

FUIMOS A SEMBRAR CULTURA. LOS MAESTROS Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA

Lourdes C. Pacheco*
lpacheco_1@yahoo.com
(UAN)

Recibido: 16/01/2013

Aprobado: 22/03/2013

RESUMEN

La formación del sistema educativo en México ha requerido de un actor central: los maestros rurales. Al término de la revolución mexicana, el incipiente Estado se propuso dos tareas: resolver el problema agrario y el educativo. El 78% de la población mexicana era analfabeta puesto que durante el porfiriato (1880-1910) se había privilegiado la educación en áreas urbanas, en tanto que la mayor parte de población radicaba en localidades rurales. ¿Quiénes fueron los maestros rurales que llevaron a cabo esa tarea? ¿Cuáles fueron las aportaciones de la educación rural a la construcción de país? Se presenta una aproximación a los maestros rurales, para lo cual se utilizó la técnica cualitativa de entrevista a cien maestros rurales del estado de Nayarit en el Pacífico mexicano. Las implicaciones pedagógicas permiten recuperar la historia de la educación rural así como la memoria desde los propios protagonistas.

Palabras clave: educación rural; maestros rurales; educación básica.

* **Lourdes C. Pacheco.** Doctora en Ciencias Sociales (UNAM). Es investigadora de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) e Investigadora Nacional II del Sistema Nacional de Investigadores. Ha publicado 17 libros y cerca de 50 artículos en revistas de calidad nacional e internacional. Coordina el Cuerpo Académico Consolidado Sociedad y Región.

WE PLANTED THE SEED OF CULTURE. TEACHERS AND THE CONSTRUCTION OF THE MEXICAN RURAL SCHOOL

ABSTRACT

The formation of the Mexican educational system has needed a main character: rural school teachers. By the time the Mexican Revolution finished, the new born State proposed to tasks: to solve the agrarian problem and to solve the educational problem. During Porfirio Diaz's administration, 78% of the population of the country was unschooled; the president Diaz focused his educational policies on urban areas -even though the majority of Mexico's population was based in rural areas. Who were the teachers that schooled rural areas? Which were the rural education contributions to the construction of the country? In this study, an approximation to rural teachers is presented; by interviewing, qualitatively, 100 rural teachers from the state of Nayarit-Mexico. The pedagogical implications give the opportunity to bring back rural educational history, as well as the memories of the main subjects of the ones who helped to change the education in Mexico.

Key words: rural education; rural teachers; basic education.

NOUS SOMMES ALLÉS SEMER DE LA CULTURE. LES PROFESSEURS ET LA CONSTRUCTION DE L'ÉCOLE RURALE MEXICAINE

RÉSUMÉ

Les professeurs ruraux ont été essentiels à la formation du système éducatif au Mexique. Après la révolution mexicaine, le nouveau État s'est proposé d'accomplir deux tâches : résoudre le problème agraire et l'éducatif. 78% de la population mexicaine était analphabète parce que pendant les mandats de Porfirio Diaz (1880-1910) l'éducation dans des régions urbaines avait été privilégiée et la plupart de la population habitait dans des régions rurales. Quels ont été les professeurs ruraux qui ont accompli la tâche décrite ? Qu'est-ce que l'éducation rurale a apporté au pays ? Dans l'article, il s'agit de présenter une approche aux professeurs ruraux. Cent professeurs ruraux de l'état de Nayarit dans le Pacifique mexicain ont été interviewés en employant la technique qualitative de l'interview. Les implications pédagogiques permettent de récupérer l'histoire de l'éducation rurale et la mémoire à partir des protagonistes eux-mêmes.

Mots clés : éducation rurale, professeurs ruraux, éducation de base.

FOMOS SEMEAR CULTURA. OS PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA RURAL MEXICANA

RESUMO

A formação do sistema educacional no México precisou de um ator principal: os professores rurais. Quando terminou a revolução mexicana, o incipiente Estado se propôs duas tarefas: resolver o problema agrário e o educacional. 78% da população mexicana era analfabeta, já que durante o porfiriato (1880-1910) se tinha privilegiado a educação em áreas urbanas, embora a maior parte da população estivesse estabelecida em localidades rurais. Quem foram os professores rurais que realizaram essa tarefa? Quais foram as contribuições da educação rural à construção do país? Apresenta-se uma análise dos professores rurais, para a qual foi utilizada a técnica qualitativa de entrevista a cem professores rurais do estado de Nayarit no Pacífico mexicano. As implicações pedagógicas permitem recuperar a história da educação rural, bem como a memória a partir dos próprios protagonistas.

Palavras chave: educação rural; professores rurais; educação básica.

Introducción

El Estado mexicano en el ámbito rural fue corporizado a partir de las acciones de los maestros rurales que durante la primera mitad del siglo XX subieron a las montañas, fundaron sus casas en las orillas de los ríos y estuvieron en el desierto del norte con la finalidad de establecer las bases del sistema educativo. Por ello, se pretende reflexionar sobre los maestros que han formado parte de los contingentes de educadores del país cuyas obras y méritos quedan en el anonimato, en la memoria de los pueblos donde iniciaron sus labores. Se trata de maestros cuyo currículum puede ser contado por los campesinos a los cuales ayudaron a repartir las tierras de las haciendas, a introducir el servicio eléctrico, a abrir los caminos.

La acción de los maestros rurales fue más allá de las acciones educativas escolares para construir comunidad. La educación durante el porfiriato (1880-1910) había favorecido la escuela en las áreas urbanas como privilegio de unos pocos, en tanto en el ámbito rural se había producido una estructura productiva heterogénea con base en el sistema de haciendas, lo que dio por resultado una profunda desigualdad social (Martínez, 2005). Para 1910, de quince

millones de habitantes en México, sólo tres sabían leer y escribir (Solana, 1982).

La escuela rural mexicana se estableció como el medio para hacer avanzar al país en medio de la heterogeneidad étnica que caracterizaba a México. Las propuestas de Rafael Ramírez (1981) formaron la base de la conformación de la escuela en el ámbito rural, la cual establece la necesidad de convertir a la educación en un proceso de adquisición de saberes y haceres puesto que en todo momento se debe educar y adiestrar (Ramírez, *idem*).

La escuela rural mexicana avanzó como *escuelas del lugar*, con ello se expresaba el propósito de que éstas se establecerían para atender las condiciones específicas de los distintos lugares a fin de perfeccionar las artes y oficios que se desarrollaban a lo largo y ancho del país. Se pretendía que cada comunidad tuviera una escuela de acuerdo con sus necesidades y características regionales para que la escuela se convirtiera en el centro desde el cual se conducía la acción comunitaria hacia una mejor forma de vida.

Para la realización del presente trabajo se prefirió dar voz a los maestros. Para ello se utilizó la historia de vida a fin de acercarse a la interpretación que los propios maestros hicieron de su práctica educativa, toda vez, que se trata de visiones en las que el trabajo constituyó una forma de vida.

El reclutamiento de maestros

La forma de incorporación de los maestros al término de la Revolución Mexicana obedeció a la necesidad de alfabetizar al país. De ahí que el sistema educativo realizó una labor de reclutamiento entre aquellos estudiantes que estaban terminando los estudios de educación primaria y, en algunos casos, el ciclo de secundaria:

Yo no elegí mi carrera de maestro, ingresé a ella porque se hizo una gran promoción en ese tiempo para que los campesinos se culturizaran. A los ejidos llegó el aviso de que todos los que hubieran cursado el sexto año de primaria, o el cuarto año en los pueblos donde no había escuela completa como en La Labor, podían aspirar a estudiar con una beca que incluía alojamiento, comida y hasta vestido. (Álvarez, 2005)

No terminaba aún la escuela, cuando el instituto recibió la visita de los directores de educación federal y estatal, señores Heriberto Parra y Celso Flores Zamora, quienes en reunión general informaron de la problemática social que vivía el país, haciéndonos ver que México era un país con una gran cantidad de analfabetas y personas que no hablaban el español, sino que hablaban diversos dialectos a lo largo y ancho de la república, lo que se acentuaba en el medio rural. Nos hablaron de los planes del gobierno y autoridades educativas de realizar una cruzada alfabetizadora y de la falta de maestros para concretar dicho proyecto. Por esta razón acudían con los estudiantes, ofreciéndonos oportunidad de trabajar y ayudar en tan noble tarea al gobierno y por el bien de nuestra propia gente, además de que podríamos continuar nuestros estudios, preparándonos desde luego, ya que presentaríamos exámenes en los meses de diciembre y julio y percibiendo un sueldo por nuestro trabajo. (Torres, 2005)

María de los Ángeles Pérez señala su entrada al magisterio con seis años de educación primaria: “*Yo no estudié para ser maestra, ya que en ese tiempo en que yo empecé como maestra había salido de sexto año y ya después hice la capacitación y estudié*” (Pérez, 2005). La necesidad de ampliar la cobertura educativa en todo el país impulsó a las autoridades educativas a formar a los profesores en el mismo proceso de trabajo. De ahí que se pensara que los jóvenes que sabían leer y escribir podían, a su vez, enseñar a leer y escribir a los que no supieran fueran niños o adultos. Bastaba con que se otorgaran algunas bases pedagógicas para que el maestro tuviera las condiciones necesarias para ejercer la labor.

Los maestros reclutados de esta manera no sólo fueron enviados a las escuelas sin tener idea de lo que significaba ser maestro, sino también acudieron a las comunidades sin las herramientas necesarias para llevar a cabo la alfabetización. Lo más importante de los testimonios de los maestros son las múltiples estrategias que inventaron para llevar a cabo su cometido.

El origen social de los maestros

En su mayoría, los maestros provenían de familias campesinas y de trabajadores de las ciudades, cuyo destino era ser campesinos

o jornaleros. La ocupación del magisterio se atravesó en su camino y les cambió el destino. A ello contribuyó el movimiento de la revolución mexicana, el impulso a la educación como forma de construir una nación basada en principios que hicieran posible hacer transitar al país de una nación tradicional a una moderna. Ninguno de los padres de los maestros mexicanos de la primera mitad del siglo XX terminó la educación primaria:

Mi padre cursó hasta cuarto año de primaria, mi mamá, no. Ella fue analfabeta. Fuimos cinco hermanos (González J., 2005).

Mis padres no tuvieron escuela, mi papá fue pescador y mamá creo que cosía, pero no me crié con ella, entonces no supe cuál era realmente su trabajo (Fermín, 2005).

Mi padre era agricultor y mi madre era doméstica, mi padre estudió hasta el cuarto grado y mi madre, hasta el tercer año (Pérez, M. 2005).

Mi padre tenía varias actividades, algunas veces era carpintero y otras mecánico (Ahumada, 2005).

Ellos no estudiaron, ellos siempre estuvieron ahí, en la comunidad, no salieron, pues ahí vivían, mi padre se dedicaba a la construcción y mi mamá al hogar; fuimos ocho hermanos (Navarro, 2005).

Quise ser maestra por pobre, porque era la primera, la mayor, y éramos pues muy pobres. Éramos once hermanos vivimos todos en Aquiles Serdán (Pérez, V. 2005).

La generación de los maestros mexicanos de la primera mitad del siglo XX fue la primera que terminó el ciclo de educación básica de seis años. También, fue la generación que integró a las mujeres a la escuela básica. Ello significó un cambio de una generación a otra. Salieron de la agricultura para entrar a los pueblos y ciudades.

La incorporación de las mujeres al magisterio

Si en general, la formación de los maestros hombres dentro del magisterio fue difícil, para las mujeres lo fue aún más. Los estereotipos de la sociedad rural determinaban el hogar como el lugar de las mujeres. Por eso, su incorporación ocurrió desde la prolongación de las actividades del hogar: la disposición para atender a los niños, el cariño desarrollado hacia ellos, fueron características positivizadas con las cuales las maestras transitaron del hogar a la escuela. Puede decirse que las mujeres maestras son el primer grupo que sale para incorporarse al trabajo fuera del hogar. A ello contribuyó la representación social dominante sobre las mujeres en el sentido de que *por naturaleza* tienen más predisposición para el cuidado de los niños.

En aquel tiempos era muy duro que una señorita asistiera a la escuela, ya que los padres nos sobreprotegían a uno mucho, pensaban que iba uno a utilizar mal el tiempo, que si estabas de ayudante de un Doctor, si eras enfermera y trabajabas con el Doctor él se iba aprovechar de ti. Si eras secretaria, el jefe se iba a aprovechar; que si eras maestra y te mandaban a un rancho allá también los caciques también se iban a aprovechar de ti, entonces pensaban que así te iban a proteger la honra. El papá decía "mi hija no va hacer eso, yo quiero que sea una mujer de hogar, que sepa coser". Mi padre me dejó ir a la secundaria con resistencias. Cuando vio que yo estaba dando resultados y le entregué el certificado que me dieron mi plaza, que me fui de maestra, cambió. (Ochoa, 2005)

Hice la primaria con muchas dificultades porque desde que estaba en cuarto año, ya en la casa no me querían permitir ir, porque el clero "metía mucho su patita", entonces las personas se creían y pues ya no podían ir. Terminé con muchas dificultades, con muchas trabas, porque en la casa las tenía; pero yo no sé cómo pasó, pero llegué a sexto con un grupo que éramos nueve alumnos; siete hombres y dos mujeres, precisamente porque a las mujeres era pecado que estuviera uno en la escuela y no las dejaban ir; pero mi papá como no era muy de la iglesia, él influyó mucho en eso y yo terminé. (Ramos, 2005)

Las maestras mujeres trasladaron sus roles de género a la escuela. La escuela no sólo enseñaba a leer y escribir, a contar y a jugar, también enseñaba las feminidades y las masculinidades de acuerdo con estereotipos:

A la niña que no llevaba su tejido le decía con voz fuerte: “Mira mi’ja dile a tu mami, que tú te vas a ir a la Montaña, allá no tejen, ¡déndele! y ya mañana no vengas, te vas allá”! Al día siguiente llegaban las niñas señalando que sí llevaban su gancho (Olvera, 2005).

Preparados para construir un país

Las escuelas rurales preparaban a los estudiantes para construir un país diferente del país porfirista. La educación de las escuelas normales rurales abarcaba la organización de la comunidad en aspectos productivos, sociales y políticos. Se pretendía educar en principios científicos, por oposición a la visión religiosa; en la democracia en oposición a la sujeción vertical de los hacendados; en la ayuda mutua y cooperación en oposición al individualismo. Las Escuelas Normales Rurales capacitaban a los futuros profesores en diversas actividades agropecuarias a fin de que impulsaran el desarrollo rural, fortalecían la democracia interna de las escuelas como un preámbulo de la democracia que los maestros promoverían en los ejidos, en la cooperación mutua como forma de ejercitarse en la solidaridad comunitaria.

La mitad del día eran actividades académicas y la otra mitad, agropecuarias. Íbamos a la parcela a sembrar, a manejar los bueyes, las mulas. Llevábamos los cerdos a comer y los cuidábamos. También íbamos a los talleres de panadería, otros a la albañilería, donde se hacían adobes y se reconstruían las tapias y la zahúrda... Los alumnos practicaban la democracia desde el nombramiento de sus dirigentes. Era un instrumento muy poderoso de defensa de los intereses de los alumnos y de los intereses generales del pueblo y del país. (Alcántar, 2005)

La Iglesia Católica también formaba sus propios maestros para la educación básica. No se resignaba a dejar el monopolio de la educación en manos del Estado, mucho menos cuando el

Estado mexicano proclamó la concepción laica de los contenidos educativos. Formar a las conciencias a través de la escuela era asegurar el predominio de las concepciones religiosas.

En ese tiempo ya cuando terminaban sus estudios en sexto les daban su tarjeta. Había dos: la del clero que era la buena y la de gobierno (de los maestros rurales). Yo estudié en una escuela del clero y se imaginará. Oscuras la mañana: a bañarse y a desayunar; luego a la escuela, teníamos que llevar comida porque no nos dejaban volver a comer. Dentro de clases siempre rezábamos y cuidado al que se portara mal. También nos ponían a cantar; cantos de Francia, el himno, casi siempre lo cantábamos, nos hablaban mucho de lo bueno que fue Porfirio Díaz y que en el mundo no existía cosa mejor que Dios y el clero. (Torres, 2005)

En ese entonces, la normal la tenían las Madres del Verbo Encarnado. Yo con ellas hice la normal y antes de los quince terminé mi normal (Ahumada, 2005).

La formación de los maestros se convirtió en un lugar de disputa Estado-Iglesia. A partir de la revolución mexicana el Estado reivindicó el monopolio de la educación como una manera de expandir una visión del mundo, lo cual, hasta entonces, era atribución de la Iglesia.

Los profesores formados por el Estado eran, a su vez, personas que debían conjugar dos cualidades clásicas atribuidas a los profesores: vocación y moral. El magisterio no era una profesión sino una misión o un sacerdocio (Tenti, 1988). Las cualidades más importantes eran la vocación y un comportamiento ético.

Hacer escuela

Los maestros rurales fueron enviados a escuelas rurales que no existían, pero ellos eran los portadores de la idea de escuela, por eso los maestros mexicanos de la primera mitad del siglo XX fueron los constructores de la escuela rural mexicana ya que su paso por una comunidad rural significó la transformación de la propia comunidad.

Implantar una escuela era la señal del paso de la revolución. Era la presencia del Estado ahí donde sólo existía la comunidad agraria, la relación de la sociedad con la naturaleza. Pero no se trataba de cualquier Estado, la escuela rural mexicana estaba construyendo el Estado de la Revolución Mexicana.

Porque de ahí donde estaba, estaba aislado totalmente, ahí no había comunicación de correos, no había telégrafos. Nada, nada, así se empezaban las escuelas en el medio rural. No había un servicio de agua potable, alumbrado, nada, nada, lo que es el campo rural (González, J. 2005).

Una vez en Tepic, ya me dijeron en dónde me tocaba y les dije: ¿Cómo voy a llegar allá?, me contestaron: ese es su problema. Así es que había que venir y buscar gentes que lo llevaran si era posible y ya la gente estaba acostumbrada, llegaba una carreta municipal, mandaba decir uno a los ranchos y ya venían con remudas y llegaban por el maestro y así. (González, 2005)

Fue muy bonito empezar lo que llamé “mi escuela”, ya que se trataba desde construirla, lo que logramos con el esfuerzo de toda la población. Puedo decir que fui fundadora. La escuela fue hecha de horcones y palitos chicos amarrados con cuamecates para formar las paredes enjarradas de lodo. El escritorio fue en forma circular, también de palos amarrados cubierto de tierra con ceniza y el acabado fue como de cemento pulido; las bancas eran unas tablas acostadas con vigas que servían de asientos y otras más altas para que apoyaran para trabajar. En esa misma aula daba clases de alfabetización para adultos por la noche. (Ibarra, 2005)

La propia comunidad esperaba a los maestros para que educara a los niños. Por eso, la participación de la comunidad ocurría desde la llegada de los profesores. Asegurar que el maestro se quedara en la comunidad era una labor asumida por las autoridades.

Al llegar a San Diego de Alcalá fui recibido por las autoridades comunales, esto es por don Benito Oronia y por Dámaso Delgado, juez auxiliar. Ellos me llevaron y recomendaron en

una casa donde me ofrecieron alimentos, lavado y planchado de ropa por la cantidad de seis pesos. (Hernández, J., 2005)

Al lugar me presenté acompañada de mi familia y fui recibida con mucha alegría por parte de los habitantes, ya que era la primera maestra que se presentaba en su historia, y en ese tiempo el maestro era una autoridad y una persona muy querida generalmente. (Ibarra, 2005)

Hacer comunidad

Los maestros no sólo hicieron las escuelas del medio rural, también transformaron las comunidades. La educación que recibían en la Escuela Normal Rural de Xalisco, Nayarit, los preparaba para estar presentes en todos los aspectos de la vida comunitaria, lo mismo aprendían el método para enseñar a los niños a leer, que el cuidado de las parcelas escolares o la salud de los animales. La enseñanza del maestro rural era más amplia que el mero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por eso, el compromiso de los maestros rurales se extendió a la transformación de las comunidades. Su inclusión en los distintos aspectos de la comunidad queda como un testimonio del potencial de cambio del que eran portadores.

También nos tocó trabajar duro en la escuela con todo y niños para la construcción del Centro de Salud. Como estaba en lugar bajo y necesitaban levantar el nivel y no teníamos otros medios, los niños traían con cubetas, chiquihuites y costalitos de espuma, arena, tierra; trabajábamos pues, en otros aspectos. (Hernández M., 2005)

En mis tiempos, el maestro rural era juez, tenía que entrar a la junta de los campesinos, era el que hacía las actas, que había que venir a pedir “esto” al gobernador, venía a uno, o sea que el maestro era el gestor de la comunidad. (Ochoa, 2005)

Cuando promoví el empedrado de las calles, algunas personas me decían que así estaba bien y que así vivían a gusto, pese al feo aspecto por el lodazal en que se convertía aquello. A fuerza de insistencia y mucha prudencia logre que se iniciaran los trabajos de empedrado (Hernández, J., 2005)

El origen social de los maestros fue un factor determinante para lograr la aceptación dentro de la comunidad. Al ser hijos de campesinos, los campesinos pudieron identificarse con ellos. No se trataba de alguien ajeno, sino de un igual que enseñaba a sus iguales.

Afortunadamente, nosotros por nuestro origen -la mayoría campesinos-, hijos de jornaleros, supimos rápidamente entender muchas cosas y convencer a la gente de que éramos como ellos; entonces la gente cambió poco a poco, finalmente sí nos aceptó. (Miranda, 2005)

Todos los maestros hacen referencia a su manera de involucrarse con el destino de la comunidad. Específicamente resalta la incorporación al Ensayo Piloto Mexicano de Educación Básica que en 1947 se inició en Santiago Ixcuintla, Nayarit, como resultado del compromiso de México con la UNESCO. El Plan del Ensayo Piloto se proponía formar habitantes con mentalidades receptivas al progreso humano, mediante la adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes creadoras de nuevas formas de vida. La propuesta era capacitar a la población para que fuesen agentes activos de su propio mejoramiento social (Aguilera y Castillo, 1970). Para ello, el Ensayo se proponía una actividad integral basada en el mejoramiento de la comunidad teniendo como foco de atención a la educación básica de niños y adultos.

En ese tiempo estaba el Ensayo Piloto, se iniciaba, y estando en la casa me fueron a ofrecer una plaza para educadora, yo les dije que yo no tenía la preparación para realizar ese trabajo, únicamente tenía el sexto año... Me convencieron y acepté. En la mañana trabajábamos con el grupo, en la tarde con las muchachas, o con las señoras, dándole labor social, corte, cocina, confección de muñecos de peluche, y en la noche, a veces, nos solicitaba el ensayo piloto, porque teníamos que salir a otras comunidades a prestar otra labor social, porque había la necesidad de fumigar las casas. (Fermín, 2005)

Cada ocho días nos tocaba una comunidad diferente, trabajando todos los aspectos: artísticos, de tipo social material, es decir transformábamos nosotros las comunidades de tal manera que si no todas, la mayoría de las comunidades, Amapa, Sentispac, Puerto Nuevo, Gavilán Grande, Gavilán Chico, Limones, Villa Hidalgo, La Tóvara, todos esos pueblos nosotros los alineamos de tal manera que estaban las casas sin ninguna formación, y en esa época por influencia del ensayo y trabajo del maestro se alinearon, se hicieron calles, se hicieron plazas y todo, en esa época, ahí empezamos agarrar todo el desarrollo ante todos los aspectos. (Navarro, 2005)

El reparto agrario

El reparto agrario descansó en la labor social de los maestros. Vencieron las subordinaciones de la época porfirista, a los caciques de los pueblos y rancherías, se enfrentaron a las excomuniones de la iglesia para construir, desde las comunidades rurales, otro perfil de país.

Los hacendados veían con malos ojos que el maestro interviniera alentando el ánimo de las gentes para hacer los trámites para lograr un pedazo de tierra. Algunos de los trabajadores de las mismas haciendas se hacían ejidatarios, y más recrudescida la actitud en las haciendas era en el sur de nuestro estado, porque los hacendados de el Conde, Tetitlán, San José de Mojarras, Miravalles y Mora oponían más resistencia, cosa muy diferente en la hacienda de San Cayetano, siendo el último dueño la familia Menchaca, donde los mismos hacendados invitaban a los peones diciéndoles: “Apúntense, porque esto no tiene reversa, nuestras haciendas van a ser ejidos y no por pena vayan a quedar fuera”. (Hernández, 2005)

A mi llegada fui recibido por los jóvenes pobladores en general, mas no así por el administrador de la hacienda, a quien nada le agradó mi presencia como maestro y que siempre me vio con recelo. Esto se explica por el predominio de los hacendados y el clero político, que se manifestaban como enemigos de que el pueblo se educara (Illán, 2005).

Los maestros lograron transitar por todos esos abismos, vencer a los enemigos materiales y simbólicos porque caminaron del lado de las comunidades. Supieron ser aliados de las comunidades en su naciente autonomía de las haciendas.

La lucha cristera

Una de las cruentas batallas dadas por los maestros rurales fue contra la iglesia. Los cristeros identificaban a las escuelas como el lugar de la propagación de la educación laica, la negación de la religión y a los maestros, como los agentes de esa propagación. Los maestros rurales se convirtieron en el foco del ataque de los cristeros, quienes llegaban a las comunidades a buscar a los maestros rurales y marcarlos. El desorejamiento de maestros rurales fue la marca de la ignominia de un sector de la población, comandada por la Iglesia Católica en contra de la educación impartida por el Estado.

Al segundo día de camino nos encontramos con un grupo de cristeros que le preguntaron: ¿A dónde vas? Mi papá fingió ser persona del rancho y les indicó que iba a vender esa punta, pues tenía a su esposa enferma y necesitaba de medicinas para atenderse, y como no tenía dinero le habían regalado la milpa para que pudiera comprarlas. Los cristeros le dijeron que iban a buscar a la “maestrilla” de Cerro Bola y le preguntaron si no la había visto. Mi papá contestó que venía de una ranchería al norte de Cerro Bola y que no había pasado por ahí. Yo estaba muy preocupada al escuchar la plática con esos hombres, -porque yo, la maestrilla, venía escondida en la carretilla-, y más cuando uno de ellos sugirió al jefe de la patrulla que bajarán la milpa para alimentar sus caballos, o prenderle fuego a la milpa con todo y carreta. (Ibarra, 2005)

Fuimos totalmente perseguidos, de tal manera que en 1938 vino una gran manifestación nacional donde desfilaron los maestros desorejados, una manifestación del país, aquí fueron maestros muy famosos como Elvira Sandoval, esto fue por 1938. (Hernández, S., 2005)

Los maestros fueron perseguidos, las comunidades se irguieron como sus defensoras en algunos casos. En otras, los propios

maestros tenían que buscar estrategias diversas para establecer las condiciones a fin de seguir impulsando la escolaridad de los niños sin que la autoridad de la iglesia significara un enfrentamiento fatal.

Nosotros tratábamos de llevar las cosas lo mejor que se pudieran en beneficio de los niños y en esta forma tratamos de controlar la escuela, porque antes no se permitía a los niños por las orientaciones del clero. No querían que fueran a la escuela, porque en las escuelas les enseñábamos antirreligión ¿verdad? y les decían que el que fuera a la escuela no se confesara. Entonces tuvimos que trabajar; una: por tener asistencia, otra: por no estar en contra de la iglesia. Todo esto para no tener problemas pero, al mismo tiempo, limitarles su radio de acción, ¿verdad? Tuvimos problemas duros con el sacerdote, pero pues los pudimos tratar y estar bien con ellos.

(Hernández, M., 2005)

El poder de la iglesia se traducía en presiones a los pobladores de las comunidades. Las amenazas sobre la excomunión a quienes asistieran a las escuelas, a quienes tomaran las tierras, a quienes escucharan a los maestros, hacía eco en los campesinos. Ante la tentativa de la Iglesia Católica por derogar el artículo 3°. constitucional, por la obligatoriedad de la educación gratuita y laica, los campesinos del país fueron presionados para convertirse en los demandantes de tal derogación. Ma. Del Refugio Hernández Aguilar narra como don Merced Aquino, dirigente de la Acción Católica de Jomulco, municipio de Jala, Nayarit, debía firmar el pliego contra los maestros. Antes de hacerlo quiso saber qué era lo que enseñaban los maestros, así que optó por sentarse a escuchar las clases destinadas a los niños. Después, ante la insistencia de que firmara el pliego, contestó:

No ya no tenemos tiempo, ahora nuestra obligación es ayudar a los maestros para que nuestros hijos no sufran lo que nosotros estamos sufriendo... ya nos dijeron “no tomen tierra porque se van al infierno” y quedaremos en la miseria sin saber leer y aquí tendremos las consecuencias. (Hernández, M., 2005)

El Estado, sin embargo, también tuvo que aprender a convivir con la religión. En el inicio se pretendía que las maestras dejaran sus convicciones religiosas. Esa actitud chocó con las creencias personales de las maestras, por lo que no todas las profesoras estuvieron de acuerdo con abandonar sus convicciones. No era una oposición a la educación laica, sino la interpretación del abandono de las creencias personales.

En esa época el gobierno estaba muy duro, había muchos problemas: no querían que los maestros fueran religiosos, que no fuera a misa, como yo era católica decidí renunciar antes de que me llegara el cese. (Delgado, 2005)

Y la razón última fue que me tocaba pronunciar el discurso mientras sacaban al Sagrado Corazón de Jesús amarrado, de ahí de Bellavista y yo dije: hasta aquí. Atacaron mi manera de ser... El acto de sacar al Sagrado Corazón yo no lo acepté y me hizo renunciar (Ahumada, 2005).

El ámbito público se convertía en privado. La contradicción entre el compromiso público con la educación laica y las creencias personales de los maestros complejizó el ambiente educativo, cuyas consecuencias fueron pagadas por los profesores que carecían de elementos para saber qué lugar correspondía a cada propuesta, cómo conciliar la razón con las convicciones y el sentimiento religioso.

Compromiso con la educación de los niños

Uno de los ejes más importantes que atraviesa la acción de los maestros rurales fue el compromiso con la educación de los niños. El acercamiento que muestran los maestros, el interés en lograr el aprendizaje de los niños, originó una educación más cercana a las realidades de los niños rurales.

Señorita, ¿a qué se debe que cuando usted viene, en cuanto entra es una alegría del grupo y una atención máxima? Pues, no sé. Será que ellos ven que yo los quiero y si ven que los quiero, tengo interés que ellos sepan (Ahumada, 2005).

Una cosa básica es que el maestro tenga contacto directo con los alumnos pero no contacto agresivo, sino conocerlos; que los alumnos nos tengan confianza, que pueda decir: “maestra, me duele el estómago porque no comí, o no pude hacer la tarea porque mi papá llegó gritando a media noche y no tuve tiempo de hacerla”; y en lugar de gritarle nosotros a ellos, pues ayudarles a hacer la tarea allí, lo ideal sería que uno los ayudara. (Pérez, 2005)

O sentía que mi grupo no iba bien, aunque en algunas ocasiones trabajé sábado y domingo, incluso el doce de diciembre, día de la Virgen de Guadalupe. No quería que las niñas dijeran al pasar de año: “eso no lo vimos. De eso no nos dijo nada la señora” (Olvera, 2005).

Siempre me gustó dar primeros años. En primer año, -es el único grupo que puede uno saber hasta dónde enseña-, porque es una satisfacción ver que un niño entra limpio, nuevo, y de repente ya está haciendo la letra que a usted le gusta que haga, escribiendo bonito, leyendo bonito y haciendo lo que uno les dice. Uno los esta moldeando como uno quiere que sean, uno sabe qué tienen que hacer, y es una satisfacción muy grande. (Ramos, 2005)

Los maestros rurales entendieron a los niños del campo desde los contextos en que acudían a la escuela. La personalización de la educación, la permanencia de los maestros en las comunidades, el compromiso de los maestros con el destino general de los ejidos dio como consecuencia maestros comprometidos con los avances diarios de sus estudiantes. Los alumnos se convirtieron en la prolongación de los maestros. Éstos se sentían orgullosos de los logros de los alumnos, tanto si los logros se referían a estudiar en la escuela secundaria, decir un mensaje de bienvenida en un acto cívico o ser profesionista en la vida adulta. Los maestros, en todos estos casos, sentían que su labor había contribuido en esa formación.

Los métodos de enseñanza

Si bien las escuelas normales proponían métodos de enseñanza a fin de que los maestros los aplicaran en el grupo, la práctica de los

maestros obedeció a una selección de métodos, de acuerdo con lo que le daba mejores resultados.

En relación con los métodos de enseñanza, no tenía ninguno en especial. Cada quien enseñaba como quería, como se le facilitara su labor... en una libretita iba anotando el programa semanalmente, el cual debía entregar todos los lunes ya que era una exigencia de la directora... La intención era que aprendieran y se divirtieran, es decir, que en las clases aprendieran y se divirtieran, no hacer las clases aburridas y mayormente en el niño, que cuando se trata con adulto, pues soportan un poco más el tiempo de clases. (Delgado, 2005)

Lo sentaba por ahí a un lado de mí “ándeale a hacer” pues a ver si así se ponía bien, a un ladito de mí lo tenía, pero yo nada de recompensas. Al que se portaba bien, a ese el premio que le dábamos, eran cositas y ya ante los alumnos lo platicábamos, con cuadernos, lápices y así los recompensamos (Pulido, 2005).

Y a veces le decía a la que sabía menos: “cópiale a la otra, mírale. Pero que no te vea, lee”, para ver si así ella estudiaba más, y se le quedaba. Y así, siento que logré nivelar algunas de las niñas atrasadas (Olvera, 2005).

Debe uno tratar al niño con atención porque siempre debe ser atendido, porque le habla uno y no le hacen caso aunque tenga algún problema o preocupaciones deben prestarle poquita atención al niño para que él quede satisfecho y diga: sí me atendió y lo quieren a uno muchas veces hasta más que a sus padres. Yo me acuerdo que iban madres de familia y me decía maestra: fíjese que fulanita no se porta bien con nosotros. Ya me agarraba a la niña y le daba consejos... Me quedaba hasta las llamadas del rosario para ayudar a los que andaban más atrasados. (Isiordia, 2005)

Yo utilizaba todos los métodos que nos asignaba la Secretaría de Educación Pública, pero no muchas veces se apega uno al programa, sino que debemos escoger de uno o de otro, cuál nos parece mejor, mejor técnica, para que mejor resultado nos dé en cuestión del aprendizaje en los primeros y segundos años, que son los inicios. Salían los niños leyendo, señal de que me daba buenos resultados, gracias a Dios. (Luján, 2005)

De esta manera los maestros lograron resultados efectivos en cada grupo que salía de sus manos. Algunos maestros relatan trabajar solos sin apoyo de director o supervisor. La formación docente fue un apoyo para lo que harían en el grupo, pero las circunstancias de cada niño/niña eran tomadas en cuenta para emparejar a los integrantes de los grupos. Los métodos fueron realistas y personalistas, aplicados de acuerdo con cada circunstancia.

Colectivización de metas

Los profesores no estuvieron solos en las comunidades rurales, se tenían a sí mismos con toda la fuerza que otorga el realizar tareas comunes. Los maestros rurales, formados en los mismos objetivos e ideales, compartieron el destino de la generación a la que pertenecieron, pero también compartieron el destino de los pueblos a los que llegaron.

Conté con un personal excelente que no me lo he vuelto a encontrar; personal que no daban problemas, que eran trabajadores, responsables, que amábamos la carrera y me encontré también con gente de la población y dentro de la parte del comisariado ejidal, me brindaron unos apoyos tremendos, donde nunca tuve yo problemas de ninguna índole para la escuela. Los maestros decíamos “oye ya está bueno para pintar la escuela”, entonces yo ya iba a Tecuala a un centro comercial y pedía la pintura y me la daban; y el comisariado después iba y pagaba y entre los “profes” la pintábamos de muy buena gana. (Gutiérrez, 2005)

Cada maestro se comprometió con cada comunidad, por eso sus referencias sobre los pueblos a los que fueron enviados son vistas como el destino que les tocaba.

Tampoco me arrepiento de haber estado en ese pueblo, aunque tenía que caminar seis kilómetros al Pajarito -de Tecuala me parece- ¡y unos lodazales!, que en algunas partes les daba a los machos en el pecho o a la panza... pero estuve ahí muy a gusto (Gutiérrez, 2005).

Se convirtieron en escuelas de la comunidad, en verdaderos colectivos porque unían las metas de la escuela a las metas de los ejidos. No existía separación entre los avances de una y de otras. Los logros de las mejoras comunitarias se consideraban logros de los profesores.

La reunión ejidal se hizo en un salón de la escuela, alumbrados con un quinqué de petróleo, porque no había luz eléctrica. Cuando terminó la reunión, tenía que cerrar el salón, con una de esas llaves gigantes ayudado con la luz del quinqué cuando se me acercaron dos jóvenes que no conocía y me dijeron: “Profe, te estamos esperando para acompañarte a tu casa” al preguntar el porqué de esa atención, me informaron que el fulano que tenía la parcela escolar había dicho que con dos enterradas de cuchillo en la barriga se las iba a pagar, y a ellos los mandaron a cuidarme esa noche. Estas eran las situaciones personales que se me daban por tratar de cumplir en el desempeño de mi trabajo. (Hernández, J., 2005)

Parte de la historia

La historia personal de los maestros rurales puede ser contada desde la historia de la región, del país y del mundo, pero también la historia de la región puede ser abordada a partir de las historias personales. Los acontecimientos que ocurrían en los distintos planos también les ocurrían a ellos porque repercutían en su labor de maestros. El reparto de tierra, la pacificación de los diversos territorios, la revolución cristera, la Segunda Guerra Mundial, fueron acontecimientos que marcaron la actividad docente. La vida personal de los maestros está vinculada a la historia general porque fueron parte de ella, hicieron la historia más que leerla como pasado, en los libros de historia.

En 1928 me titulé, comencé a trabajar en 1930 y 31 en una escuela en San Luis Potosí; de ahí se vino un movimiento fuerte de los maestros, una huelga muy fuerte de los maestros, porque no nos pagaban, entonces se hizo una huelga y con motivo de esa huelga los maestros se diseminaron en todo el país... Dijo el presidente Pascual Ortiz Rubio: “Escoja cada uno de los maestros, porque ahí vamos”. Eran perseguidos por la huelga

y había un gobernador muy famoso porque controlaba a todos los campesinados armados en San Luis Potosí, era Saturnino Zedillo; un gobernador que fue llamado por Lázaro Cárdenas para que se hiciera cargo de la Secretaría de Agricultura, duró poco; y acordamos: “ya no quiero seguir trabajando aquí, me voy a mi estado... Zedillo lanzó un manifiesto a todo el país en donde decía que se lanzaba él, Saturnino Zedillo al frente de tantos miles de soldados y esas cosas para echar abajo el gobierno de Lázaro Cárdenas. (Hernández, S., 2005)

En 1938 sucedió un acontecimiento político, cual fue la expropiación petrolera, el reparto agrario en la época de Lázaro Cárdenas, fue precisamente, en el momento que se estaba en vísperas de la Segunda Guerra Mundial (González J., 2005).

El ensayo piloto era un plan preparado por la UNESCO, y claro, por la Secretaría de Educación Pública. Pues como se acababa de terminar la Segunda Guerra Mundial, entonces buscaban lugares, no nomás en Santiago, hubo varios lugares (Fermín, 2005).

Satisfacción de ser maestro

Los maestros relatan una gran satisfacción por haber sido maestros, por seguir el destino que esta carrera les ofreció. Su satisfacción puede ser vista en dos ámbitos: en el primero manifiestan haber sido felices porque fueron maestros. Los aspectos más vívidamente recordados son los que tuvieron durante el proceso del magisterio. Sus evocaciones de las épocas del trabajo son placenteras, aún cuando hayan implicado incomodidades:

Mis momentos todos son gratos, hasta los ingratos... Fundar la primera escuela fue emocionante; al mismo tiempo muy emotivo (Miranda, 2005).

Estuve yo muy contenta trabajando en la escuela. Fui muy feliz cuando estuve en la escuela. Todavía me acuerdo de la escuela y me dan ganas de regresar (Ladrón de Guevara, 2005).

Los malos ratos se compensaron y con mucho, cuando con lágrimas de emoción escuché leer y vi escribir a mis alumnos de dictado, así como sacar cuentas y escribir números (Illán, 2005).

Me siento satisfecha de haber elegido esta profesión, pues toda mi vida la he vivido dentro del magisterio, y yo soy muy feliz. Los años que presté servicio como maestra siempre lo presté de muy buen agrado, siempre llegando a trabajar con muchas ganas, dando todo mi esfuerzo y toda mi capacidad en bien de los niños y para satisfacción nuestra” (Luján, 2005).

En el segundo ámbito manifiestan satisfacción porque son recordados por los que fueron sus alumnos. Ese saludo se convierte, a su vez, en evocación de momentos agradables. En ocasiones, los maestros no reconocen a los alumnos porque tuvieron alumnos niños y adolescentes y ahora los encuentran en la vida adulta.

Hace poco me encontré a una muchacha que me dijo que yo había sido su maestra. Fue de la segunda generación de la secundaria. Yo no la reconocía porque ahora es una señora con hijos, pero me da mucho gusto cuando me saludan porque ellas sí me reconocen. (Ladrón de Guevara, 2005)

Me llena de orgullo haber contribuido combatiendo el analfabetismo como educador rural, y ser saludado por hombres de edad que me dicen sentirse agradecidos por mis enseñanzas (Illán, 2005).

Me siento muy satisfecho de haber elegido esta profesión, todas las experiencias que hemos tenido, los fracasos, nos han ayudado a salir adelante, hemos aprendido de esos fracasos, hemos salido adelante, cada día nos hemos superado, queremos más a nuestros alumnos porque ellos nos dejan muchas satisfacciones, ya que cuando uno los encuentra, que son licenciados, doctores, profesionistas, y que se han superado más que nosotros, nos hace sentir bien. (Jiménez, 2005)

Aunque, generalmente, los maestros manifiestan satisfacción por los resultados de la profesión, algunos lamentan no haber tenido una mayor preparación para haber enseñado mejor a los estudiantes. Algunos, incluso dudan si fue correcto enseñarles algo, llegan a pedir perdón por el mal que les pudieron haber inflingido:

Casi no tengo contacto con los alumnos, bueno procuro no tenerlo, me encuentran en la calle me saludan y me recuerdan que yo fui su maestro y les pido perdón, porque la vida nos colocó en esa situación y que no me guarden rencor por las dudas. Porque no, no sabe uno si realmente les hice un bien o un mal, porque muchas veces, no saben realmente si el conocimiento científicamente está dosificándole a los alumnos, si es correcto o no, muchas veces más valdría no habérselos enseñado. (Dominguez, 2005)

El destino de los hijos

Si bien los maestros mexicanos de la primera mitad del siglo XX tuvieron una escolaridad superior que la de sus padres, el destino de sus hijos se convirtió en una continuación de ese cambio. Ninguno de los maestros entrevistados relata el regreso de la familia a la comunidad campesina. Casi todos los hijos de los maestros rurales fueron, a su vez, maestros o continuaron realizando estudios universitarios.

Tuvimos tres hijos, dos varones y una niña, los dos hombres son profesionistas, el más grande quiso ser ingeniero en electrónica y comunicaciones, y se recibió en la Universidad de Guadalajara también el segundo varón quiso ser ingeniero, pero él es ingeniero mecánico electricista, y se quedó allá en Guadalajara también. La tercera es la niña. Ella quiso estudiar medicina, sin embargo, por cuestiones personales no se le dejó ir a Guadalajara, y ella tuvo que estudiar aquí en la normal para maestra. (Álvarez, 2005)

Son diez, pudieron ir a la escuela, todos tuvieron formación universitaria, todos son profesionistas (Sánchez, 2005).

Actualmente, tengo mis cinco hijos y ellos son muy buenos conmigo, tengo una maestra, una enfermera que trabaja en el Seguro Social, tengo un hijo que trabaja en una constructora en Los Ángeles, California, que por allá me voy a pasear cuando quiero. (Guzmán, 2005)

No todos tuvieron ese destino. Algunos hijos de maestros rurales decidieron no estudiar.

Tengo seis hijos, seis hombres y una mujer. El grande siguió mis pasos, pero de educación superior, el otro es ingeniero, tengo otro contador y la muchacha que es enfermera y dos burros que no quisieron estudiar. Nomás el tercero de secundaria y nomás. (Pérez V., 2005)

Cuento con seis hijos, cinco hombres y una mujer. Desgraciadamente ninguno quiso estudiar, trabajan dos en Estados Unidos. Uno está en la primaria, otro en la secundaria y otros dos trabajan jornales o lo que salga. Yo hubiera querido que uno de ellos fuera maestro, pero que fuera maestro de “de veras”, maestro de corazón. (González, 2005)

El ascenso social que significó la incorporación de un miembro de la familia a la actividad educativa se tradujo en mejora para la siguiente generación, pero no se extendió horizontalmente a sus hermanos. Las familias de origen de los profesores rurales permanecieron en el campo. La mayor parte de los hermanos también.

Fuimos cinco hermanos, todos tuvimos la oportunidad de estudiar; pero nada más dos hicimos carrera y los demás se quedaron (González, J., 2005).

Sobre la educación actual

Si se pregunta a los maestros su opinión sobre la educación actual, la respuesta tiende a comparar la educación actual a la anterior. En ello, se atribuye a la educación anterior mejores atributos. Sin embargo, esa es una disyuntiva falsa ya que la educación no puede calificarse como mejor o peor, sino que cada etapa debe ser valorada

en el momento en que ocurrió. Al preguntar a los maestros su opinión sobre la educación actual, las respuestas tendieron a compararla con la anterior.

Ya no hay una educación autoritaria sino que es más libre, más activa. Antes el maestro daba sus clases, el alumno aprendía y sí, nada más aprendía lo que el maestro le decía y eso estaba correcto. Pero ahora se necesita que el alumno aprenda más de lo que el maestro le está diciendo, encausándolo a investigar, que vaya a bibliotecas, museos y visitas al ayuntamiento o lugares donde él pueda aprender más de lo que el maestro está diciendo. A eso le llamo una educación más activa, más libre y sí, hay muchos avances. (Pérez, 2005)

A últimos años, han dado mucho material didáctico mucho material que a veces no se utiliza. Tenemos mapas, esquemas. Antes, ¡qué esperanza! Ni gis había, y ahora tenemos esferas, otro tipo de materiales, como loterías educativas. Digo yo que han cambiado las cosas, porque antes no había nada de eso. El “profe” no tenía nada más que las ganas, que parece ser que antes sí había ganas de trabajar de parte del profesor y ahora no. Son más “popis”, más “perfumaditos”, no quieren irse al rancho a trabajar. (Gutiérrez, 2005)

Pienso que en todas las épocas hay aciertos y desaciertos, antes había más restricción en cuanto a métodos, en cuanto a programas, en cuanto a material didáctico. Pero en el magisterio había más dedicación. Podríamos decir, más anhelo en el trabajo, no se estaba pensando en irse rápido de la comunidad. (Navarro, 2005)

Maestros indígenas

Los indígenas fueron incorporados como maestros al sistema escolar, muy tardíamente, cuando la escolaridad se convirtió en el mecanismo para incorporarlos a la nación, entendiendo esto como un acto *civilizatorio*.

En el momento en que se inicia la educación nacional y nacionalista, los indígenas simplemente no eran vistos por el sistema educativo, ya que se les consideraba igual a cualquier otro habitante

del país en la maravillosa ficción creada por las leyes. Ello ocasionó la programación de la misma educación a los indígenas que al resto de la sociedad mestiza. El Estado intentaba crear una homogeneización mestiza donde los rasgos indígenas se desvanecieran. Sin embargo, la desigualdad real existente en la sociedad dejaba a los indígenas en desventaja tanto por la inaccesibilidad geográfica de las escuelas, como de la inaccesibilidad cultural dada por ser portadores de lenguas y cosmogonías diferentes. A ello debe agregarse la discriminación racial de la población mestiza.

Ya después quise estudiar. Había hecho hasta sexto de primaria y entonces me hablaron de una escuela en el Estado de México, una normal rural, pero nunca fui bien aceptado, tuve muchos problemas por mi origen, por mis ideas, pero sobre todo por mi origen indígena, era una cosa muy fea, que me hizo desertar. (Orama, 2005)

El impulso a la educación indígena originó la incorporación de habitantes hablantes de lengua, que tuvieran los mínimos años de escolaridad para habilitarlos como maestros indígenas. Posteriormente, el criterio fue modificado para incorporar a aquellas personas que sin ser hablantes de lenguas, tuvieran un conocimiento de la sierra, de los habitantes y sus costumbres.

Uno para ser un aspirante a maestro bilingüe, se necesita hablar la lengua indígena materna, ¿qué más? También que hay que vivir en la sierra, para que conozca su medio. Yo por ejemplo, no hablo el idioma, pero sí conozco mucho la vida de los huicholes... Yo cuando entré a trabajar, entré como auxiliar de cocina. De ahí que nos dijeran que el que quisiera prepararse, nos daban la oportunidad de hacerlo; entonces yo "medio" estudié poco, así para que me dieran un certificado de sexto, porque yo no tenía sexto año. (Martínez, 2000)

El intento por mestizar a los indígenas fue compartido por el Estado y por la Iglesia. Las misiones en las que los franciscanos educaron a los indígenas prohibían el acceso a las costumbres. Se trataba de introducir a los niños, desde muy pequeños, en otra

cosmogonía, otra forma de convertirse en persona. Los maestros indígenas relatan el intento del despojo de sus costumbres a través de la educación básica.

Yo estuve en una escuela de padres, de religiosos, que es como tipo albergue, en Guadalupe Ocotán; me permitían hablar mi lengua; nada más en las costumbres no nos dejaban participar; o ir a asomarnos, -ni nada-, y nos castigaban; eso no teníamos permitido porque esa escuela era así como seminario. Entonces las fiestas que hacíamos como indígenas eran las que hacían nuestros papás ahí en la ranchería. (Muñoz, 2000)

Los maestros indígenas vehiculizan los contenidos educativos a través de la lengua materna. Ellos reconocen la importancia de saber la lengua de los niños indígenas para hacer efectivos los contenidos educativos:

Hay palabras, hay cosas que los niños no comprenden y entonces para facilitar mejor la información de los niños debe uno de utilizar la lengua materna; es cuando se aprenden algunas cosas que no lo pueden decir, o no lo pueden entender y comprender. Tiene mucha importancia el uso de la lengua materna en el aula porque se les habla en las dos lenguas. El niño aprende más rápido hablándole en las dos formas. (Díaz, 2000)

Los maestros indígenas utilizaron diversas estrategias a fin de que los niños aprendan a leer y escribir. En la memoria de ellos se encuentra su propia historia de cómo aprendieron a leer y escribir, las dificultades de alfabetizarse en una lengua que no es la propia.

Prácticamente aprendí a leer y a escribir, pero sin saber qué es lo que estoy leyendo, entonces hoy me doy cuenta de que a los muchachos les pasa lo mismo; de ahí la cuestión de la educación bilingüe (Rosas, 2000).

La educación impartida por los maestros indígenas se contraponía a la forma de vida de los indígenas. Los maestros estaban

conscientes de esas contradicciones, y con sus propios elementos, intentaban buscar estrategias que les permitieran cumplir los contenidos del programa educativo sin renunciar al espíritu indígena, sin contraponerse a las costumbres. Uno de los requisitos era que los propios maestros fuesen parte de los pueblos indígenas, practicasen su costumbre y la enseñasen, con su ejemplo; era la posibilidad de buscar espacios para hacer desaparecer las contradicciones.

Yo sigo haciendo la costumbre de aquí, sí y pues más que nada con mi papá hemos llevado a cabo la costumbre que hemos tenido; el del maíz sagrado, de cómo sembrarlo, cuándo lo van a cortar, y lo hemos hecho. Más que nada enseñarles a los niños chiquitos dónde se les ponen sus reliquias y pues hasta 'orita lo hemos llevado, mi papá no lo ha dejado, y éstas son las costumbres que tenemos y pues hasta que se acabe uno. (Cánare, 2000)

Reflexiones finales

Puede ser que los campesinos no se acuerden del nombre del maestro o maestra de su infancia, pero saben que llegó a la comunidad, que les ayudó en las épocas de la construcción del ejido a redactar la petición a las autoridades, a gestionar el terreno para la casa comunal, a realizar los trámites para la introducción de los primeros caminos. Maestros y maestras rurales fueron los aliados de las comunidades en su afán por transformar las condiciones de vida del régimen porfirista del siglo XIX de las haciendas, al régimen de los ejidos en la etapa de la república mexicana del siglo XX.

Los maestros rurales fueron parte de la estrategia del Estado mexicano para transformar el país, no se tenía a los maestros requeridos con la preparación pedagógica adecuada, lo cual no fue impedimento para impulsar la educación en todos los rincones del país porque la educación en México se pensó a partir del compromiso. Por ello, la formación del magisterio se dio sobre la marcha, en ello pueden distinguirse dos procesos de formación: 1) aquellos que fueron reclutados con grados mínimos de escolaridad y posteriormente, formados en la práctica a lo cual se agregaron cursos de capacitación y, 2) aquellos que tuvieron formación inicial para

integrarse al magisterio. En el primer caso, la práctica se convirtió en la base sobre la cual ocurrió la teorización y, en el segundo, la práctica se convirtió en acotamiento de la teoría. En ambos casos, los maestros tuvieron a la práctica como el lugar de la prueba de lo que habían aprendido y en lo que se habían comprometido.

Resalta el compromiso de los maestros con la educación de la infancia, la realización del acto educativo y con la transformación del país. Los maestros y maestras rurales partieron del contexto en que niños y niñas acudían a la escuela, partían de las propias condiciones personales, familiares y sociales de cada uno, en las diversas comunidades de la montaña o del valle. Ello alude a las condiciones de educabilidad que hoy se propugnan desde la UNESCO (López y Tedesco, 2002), como una de las formas en que debe ocurrir la educación en América Latina. Los maestros de los inicios del Estado mexicano partían de esas premisas como compromiso generacional.

Las voces que se incluyen en el presente texto son las voces anónimas de los maestros que transformaron el campo mexicano. Fueron una generación de transición del México campesino y rural al México urbano y de clase media. Cambiaron el surco y el arado del destino de sus padres por la formación de seres humanos, otra manera de sembrar, otra manera de recoger cosecha.

Referencias

- Aguilera, M. y Castillo, I. (1970). *Santiago Ixcuintla, un Ensayo de Educación Básica*. México: SEP.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Martínez, A. (2005). *La educación primaria en la formación social mexicana: 1875-1965*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: SEP/80 y FCE.
- Solana, F., Cardiel R. y Bolaños, R. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP/80 y FCE.

Tenti, E. (1988). El oficio del maestro, contradicciones iniciales. En *El arte del buen maestro*. México: Pax.

Entrevistas

- Ahumada, M. (2005). Señor Gobernador, busco trabajo. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 50-62). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Alcántar, T (2005). De cómo el maestro dejó de ser un luchador social. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 63-70). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Álvarez, M. (2005). Yo inventaba el método para enseñar mejor. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 71-77). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Cánare, O. (2005). Que estén adaptados a la realidad. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 84-91). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Delgado, F. (2005). Les enseñé a tejer palma. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 127-129). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Díaz, I. (2005). Si se pierde la lengua materna, la cultura desaparece. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 130-133). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Domínguez T. (2005). Si fui su maestro, les pido perdón. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 134-137). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Fermín, M. (2005). El proyecto piloto fue para olvidar la guerra. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 138-142). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- González, F. (2005). Hay maestros por vocación y por necesidad. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 165-170). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- González J. (2005). Lázaro Cárdenas y la expropiación petrolera. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 171-179). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Guevara, L. (2005). Me ha gustado estar con los grados de primero. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 180-181). México: Universidad Autónoma de Nayarit.

- Gutiérrez, M. (2005). Yo fui maestro de corazón. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 182-183). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Hernández, S. (2005). Duré 33 años de Director del Internado Juan Escutia. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 218-232). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Hernández, M. (2005). Han mejorado al maestro pero no trabaja tanto. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 208-207). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Hernández, J. (2005). Alguien que nació para maestro. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 228-232). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Ibarra, M. (2005). Fui maestra de misiones culturales. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 233-238). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Illán, A. (2005). Un maestro rural por casualidad. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 253-255). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Isiordia, B. (2005). Me gusta mi profesión, yo volvería a ser maestra. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 256-259). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Jiménez, M. (2005). Enseñábamos la verdad, no mentiras. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 260-262). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Ladrón de Guevara, M. (2005). Fui feliz cuando trabajé en la escuela. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 274-277). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Martínez, E. (2005). A lo mejor, hasta nosotros estamos igual. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 320-325). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Miranda, G. (2005). Mis momentos todos son gratos, hasta los ingratos. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 334-340). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Muñoz, M. (2005). No nos dejaban participar en la costumbre. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 350-356). México: Universidad Autónoma de Nayarit.

- Navarro, R. (2005). Fuimos a sembrar cultura. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 357-361). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Ochoa, M. (2005). La inclinación a la docencia debe nacer en la persona. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 369-372). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Olvera, M. (2005). Brincando piedritas de mano de la Seño. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 373-379). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Pérez, M. (2005). Mi primer trabajo en la Sierra de Pajaritos. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 400-406). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Pérez, V. (2005). Quise ser maestra por pobre. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 409-412). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Pulido, J. (2005). Llegaba a la comunidad a caballo. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 421-424). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Ramos, C. (2005). Era pecado que las mujeres estuviéramos en la escuela. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 441-448). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Rosas, C. (2005). Llegué a la escuela sin conocer el español. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 478-483). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Sánchez, J. (2005). Todas las fiestas de la escuela normal fueron muy apañas. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 498-503). México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Torres, G. (2005). Teníamos un pizarrón de piedra. En L. Pacheco (Coord.), *Maestros somos* (pp. 517-520). México: Universidad Autónoma de Nayarit.