 1992, pp. 13-44.

Llinás, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo*. México, Editorial Compañía, 1985.

López Ponce, Norberto. *Ya es tiempo de actuar: el proceso de organización de los profesores del Estado de México, 1921-1959*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C., 2001.

López, Oresta. "Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles". *Revista Electrónica Sinéctica*, número 28, febrero-julio, 2006, pp. 4-16.

López, Oresta. *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, 2001.

Loyo Brambila, Aurora. *El movimiento magisterial de 1958 en México*. México, Ediciones ERA, Colección Problemas de México, 1992.

Loyo, Engracia. "Escuelas rurales 'Artículo 123' (1917-1940)". *Revista Historia Mexicana*, Vol. XL, número 2, octubre-diciembre, 1990, pp. 299-336.

Loyo, Engracia. "La educación del pueblo". En: Tanck de Estrada, D. (coord.). *Historia mínima ilustrada de la educación en México*. México, El Colegio de México, 2011, pp. 227-282.

Loyo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México, Secretaría de Educación Pública/El Caballito, 1985.

Loyo, Engracia. "La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena". *Revista Historia Mexicana*, XLVI: 1, 1996, pp. 99-131.

Luévano Bustamante, Guillermo. *Huelgas, protestas y control social. El movimiento obrero en San Luis Potosí [1910-1936]*. San Luis Potosí, Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; Gobierno del Estado; Archivo Histórico de San Luis Potosí, 2008.

Marqués, Joseph. "Varón y patriarcado". En: Valdés, Teresa y José Olavarría, [eds.]. *Masculinidad/es: poder y crisis*. No. 24. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1997, pp. 17-30.

Martínez Assad, Carlos. *Los rebeldes vencidos. Cedillo contra el Estado cardenista*. México, Universidad Nacional Autónoma de México; Fondo de Cultura Económica, 1990.

Medina Esquivel, René. *Los más necesarios conocimientos para luchar por la vida. Escuelas Artículo 123, familias y apropiación en dos comunidades mineras de San Luis Potosí, 1934-1963*. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de Investigación Educativa, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, 2014.

Medina, Luis. "México: una modernización política tardía e incompleta". En: Pani, Erika. *Nación, Constitución y Reforma 1821-1908*. México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 21-61.

Medina, Luis. *Del Cardenismo al Avilacamachismo*. Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952. México, El colegio de México, 1996.

Mendoza, Ramírez Martha. *Las misiones culturales y la escuela rural en Quintana Roo, 1827-1934*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2014.

Mercado, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

Meyer, Jean A. *La cristiada: La guerra de los cristeros*. México, Editorial Siglo XXI, 1994.

Monroy Huitrón, Guadalupe. *Política educativa de la revolución 1910-1940*. México, Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1985.

Monroy, María Isabel y Calvillo Unna, Tomás. *Breve historia de San Luis Potosí*. México, Fideicomiso Historia de las Américas; El Colegio de México; Fondo De Cultura Económica, 1997.

Montesinos, Rafael. *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona, Gedisa, 2002.

Monsiváis, Carlos. *Lo fugitivo permanece. 21 cuentos mexicanos*. México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1997.

Montaño, Villalobos, José Guadalupe (coord.). *Visión colectiva de una profesión: SNTE*. México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2013.

Morales Jiménez, Alberto. *Maestros de la Revolución Mexicana*. México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1987.

Moreno Castañeda, M. *El Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en Jalisco. Primera Institución educativa a distancia para la formación de profesores*. Jalisco, México, Universidad de Guadalajara, Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (Cuaderno 1), 1994.

Muñoz, Elsa y List, Mauricio (coord.). *Pensar el cuerpo*. México, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2007.

Muro, Manuel. *Historia de la Instrucción Pública en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, Esquivel y Compañía, Imprenta y Encuadernación, 1899.

Navarrete Cazales, Zaira. "Las profesiones en México. Hacia una ontología no metafísica". En: Buenfil Burgos, Rosa y Navarrete Cazales, Zaira (coord.). *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso*. México, Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación; Plaza y Valdés Editores, 2011, p. 259-274.

Olivera Sedano, Alicia. *Aspectos del conflicto religioso de 1926 a 1929. Sus antecedentes y consecuencias*. México, Secretaría de Educación Pública (Cien de México), 1987.

Palacios, Guillermo. *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*. México, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, 1999.

Park, Robert. "Las migraciones humanas y el hombre marginal". *Revista de Geografía y Ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, No. 75, (traducción y breve estudio introductorio de Emilio Martínez, Facultad de Sociología de la Universidad de Alicante), España, 1 de noviembre de 2000.

Parrini, Rodrigo. *Panópticos y laberintos. Subjetividad, deseo y corporalidad en una cárcel de hombres*. México, El Colegio de México, 2007.

Paz, Octavio. *El laberinto de la soledad, Posdata y Vuelta al laberinto de la soledad*. México, Fondo de Cultura Económica, C. Popular, 1993.

Prado, María del Carmen. *La modernización administrativa en México. Propuesta para explicar los cambios en la estructura de la administración pública, 1940-1990*. México, El Colegio de México; Instituto Nacional de Administración Pública, 1991.

Pujadas, Joan. "El método biográfico y los géneros de la memoria". *Revista de antropología social*, número 9, año 2000. pp. 127-158.

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

Quintanilla, Susana. "El debate intelectual acerca de la educación socialista". En: Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 47-75.

Raby, David y Donís, Martha. "Ideología y construcción del Estado: la función política de la educación rural en México: 1921-1935". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 51, No. 2, Visiones de México, abril-Junio, 1989, pp. 305-320.

Raby, David. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP Setentas, 1974.

Ramírez, Rafael. "La educación normal y la formación de los maestros rurales que México necesita". En: *Obras completas de Rafael Ramírez*. Tomo V, Veracruz, México, Gobierno del Estado de Veracruz, 1954, pp. 181-209.

Ramos, Norma. *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonasas. Un estudio histórico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX*. Monterrey, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de Nuevo León, 2007.

Rivera, Librado. *¡Viva, Tierra y Libertad!* (recopilación de sus escritos realizada por Chantal López y Omar Cortés). México, Distrito Federal, Ediciones Antorcha, 1980.

Rockwell, Elsie. *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México, El Colegio de Michoacán; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007.

Rodríguez Lozano, Rubén. *San Luis Potosí en su lucha por la libertad*. San Luis Potosí, México, Imprenta Artes Gráficas del Estado, 1938.

Rodríguez, Miguel. *Celebración de "la raza": una historia comparativa del 12 de octubre*. México, Universidad Iberoamericana, 2004.

Saldarriaga Vélez, Oscar y Vargas Aldana, Claudia María. "La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002". *Revista Historia y Memoria de la Educación*, número 1, Sociedad Española de Historia de la Educación, 2015, pp. 287-318.

Santos, Gonzalo. *Memorias*. México, Editorial Grijalbo, 1984.

Scott, James C. *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven, Yale University Press, 1985.

Secretaría de Educación Pública. *La Educación Rural Mexicana y sus Proyecciones*. Resoluciones de la Junta Nacional de Educación Primaria. México, 1953.

Sobrino, Jaime. *Migración interna en México durante el siglo XX*. México, Consejo Nacional de Población, 2010.

Sosa Plata, Gabriel. *Una historia hecha de sonidos. Radio educación: la innovación en el cuadrante*. México, Col. Innovación y Calidad, Secretaría de Educación Pública, 2004.

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

Stake, Robert. *Investigación con estudios de caso*. Madrid, Morata Ediciones, 1999.

Tanck de Estrada, D. (coord.). *Historia mínima ilustrada de la educación en México*. México, El Colegio de México, 2011.

Tanck de Estrada, D. *Pueblos de Indios y Educación en el México Colonial, 1750-1821*. México, El Colegio de México, 2000.

Tardiff, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones, 2004

Tenti Fanfani, Emilio. *El arte del buen maestro: el oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. México, Editorial Pax, 1999.

Tenti Fanfani, Emilio. *La condición docente*. Buenos Aires, Editorial Siglo Veintiuno, 2007.

Torres Bodet, Jaime. *Memorias: Tiempo de arena. Años contra el tiempo. La victoria sin alas*. México, Editorial Porrúa (segunda edición), 1981.

Torres, Blanca. *Hacia la utopía industrial*. Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952. México, El Colegio de México, 1984.

Tuñón, Julia. “Una escuela en celuloide. El cine de Emilio ‘Indio’ Fernández o la obsesión por la educación”. *Revista Historia Mexicana*, Vol. 48, No. 2, octubre-diciembre, El Colegio de México, 1998, pp. 437-470.

Valdés Silva, María Candelaria. *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en La Laguna*. Saltillo, Coahuila, Secretaría de Educación Pública de Coahuila, 1999.

Vargas, Claudia. *La configuración del maestro como sujeto político, social y de saber, Bogotá 1945-1957*. Tesis de Maestría en Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 2013.

Vasconcelos Calderón, José. *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*. México, Tillas, 2009.

Vaughan, Mary Kay. *La política cultural en la Revolución: maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*. México, Fondo de Cultura Económica; Secretaría de Educación Pública, 2000.

Vaughan, Mary Kay. “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de textos, 1921–1940”. En: Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 76-108.

Vaughan, Mary Kay. “La Historia de la educación y las regiones en México: cómo leer los informes de los inspectores escolares”. En: Civera, Alicia, Escalante Carlos y Galván, Luz Elena (coord.). *Debates y desafíos en la historia de la Educación en México*. Zinacantepec, Estado de México, El Colegio Mexiquense, A. C.; Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, pp. 37-66.

Vázquez, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. México, El Colegio de México, 1975.

Velázquez, Primo Feliciano. *Historia de San Luis Potosí. Volumen dos: Bajo el dominio español*. San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, A. C.; Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2004.

Velázquez, Primo Feliciano. *Historia de San Luis Potosí. Volumen tres: Las tormentas de la Libertad*. San Luis Potosí, El Colegio de San Luis, A. C.; Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2004

Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona, España, Editorial Crítica; Grupo editorial Grijalbo, 1982.

Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México, Editorial Colofón, S. A., 2012.

Yankelevich, P. “La batalla por el dominio de las conciencias”. Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 111-140.

Zavala Gómez del Campo, Mercedes. “Apuntes sobre el corrido épico-revolucionario y su transformación”. En: Gámez, Moisés (coord.). *Entre rumores, ejércitos rebeldes, ansiedad impresa y representaciones épicas: estudios sobre la Independencia y la Revolución en San Luis Potosí*. San Luis Potosí, México, Congreso del Estado de San Luis Potosí; Secretaría de Cultura; El Colegio de San Luis, A. C., 2010, pp. 229-256.

Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Santaíé de Bogotá, Colombia, Siglo del Hombre Editores; Anthropos Editorial Universidad de Antioquia, 1999.



## Documentos

Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1940-1941*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1941.

Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1943-1944*. Volumen I (Documento), al 31 de agosto de 1944.

Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1946-1947*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1947.

Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1947-1948*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1948.

Secretaría de Educación Pública. *Memoria Relativa al Estado que Guarda el Ramo de Educación Pública, 1948-1949*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1949.