



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.

México

Civera, Alicia

La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944)

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 28, enero-marzo, 2006, pp. 269-291

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002813>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS RURALES EN MÉXICO (1934-1944)¹

ALICIA CIVERA

Resumen:

Después de la Revolución de 1910, el gobierno abrió normales rurales para formar maestros que atendieran ese medio. Estas escuelas sufrieron varias transformaciones, pero funcionaron como internados mixtos hasta 1943. El gobierno de Ávila Camacho quiso reducir la influencia de los comunistas en la Secretaría de Educación Pública y en los gremios magisteriales y emprendió una campaña en contra de la co-educación, misma que fue exitosa en una sociedad temerosa de la convivencia en los internados de jóvenes de ambos sexos; cuando éstos dejaron de ser mixtos, la inscripción de mujeres ascendió, pero la formación de maestros rurales cambió considerablemente.

Abstract:

After the Revolution of 1910, the government opened rural normal schools to train teachers for rural areas. The schools underwent several transformations, but functioned as boarding schools for both sexes until 1943. During the administration of President Ávila Camacho, an attempt was made to reduce the influence of Communists in the Ministry of Public Education and in teachers' unions by launching a campaign against coeducation. The campaign was successful in a society fearful of interaction between the sexes in boarding schools. When these schools stopped being coeducational, the enrollment of girls increased, but the training of rural teachers changed considerably.

Palabras clave: educación mixta, formación de profesores, educación rural, educación socialista, historia de la educación, México.

Key words: coeducational education, teaching training, rural education, socialist education, history of education, Mexico.

Introducción

Desde finales del siglo XIX, las escuelas normales constituyeron una opción educativa para que las mujeres pudieran incorporarse al mundo laboral y profesional. En ese entonces, la educación normal sólo se impartía en las ciudades. Después de la Revolución de 1910, el gobierno federal

Alicia Civera es investigadora de El Colegio Mexiquense. 16 de septiembre núm. 215, casa 3, Barrio de San Miguel, Metepec, Estado de México, CP 52140. CE: acivera@cmq.edu.mx

creó las escuelas normales regionales, después llamadas rurales, que se encargaban de formar maestras y maestros especializados en las necesidades del medio rural. Al instalarse fuera de las principales ciudades del país, donde había muy pocas instituciones de educación postprimaria, se convirtieron en un importante campo de nuevas vías educativas, culturales, laborales, económicas y políticas; es decir, en nuevas oportunidades de vida para muchos jóvenes campesinos y, en forma peculiar, para algunos indígenas, huérfanos, hijos de viudas y mujeres (aunque fueran pocos numéricamente) que tuvieran concluidos los primeros tres o cuatro años de la primaria. Estas nuevas opciones no sólo tuvieron influencia sobre las y los jóvenes estudiantes sino que, incluso, modificaron los derroteros de la historia de sus familias generación tras generación. Pero dicha experiencia fue diferente para hombres y mujeres.

Entre 1934 y 1936 las normales rurales fueron transformadas en escuelas regionales campesinas; posteriormente volvieron a establecerse como normales rurales, pero desde los años veinte hasta 1943, se organizaron como internados mixtos. A principios de los años cuarenta una reforma modificó sus formas de organización, redujo su número y presupuesto y separó por planteles a hombres y mujeres.

Mi propósito es analizar la forma en que trabajaron los internados mixtos y las causas que motivaron su transformación en unisexuales. El análisis lo realizo con base en los informes de directores, maestros e inspectores del conjunto de las escuelas; sin embargo, con el fin de profundizar en el tema, trataré de manera especial el caso de una, la de Tenerife, Estado de México, a partir de otras fuentes como su revista interna, expedientes de alumnos, testimonios de exalumnas(os) y sus exámenes recepcionales. Cabe aclarar que el funcionamiento de las escuelas fue muy heterogéneo. Tenerife fue una de las más grandes y, al estar cerca de la ciudad de México, contó con supervisión, instalaciones, recursos y una planta de maestros que no tuvieron otras. Originalmente fue una escuela-granja que luego se convirtió en regional campesina y, desde los primeros años treinta hasta mediados de los cuarenta del siglo pasado, el plantel tuvo fama de ser uno de los mejores, aunque tampoco se trata de un caso excepcional.

Del internado mixto al unisexual

Después del movimiento armado de 1910, el gobierno revolucionario desarrolló una política popular que pretendía que todos los mexicanos tuvie-

ran acceso a la educación. Ello resultaba imprescindible para reconstruir el país y formar al nuevo tipo de ciudadano que reclamaba la democracia. El gobierno federal se planteó el reto de abrir escuelas rurales a lo largo y ancho del país, que logaran incorporar a los campesinos a la civilización, por lo que la de tipo rural fue pensada como una institución abierta a la comunidad que, además de proporcionar formación a los niños, extendiera su acción social y cultural a los jóvenes y adultos, hombres y mujeres. La naciente Secretaría de Educación Pública recurrió a quienes tuvieran una formación básica para atender estos nuevos planteles aunque no tuvieran una preparación especial como profesores, pero también se preocupó por abrir instituciones que pudieran formar maestros especializados en las necesidades de esas comunidades.

Al igual que en el caso de las escuelas rurales, las primeras normales regionales o rurales fueron organizadas bajo la modalidad mixta. Si bien algunos profesores –influidos por las ideas pedagógicas de la escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia y otros partidarios de la escuela nueva– abogaban por la coeducación, donde pudieran estudiar tanto hombres como mujeres juntos, la decisión se debió sobre todo a la imposibilidad –por falta de recursos económicos– de sostener planteles educativos independientes para cada sexo. Esta disposición no siempre fue muy bien aceptada por parte de los padres de familia ni por algunos de los profesores.

En Tacámbaro, Michoacán –la primera escuela normal regional que dependió de la Secretaría de Educación Pública– los profesores Leobardo Parra y Marquina e Isidro Castillo insistían en tener las puertas y ventanas abiertas para que la gente pudiera constatar la forma en que trabajaban y se trataban entre sí los maestros y los 25 alumnos, con el fin de despejar las sospechas y rumores, que circulaban hasta tierras lejanas, de que se desvestía a las muchachas. Invitaban al obispo Lara y Torres a las reuniones semanales que llamaban “de tipo social” y el director hizo traer a su esposa para que la sociedad viera que era una familia bien formada y respetable. En estos rumores, desde luego, estaban involucrados otros conflictos políticos, ideológicos e incluso económicos –por ejemplo, la oposición a la escuela laica– y no sólo eran resultado de una actitud de rechazo o reserva hacia la educación mixta (Villela, 1972:26-27).²

En sus inicios, las normales regionales o rurales eran escuelas pequeñas y funcionaban prácticamente como familias extendidas. En 1928, tras las primeras experiencias, la SEP decidió que todos los planteles rurales traba-

jaran, al igual que antes, como internados mixtos; como mencioné anteriormente, más por la imposibilidad presupuestal, que en un interés por impulsar la coeducación. En los internados, organizados como un hogar en el que todos cooperarían en un ambiente de libertad, el director se haría cargo de los estudiantes como un padre, mientras su esposa organizaría la vida del plantel, especialmente la atención de las alumnas (SEP, 1928). Para ese entonces, 35% de los 661 estudiantes de las normales rurales eran mujeres (SEP, 1930:634-637).

Entre los directores de las primeras escuelas formadoras de maestros rurales, hubo tanto seguidores de las nuevas ideas pedagógicas que defendían expresamente la coeducación y propiciaban que hombres y mujeres convivieran y realizaran las mismas actividades, como aquellos que delimitaban esta opción. Ambos tipos de profesores, no obstante, procuraban una vigilancia y protección especial de las mujeres, muchas de las cuales, al igual que en Tacámbaro, eran mal vistas por vivir en los internados mixtos (SEP, 1928).

A principios de la década de los años treinta del siglo pasado, Narciso Bassols y otros políticos y educadores buscaron que la escuela rural, además de desarrollar una intensa labor social y cultural, también fuera una importante promotora del desarrollo económico de las comunidades. Por eso, a partir de 1934, comenzaron a fusionar las normales rurales con las centrales agrícolas —encargadas de capacitar de jóvenes varones como técnicos agrícolas— para formar las escuelas regionales campesinas. En ellas se ofrecía la carrera de maestro rural, antecedida por la de técnico agrícola; el número de planteles creció hasta 35. En los primeros años a la mayoría se les dotó de presupuesto, de tierras e instrumentos para desarrollar oficios rurales. A todas se les encargó supervisar las escuelas rurales federales cercanas y emprender una ardua labor política, cultural y económica en las comunidades.

Eran internados mixtos organizados a través de cooperativas donde participaban todos los alumnos y un consejo administrativo (que fue adquiriendo cada vez más atribuciones ejecutivas) del que formaban parte los maestros y estudiantes. En ellos, las mujeres obtuvieron una representación especial. Se buscó garantizar que los planteles atendieran preferentemente a hijos de campesinos, a quienes se les otorgaba una beca y, a su egreso, se ofrecía una plaza como maestro rural. En un principio, las autoridades de la SEP dudaban de que las mujeres pudieran hacerse cargo de las

labores rudas del campo y, sobre todo, les preocupaban los problemas que pudieran surgir de la convivencia entre las y los jóvenes entre los 14 y los 20 años, por ello en el proyecto de creación de las escuelas regionales campesinas se consideró el ingreso de un porcentaje bajo de mujeres (SEP, 1933). Más por decisión de las familias que por la restricción gubernamental, y aun por la preexistencia de los varones de las antes escuelas centrales agrícolas, la proporción femenina en las normales rurales disminuyó. En 1936, sólo 23% de los tres mil 827 estudiantes eran mujeres.³

Sin embargo, en los debates sobre la orientación que debía tener la educación en México fueron ganando las posturas que defendían no sólo la modalidad mixta sino la coeducación. A raíz de la elaboración del primer plan sexenal y la modificación del artículo tercero de la Constitución, para estipular que la educación sería socialista, las autoridades dieron una mayor importancia a la coeducación y a la redención de la mujer trabajadora, sobre todo a partir de 1935. En las regionales campesinas se impulsó la creación de ligas femeniles, algunas tuvieron relación con el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) formado en 1938.⁴ No sólo se insistió en que las mujeres realizaran las mismas actividades de los hombres sino que, incluso en la SEP, se discutió la pertinencia de que los varones también cursaran la materia de economía doméstica.⁵ Evidentemente, las políticas que apoyaban la redención de la mujer y la coeducación estuvieron vinculadas con la creciente discusión sobre el derecho de las mujeres al voto.

Sin embargo, a partir de 1938 se fueron fortaleciendo los sectores que querían limitar las reformas populares del gobierno de Lázaro Cárdenas como el reparto agrario y la educación socialista. Ello coincidió con una creciente preocupación por parte de los profesores, fueran o no defensores de la coeducación, sobre los efectos de la convivencia de adolescentes de ambos sexos en los internados de las escuelas regionales campesinas, ya que el tamaño de los planteles se había modificado, al igual que los modos de interactuar entre alumnas(os), así como entre ellos y los profesores. Hacia 1928, la mayoría de las normales rurales tenían alrededor de 60 alumnos pero, en 1941, la matrícula ascendía entre 100 y 200, incluso varias llegaban casi a 300 (SEP, 1930:607-606; SEP, 1941:154). Como en años anteriores, los internados ya no podían funcionar como una familia extensa y, de hecho, sus dimensiones no permitían garantizar una vigilancia escrupulosa por parte de los maestros y los empleados, lo que se com-

plicó más a partir de 1938, pues a raíz de la expropiación petrolera, el gobierno redujo el presupuesto para las regionales campesinas, y muchas no pudieron contar con el personal suficiente ni para cumplir con las materias del plan de estudios ni para garantizar la seguridad de los alumnos. La mayor parte de los planteles no contaba con un velador, luz eléctrica o con una maestra ecónoma, quien debía encargarse de cuidar y vigilar a las muchachas (como antes hacían las esposas de los directores).⁶

En tales circunstancias, algunos de los directores consideraban que las muchachas estaban en peligro y ellos no podían asumir la responsabilidad. Varios pedían que las escuelas se hicieran unisexuales. Algunos, los menos, consideraban que, a esa edad y en un internado, la coeducación no era positiva sobre todo para las jóvenes que, en vez de estudiar, se dedicaban –argumentaban– “a soñar en clase”. Otros, la mayoría, no estaban en contra de la coeducación, pero aseguraban que no podían garantizar la seguridad de las señoritas.⁷ Algunos más reportaban el problema como un argumento de peso para conseguir un mayor presupuesto para las escuelas, pero otros lo hicieron por razones políticas, en dos planos distintos:

Por un lado, desde mediados de los años treinta del siglo XX, los estudiantes fueron cobrando un papel mayor en el gobierno escolar de cada regional. Aunque había diferencias entre los planteles, en la mayoría, los estudiantes –por medio de sus sociedades– se hicieron cargo de la vigilancia de la disciplina. Las autoridades de la SEP, con una dificultad cada vez mayor para realizar inspecciones (a falta de presupuesto) pensaban que la disciplina en las escuelas era demasiado laxa, lo que podía llevar al sistema a un caos. Aunque el problema no era tan grande como pensaban, lo cierto es que por las malas condiciones de trabajo de los maestros y la escasez de personal, los profesores habían descuidado su papel de guías de las comisiones de trabajo.⁸

Por otro lado, en los gobiernos escolares ya no intervenían sólo los maestros y estudiantes del plantel, sino que participaban también representantes sindicales y de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialista de México (FECSM). Desde 1935, los docentes de las escuelas regionales campesinas se habían agrupado en un sindicato (el SUTESC) que, junto con los misioneros culturales, representaban el ala más radical del magisterio y rivalizaban con muchos de los directores federales de educación e inspectores que mantuvieron posturas políticas más moderadas. El sindicato formó la Rama

Nacional de Educación Superior Campesina dentro del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM) que, en realidad, fue el primero magisterial con una pretensión nacional. La Rama sostuvo políticas ligadas con el Partido Comunista, al igual que los estudiantes, quienes siguieron los pasos de sus profesores al formar la FECSM que, desde 1935, realizó huelgas parciales para exigir, entre otras cosas, mejores condiciones para sus escuelas, más maestros, mejor preparados y que sostuvieran una ideología revolucionaria.

Además de los movimientos magisterial y estudiantil, los profesores y alumnos de algunas escuelas intervinieron en asuntos político-regionales, como el reparto de tierras o la formación de cooperativas para debilitar a los acaparadores o, incluso, en campañas políticas estatales y en la presidencial para la sucesión de Lázaro Cárdenas. Estas actividades, al igual que las realizadas por las misiones culturales que fueron desintegradas en 1938, se “salían del redil” de un gobierno que pretendía concentrar el juego del poder al interior del PRM por medio de las confederaciones de Trabajadores de México (CTM) y Nacional Campesina (CNC) así como en una organización magisterial única que fuera más controlable y en la que tuviera menos margen de acción el Partido Comunista.⁹

En julio de 1940, los estudiantes de las regionales, respaldados por muchos de sus maestros, realizaron una huelga general, que levantaron con la promesa del gobierno de ir cubriendo poco a poco sus solicitudes. Pero la situación de las regionales fue empeorando. Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho se fueron fortaleciendo los grupos opositores a la educación socialista, y en el sistema educativo comenzaría una verdadera cacería de “comunistas”¹⁰ desde afuera y desde adentro: en 1940 se formó el Frente Revolucionario de Maestros de México, una agrupación que, apoyada por la CNC, amenazaba el poder tanto de los líderes de la Rama como del STERM.

La SEP decidió desintegrar las escuelas regionales campesinas para formar, por separado, las escuelas prácticas de agricultura (para varones) y las normales rurales (para hombres y mujeres); se limitaron las actividades que estos planteles realizaban hacia las escuelas y a las comunidades cercanas; se recortaron las tierras que trabajaban y quedó prácticamente a la mitad el número de planteles. Los recursos se redujeron aún más (SEP, 1946). Estas reformas, así como los enfrentamientos entre la Rama y el Frente, provocaron serios conflictos en las nuevas escuelas normales, que

fueron aprovechados por algunos inspectores federales de educación, los opositores a la orientación socialista y la prensa, en la lucha para modificar el artículo tercero Constitucional. Durante 1941 y 1942, los inspectores informaron sobre algunos conflictos políticos pero, sobre todo, recopilaron datos de matrimonios, abortos, nacimientos y hasta suicidios ocasionados, argumentaban, por la convivencia en los internados mixtos, manejados por “profesores comunistas” que sustentaban “teorías extranjeras exóticas” y estaban muy poco preocupados por formar a los jóvenes en un camino recto.

Cuando el gobierno de Manuel Ávila Camacho decidió, presionado por la derecha y la situación internacional, terminar con el radicalismo cardenista y especialmente con el programa de educación socialista, el comunismo se convirtió en sinónimo de inmoralidad.¹¹ Ello fue impulsado por Octavio Véjar Vásquez, segundo secretario de Educación Pública de ese gobierno, que se propuso sustituir el programa educativo cardenista por una escuela del amor que tuviera un fuerte componente moralizador, así como por el Partido Acción Nacional, la Unión Nacional de Padres de Familia, autoridades de la SEP y el Frente Revolucionario de Maestros de México. La campaña de desprestigio que emprendieron no logró que se modificara el artículo tercero Constitucional, pero sí que la Ley Orgánica de Educación Pública, emitida en 1942, cerrara la posibilidad de impulsar la coeducación.¹²

El 9 de septiembre de 1942, el profesor Luis H. Monroy, director de Estudios Pedagógicos de la Secretaría de Educación Pública, se dirigía al titular del ramo diciéndole que:

Las Escuelas Normales Rurales, hasta la fecha, han tenido el carácter de co-educativas, puesto que conviven alumnos de ambos sexos.

Aunque los reglamentos dictados para esa convivencia han sido fielmente observados, pues tienen dormitorios separados y en los correspondientes a las alumnas duermen la Economa y una maestra, si la hay, se han lamentado, aunque no con frecuencia, *hechos inmorales* que los directores han solucionado casando a las *faltistas* y separándolos de la escuela.

A fin de evitar la repetición de estos hechos, me permito proponer a usted: concentrar en aquellas escuelas carentes de tierras de cultivo a las señoritas alumnas y reunir en aquellas que las tienen, a los varones de éstas; en otras palabras, la existencia de Escuelas Normales Unisexuales.¹³

A partir de 1943, las normales rurales, al igual que la Escuela Nacional de Maestros en la ciudad de México, serían unisexuales. Los reportes de los directores e inspectores, muchos publicados en los periódicos, en parte sirvieron para justificar la transformación de las escuelas limitando sus actividades y ocultando la represión política. Si bien muchos de los directores ventilaron este tipo de problemas para exigir un mayor presupuesto para garantizar el control sobre los alumnos, en manos de los inspectores y de las autoridades educativas, estas informaciones sirvieron de argumento para ceder a las presiones de los grupos conservadores y atacar la coeducación como parte de lo que se consideraba como un peligroso ideario comunista.

Lo que sucedió fue que la batalla contra las reformas radicales del cardenismo y del comunismo se combinaron con las visiones patriarcales, que se escudaron en una actitud paternalista de protección a las mujeres de la mala influencia de los estudiantes, más involucrados en la política pero, sobre todo, de sí mismas y de una supuesta falta de control sobre su sexualidad.

Los estudiantes de las escuelas normales rurales reclamaron; con el apoyo de organizaciones campesinas, magisteriales, de comerciantes y trabajadores escribieron al Presidente de la república, algunos solicitando, otros exigiendo, que los planteles siguieran siendo mixtos y defendiendo la coeducación, amparándose en el artículo tercero de la Constitución. Puesto que la orden del gobierno se dio muy poco tiempo después del cierre de la mitad de los planteles, la respuesta de estos sectores se debía, en parte, al temor de que los estudiantes no fueran trasladados de una escuela a otra, sino que fueran expulsados o que los establecimientos se clausuraran. La medida era vista como un ataque a las instituciones populares de la Revolución y, de hecho, a los campesinos mismos. El argumento central de estas cartas, al igual que las de los padres de familia, era que si las hijas eran trasladadas lejos de sus hogares, tendrían que abandonar los estudios.¹⁴

El gobierno no cedió, dispuso nueve planteles para mujeres y nueve para varones, pero tuvo que escuchar ese argumento central. En algunas escuelas los estudiantes se negaron a trasladarse a las que les fueron asignadas y varios directores aceptaron la inscripción de jóvenes de ambos sexos. La dificultad y tardanza para inspeccionar las escuelas permitió que, en la práctica, algunos de los alumnos avanzados pudieran terminar sus estudios en los planteles donde los habían iniciado sin tener que trasladarse.¹⁵

No hay información para saber si efectivamente muchos padres de familia se negaron a trasladar a sus hijas a escuelas lejanas y si ello impidió que continuaran estudiando. Sin embargo, es significativo el avance en la inscripción de mujeres una vez que se hicieron unisexuales. En 1941, la matrícula femenina alcanzaba sólo 26% de un total de tres mil 263 alumnos; en 1944, representaban 38% de dos mil 667 estudiantes y, para 1946, 45% de tres mil 514 (SEP, 1941 y 1944).

Viendo todo este asunto desde nuestros días nos encontramos ante una paradoja: en los años treinta del siglo pasado, cuando se quiso impulsar la coeducación, la inscripción de mujeres fue baja. En la década siguiente, el abandono del carácter mixto de las escuelas, por un lado, coartó algunas posibilidades de construcción de relaciones de género distintas pero, por otro, la conversión en internados unisexuales incentivó la inscripción de un mayor número de mujeres campesinas a una institución que, como se mencionó en un inicio, fue un trampolín importante para ascender de estatus, estudiar e incorporarse a un mundo cultural y laboral (recuérdese que se les otorgaba una plaza como maestra rural) muy distinto al que hubieran tenido sin esta opción de vida.

Este incremento puede explicarse, en parte, por la transformación de las escuelas regionales campesinas en normales rurales pero, indudablemente, se relacionó con el carácter unisexual de los planteles. A pesar de las peticiones en contra de esta modalidad, muchos padres de familia, y no sólo los directores y funcionarios, tenían temor o recelo de la convivencia de los adolescentes en los internados. Por ejemplo, las alumnas de la Escuela Regional Campesina de Tenerife tuvieron que insistirle mucho a Margarita Hernández para que se animara a ingresar como estudiante (lo que haría en 1938). A ella se le antojaba, pero la señora con la que trabajaba haciendo tortillas en Tecomotlán, le decía que no, pues “ahí las muchachas se echan a perder muy pronto”.¹⁶

Como veremos más adelante, los mismos “presuntos comunistas”, los que según el Frente Revolucionario de Maestros de México (FRMM) proclamaban el amor libre y todo libertinaje, eran paternalistas y cuidaban de las muchachas. Durante los años treinta, los maestros, los directores y los propios alumnos que formaban parte del gobierno de los internados, seguían reglas estrictas para evitar los noviazgos, así como para prevenir las relaciones llamadas “ilícitas” y los embarazos. Seguramente hubo muchos noviazgos, aparte de los que fueron castigados, pero los casos de relaciones

sexuales, embarazos y abortos que hubo, fueron pocos y, probablemente, no más frecuentes que fuera del plantel. Pero la cuestión es que los internados estaban en la mira de las autoridades. Las denuncias que salieron a la luz en 1941 y 1942 no obedecieron a un incremento. Algunas eran ciertas, otras, fueron rumores que nadie quiso investigar, como la denuncia anónima de que en los alrededores de Tenería se encontraban fetos tirados pertenecientes a las estudiantes; otras más eran sumamente dudosas, como la queja de las estudiantes del plantel de Salaices, Chihuahua, que acusaban al médico de la escuela de hacerles el amor (las estudiantes apoyaban a la Rama y el médico al Frente). Así, dentro de un ambiente de polarización en la lucha política, tanto los líderes de la Rama como los del Frente, apelaron a criterios morales que resultaban efectivos en una sociedad temerosa del experimento coeducativo.¹⁷

El internado mixto: el caso de Tenería, Estado de México

Durante la segunda mitad de los años treinta del siglo XX, las regionales campesinas funcionaban bajo un plan de actividades muy intenso. Con la idea de que fueran autofinanciables y que los alumnos aprendieran en la práctica, los estudiantes estaban involucrados en todas las actividades de la escuela, salvo algunas excepciones: lavandería, cocina, costura y la cooperativa de nixtamal, que eran labores encomendadas exclusivamente a las mujeres. En Tenería, las alumnas –dirigidas por la maestra ecónoma– debían encargarse de lavar y confeccionar ropa para los maestros y los alumnos (entre cuatro y seis horas semanales); una vez por semana, las alumnas de segundo año de la carrera agrícola se ocupaban de la comida de empleados y alumnos. Comenzaban a las cuatro de la mañana a elaborar el menú y hacer las compras en el mercado (para aprender a balancear la comida, seleccionar lo más barato y de mejor calidad) y terminaban a las nueve de la noche. Todo ello formaba parte de la materia de economía doméstica que se impartía sólo a ellas. Pero las alumnas de todos los grupos se ocupaban, por turnos, de lavar la ropa y atender la cocina.

Algunos de los estudiantes a veces ayudaban en estas actividades, pero el manejo operativo y de los recursos de la cooperativa de alimentación y consumo (y su extensión cuando hacían prácticas escolares fuera de la escuela) era una responsabilidad de la maestra ecónoma y de las muchachas.¹⁸

Existían otras excepciones. Las autoridades educativas, el director de la escuela y la directora de las materias normales fueron entusiastas

promotores de la redención de la campesina; emancipación que rompería “las cadenas de la ignorancia, la inactividad y la miseria” al obtener, a través de la coeducación, “un juicio exacto de las cosas” (el brindado por el materialismo histórico) con el que conquistaría su libertad de acción y colaboraría, “en la casa y el trabajo”, con “la lucha redentora de la Revolución”.¹⁹

El énfasis que se ponía en “la acción” y en “el trabajo” asociado con la liberación de la mujer provenía, sin embargo, de un modelo cultural citadino que menospreciaba la labor femenina en el campo, que era vista como ignorante y que no hacía nada. No obstante, dicha “acción” se centraba en dos elementos: primero, en afianzar el papel de la mujer en la organización del hogar y el control y aprovechamiento máximo de los recursos disponibles;²⁰ segundo, aprender (aunque con ambigüedades) conocimientos agrícolas para que más tarde las alumnas pudieran “auxiliar al trabajador del campo o, desde la escuela rural, atender los anexos y resolver las consultas de la gente”²¹ (Civera, 1997:122-123). En otras palabras, por un lado se promovía un mayor control por parte de la mujer en la esfera privada y, por otro, su participación (aunque acotada) en la esfera pública. Cabe señalar que estos dos aspectos de cambio habían sido propiciados en la región desde los años de la Revolución. Con la movilización y fallecimiento de muchos hombres, las mujeres de varios pueblos y rancherías tuvieron que involucrarse más en los procesos de venta de productos agrícolas y artesanales, así como en la administración de los recursos familiares (Civera, 1997:122-123).

Las autoridades educativas insistían en que las muchachas debían participar, igual que sus compañeros, en las enseñanzas y prácticas de agricultura y ganadería, pero al interior de las escuelas había resistencias y se les eximía del trabajo pesado, especialmente del cuidado del ganado mayor. En la escuela de Tenería, como la inspección era frecuente, tuvieron que involucrarse en la cría de cerdo y apoyar las prácticas de ganado menor y vacuno. En 1935, en *Impulso Juvenil*, la revista de la escuela, se mostraban fotografías de las muchachas removiendo paja con los picos, vestidas con sus overoles, y se les felicitaba por su arduo trabajo en una actividad (la cría de cerdos) que usualmente realizaban los varones.²²

Al involucrarlas en los trabajos con ganado menor, las actividades de las estudiantes se incrementaron. De hecho, parte del sábado y del domingo eran días de descanso. Muchos de los alumnos salían de paseo,

pero las estudiantes sólo podían hacerlo algunos domingos, pues los sábados se dedicaban a lavar ropa y, a diferencia de ellos, debían salir bajo el cuidado de una maestra lo que, por falta de personal, no siempre era posible.²³

Al destacar lo anterior no quiero colocar a las estudiantes en un papel de víctimas. Según el testimonio de una de ellas, las muchachas, poco numerosas, mantuvieron un círculo íntimo de amistad, independiente al de los hombres, en su dormitorio, en las actividades domésticas, en esas horas en que se quedaban en la escuela medio vacía los fines de semana y en la Liga Femenil; incluso en sus recuerdos sobre la escuela casi siempre habla de “nosotras”.²⁴ Ellas usaban sus escasos tiempos libres para estudiar y, sobre todo, para los deportes, mismos que tendrían un peso fundamental en su formación y en su proyecto futuro de trabajo. Jugaban entre ellas, pero de preferencia con los muchachos, mujeres contra hombres o en equipos mixtos, más especialmente al basquetbol, con uniformes diseñados por ellas mismas, y que consistían en faldas-pantalón abajo de la rodilla. Así, hombres y mujeres encontraban un espacio de convivencia más o menos igualitario (por lo menos en términos de contacto, incluso físico).²⁵

Había muchas otras actividades que hacían juntos. Además de sus clases, prácticas y trabajo en talleres, participaban en el gobierno escolar que decidía muchos aspectos de la marcha diaria del internado. En él, independientemente del número, las mujeres tenían una representante, además de los estudiantiles correspondientes a cada grado escolar (que generalmente eran hombres), con lo que también se involucraban en la toma de decisiones en la esfera pública. Sin embargo, ellas solían dirigir las comisiones de recreación e higiene, más que las de trabajo o buen gobierno. Fuera de las escuelas, las y los estudiantes organizaban festivales, fiestas, obras de teatro o charlas literarias, limpiaban calles, realizaban prácticas pedagógicas en los planteles, levantaban censos escolares, ayudaban a los campesinos a organizarse para pedir créditos agrícolas y muchas cosas más.

En general, se dividían los trabajos según el género, pero tanto unas como los otros y sus maestros vivían estas experiencias como una obra conjunta que ayudaba a formar una fuerte noción de *nosotros* como normalistas rurales, como integrantes de la “Comunidad Roji-Negra de Tenerife” (como se autonombraban), como parte de esa familia extensa que constituía la

escuela y que era equiparada con la madre en el himno de las normales rurales. Lo anterior se reflejó en sus exámenes recepcionales, que consistían en una disertación sobre el quehacer del maestro rural y en un informe del trabajo que realizaban durante su primer año como maestros rurales.

Hacia las comunidades, las mujeres solían poner más énfasis en cuestiones como la salud y algunas se mostraban entusiastas con el discurso de emancipar a la campesina mejorando sus condiciones de vida como madre y organizadora del hogar, mientras los hombres se mostraban más interesados en las actividades económicas.

Egresados y egresadas hablaban de la necesidad de ganarse a las comunidades para convertirse en sus guías. Para muchas maestras, la labor de “agitación” y organización de la comunidad, como le llamaban, era un medio importante para garantizar la asistencia escolar y que se apoyara a la escuela con material, dinero y trabajo. En cambio, muchos de los maestros “agitaban” con propósitos políticos o económicos que iban fuera del ámbito escolar.

A pesar de estas diferencias, las y los egresados compartían muchos valores e inquietudes, incluso algunos diferentes de los planteados por las políticas educativas que les tocó vivir como estudiantes o en el primer año de su trabajo en escuelas rurales. Entre ellos cabe mencionar la preocupación por la higiene y la intención de terminar con un problema que consideraban como primordial, la tristeza del campo, por medio de entretenimientos sanos como los bailes, las charlas, la música y, sobre todo, los deportes, actividades en las que habían convivido como estudiantes muy intensamente.

Las y los estudiantes muestran haber hecho suyo el discurso del maestro rural que se entrega a la comunidad, aunque muchos lo hicieran apoyándose en una postura de poseedores del conocimiento y la verdad, en cierta forma muy autoritaria. Manifestaban que el trabajo sería muy duro, que lo que ellos podían hacer para mejorar las condiciones de vida de los campesinos era muy poco pero de gran valor. Lo importante, decían, era “no dejarse llevar por el ambiente”, sino seguir laborando. Hombres y mujeres egresados mostraban una gran valoración del trabajo y el afán y habilidad de aprovechar los pocos recursos económicos y materiales a la mano, de exprimirlos hasta lo imposible, pero también la iniciativa de intentar obtenerlos relacionándose con gente que tuviera algún poder, fuera en el gobierno, las organizaciones magisteriales, los comisariados ejidales o los comerciantes.

Ello seguía la tradición del compadrazgo y lo que cotidianamente vivían en el internado.²⁶

A mediados de 1935, el director de la escuela de Tenería informaba que el internado mixto funcionaba sin problemas. La expulsión servía de castigo para los infractores, convertidos en enemigos del bien común, y para todos aquellos posibles infractores. La separación de una pareja que, “desobedeciendo los principios inculcados, pretendían llevar su amistad más allá de los límites y costumbres permitidos en el hogar y familia constituida por la Escuela”, sirvió de ejemplo para que dicha situación no se repitiera en “este aspecto tan interesante del plantel”.²⁷

El director, los maestros y los estudiantes tenían reglas para controlar las relaciones amorosas de los estudiantes (e incluso de los maestros). Los expedientes indican que el hecho de que un muchacho platicara con una alumna a través de la ventana del dormitorio femenino (que a diferencia del de varones era cuidado por la maestra ecónoma) era motivo suficiente para recibir un extrañamiento público por parte del director, quien además daba aviso a los familiares. En caso de reincidir, se recurría a la expulsión. Las parejas que eran descubiertas besándose o abrazándose también sufrían este castigo. A veces, si eran buenos alumnos, se daba aviso a sus familiares y se les daba de baja para que pudieran trasladarse a otros planteles. Este tipo de reglas se mantuvo vigente a pesar de los cambios de director (de diferente posición política) y de la creciente fuerza de los estudiantes tanto en el Consejo Administrativo como en la vigilancia de la disciplina. En ocasiones, los estudiantes proponían sanciones más leves que los maestros, pero no necesariamente votaban por ellas. A veces se tendía a ser más estrictos con las alumnas que con los jóvenes, pero la maestra Guadalupe Ceniceros de Zavaleta defendía que el castigo para hombres y mujeres debía ser el mismo puesto que cometían la misma falta. De cualquier modo, aunque los castigos fueran iguales para ambos, sus efectos sociales eran más severos para las muchachas, tanto en la escuela como en sus casas.²⁸

Un alumno de la misma escuela relata cómo los propios estudiantes estipulaban reglas informales para protegerse a sí mismos de “actos inmorales”:

Durante el año de 1940 se formó en Tenería una costumbre que daba pavor a las muchachas al acercarse el día de su santo. Eran felicitadas públicamente en una forma muy especial. A la hora del desayuno, cuando estaban reunidos en el

comedor todos los alumnos, hombres y mujeres, se ponía en pie un comensal y después de hacer que se guardara silencio, decía:

-Camaradas, por celebrarse hoy el onomástico de nuestra querida compañera Alicia Nuñez, ruego al compañero Luis Barbosa que la felicite en nuestro nombre.

Un murmullo recibía las frases del elocutor. El interpelado, que había sido el primer novio conocido de la festejada, se ponía a su vez de pie y contestaba:

-Como a mi ya no me corresponde tal honor, cedo galantemente la palabra al compañero Rosendo Santacruz para que él haga la felicitación.

Los murmullos crecían. Rosendo había sido el segundo novio de Alicia.

Santacruz cedía públicamente la oportunidad de hablar al tercer novio, éste al cuarto y así llegaban hasta el que gozaba en el momento del cariño de la muchacha. El último no tenía otra taxativa que, rojo de vergüenza y en medio de risas y cuchufletas, barbotar unas cuantas palabras dizque de parabienes y buenos deseos. La beneficiaria ya no las alcanzaba a oír. Su decoro la había obligado a abandonar el salón, llorosa y avergonzada.

Dicho sea en descargo de la conciencia de las alumnas, jamás llegaba el desfile más allá de los cinco o seis participantes.

Nadie escapaba a dicha costumbre [...] *Una saludable y no premeditado espíritu moralizante era el móvil generador de este hecho. Tendía a contener los afanes amorosos de las muchachas novieras. Y muchas de verdad se contenían, sabiendo lo que les esperaba en caso de desbocarse [...].*²⁹

Esta regla no escrita entre los estudiantes era, desde luego, una restricción para las mujeres, no para los varones, en términos del número de novios. Las culpables eran ellas, las que podían “desbocarse”, las “faltistas” como les llamaba el Jefe del Departamento Pedagógico. El mismo exalumno relata que “una ley de las alumnas de Tenerife, no manifiesta y muy vieja, ordenaba que ninguna de ellas habría de pasar de los diez novios en todo el tiempo que durara estudiando ¡Y pobre de la que la desobedeciera!” y cuenta cómo una muchacha que lo había hecho, después de la ceremonia de su santo iniciada no por los hombres, sino por la presidenta de la sociedad de alumnas, desertó de la escuela.³⁰

En 1941 el personal de la escuela de Tenerife, al igual que en otras, estaba muy dividido. El director era dirigente de la Rama y el médico era activista del Frente. Entre otros conflictos, se produjo uno que dispararía muchos rumores en la región. Una estudiante fue expulsada de la escuela por haber abortado; el hecho se llevó a cabo en ausencia del director, quien

después puso en duda todas las declaraciones del médico. Sin embargo, la alumna ya no siguió sus estudios. El clima era de tal confrontación, que los jóvenes no permitían que las muchachas fueran a la enfermería sin compañía de alguna maestra o de ellos mismos. Por este conflicto, sabemos que por órdenes de la SEP el médico de la escuela debía llevar un control de la menstruación de las estudiantes. En este caso no hay información que permita comprobar si este tipo de control se llevaba a cabo (aunque así lo reportaban a la SEP), pero en 1942 el médico informaba que el registro no se llevaba con toda regularidad, según él, por la falta de interés del director ante la resistencia de las propias estudiantes y de la maestra ecónoma o la enfermera, que eran las encargadas de dicha verificación o, según el director y el inspector, por la negligencia del propio doctor. Dicho sea de paso, los inspectores nunca se preocuparon por verificar si esta medida se llevaba a cabo o no (al menos por escrito).³¹

Los internados unisexuales

Con el cambio de alumnos y maestros de unos planteles a otros cuando se abandonó la idea de que fueran mixtos, las dinámicas internas de las escuelas sufrieron modificaciones sustantivas. El movimiento estudiantil fue desarticulado y se trastornaron las formas de organización, de trabajar y de gobernar las escuelas, comenzando por sobreponerse a la decepción y a la tristeza. Sobre todo en las varoniles, los estudiantes sintieron cierto desamparo. La “indisciplina” y la “agitación política”, a decir de los directores, fue más difícil de manejar en estos planteles que en los de las mujeres. Ello probablemente confirma la mayor participación de los hombres en la política en comparación con sus compañeras. Un estudiante de la escuela de El Mexe, Hidalgo, relata cómo las reformas generaron “descontento contra la Secretaría de Educación Pública. Las actividades agropecuarias decayeron y la disciplina sufrió mengua. Los alumnos, *sin el freno que representaba sus compañeras*, se volvieron hoscos y agresivos. Maestros y personal –aun los mismos muchachos– sufrieron en estos años de transición” (Serna, 1987:72).

Una vez separadas las escuelas de varones y mujeres, por orden de las autoridades educativas, en todas disminuyeron las labores realizadas hacia la comunidad así como el trabajo agropecuario al modificarse el currículum, reducir la extensión de tierras y reducirse el presupuesto. Por último, la Secretaría de Educación Pública también limitó el espíritu cooperativista

que antes fuera central.³² Pero algunos cambios fueron diferentes si comparamos los planteles para hombres con los de las mujeres.

En las escuelas femeninas, las estudiantes continuaron con sus actividades de economía doméstica (comida, lavandería, etcétera), rotándose en turnos y compartiéndolas con sus maestras. Si había labores agropecuarias, éstas eran guiadas por los maestros de taller y de las materias correspondientes, pero su alcance era mínimo. A falta de presupuesto, los arreglos de las instalaciones de las escuelas eran muy pocos o se postergaban.

En los establecimientos para varones se realizaban más actividades agropecuarias (aunque muchas tierras quedaron sin trabajar) y obras materiales tanto en los planteles como en las comunidades. Pero la ausencia de las mujeres afectó otras áreas. En una escuela, por ejemplo, el director informaba que ya no editaban el periódico mural pues eso lo hacían antes las maestras y las alumnas; en varias, los directores decían que las fiestas y festivales, así como su éxito, habían decaído porque no estaban las mujeres para poder hacer los vestuarios, decorar los escenarios y preparar la comida. Las prácticas pedagógicas debían hacerlas en lugares cercanos porque ir más lejos implicaba gastar en alimentos (que antes elaboraban las muchachas); incluso, las becas de alimentación de los estudiantes se vieron afectadas, pues de ahí obtenían recursos para pagar cocineras y lavanderas.

Al ser separados, las actividades que antes realizaban los estudiantes del otro género no fueron cubiertas por los mismos alumnos, sino por personal contratado, pero la falta de éste y de maestros por el escaso presupuesto ocasionó una caída importante en las actividades generales de las escuelas, además de las estipuladas por la SEP.³³

La contratación de personal para las labores que las y los estudiantes hacían apoyándose mutuamente, coadyuvó a limitar el espíritu de cooperativismo de los alumnos, de ese *nosotros* y el sentido de pertenencia a las normales rurales. En los años veinte y treinta del siglo pasado, hombres y mujeres construían día a día la escuela. En 1944, los estudiantes y los maestros se sentían decepcionados sobre las promesas y resultados de la Revolución. Si en años anteriores el Ejército había apoyado a los planteles para defenderse del ataque de los cristeros, en 1940 y 1941, éste había entrado a varios de ellos para interrumpir los movimientos de protesta.³⁴ En ese contexto era difícil mantener, tal y como se hacía antes, el espíritu de trabajo y de sacar a flote las escuelas a pesar de la escasez de recursos. La

separación de hombres y mujeres por planteles tuvo que ver en ello y afectó no sólo las relaciones de género entre los estudiantes, sino su visión de lo que deberían ser como maestras y maestros rurales, como ciudadanas y ciudadanos.

Algunas conclusiones

Al igual que las escuelas rurales que el gobierno federal se propuso abrir en la segunda década del siglo XX, las normales regionales o rurales se fundaron bajo la modalidad mixta, más por motivos económicos que por una propuesta pedagógica. A partir de 1928 se organizaron como internados mixtos que funcionaban como familias donde hombres y mujeres colaboraban en un ambiente de libertad. Algunos profesores restringían la convivencia de los estudiantes de ambos géneros pero otros, defensores de la coeducación, la impulsaron manteniendo una actitud de protección y vigilancia especial sobre las jóvenes estudiantes.

A principios de los años treinta, Narciso Bassols juntó las escuelas normales rurales con las centrales agrícolas para formar las regionales campesinas, en ella se dio un peso importante a las actividades de tipo económico. En un principio, las autoridades tenían dudas sobre la posibilidad de que las mujeres realizaran el mismo tipo de actividades que los hombres. Sin embargo, la política educativa durante la presidencia de Lázaro Cárdenas dio una mayor importancia a la liberación de la mujer trabajadora y a la coeducación, y en las escuelas regionales campesinas se impulsó la formación de ligas femeniles y se insistió en que las mujeres realizaran las mismas actividades que sus compañeros, a pesar de que dentro de los planteles los mismos directores y estudiantes manifestaran algunas reservas al respecto.

Sin embargo, a finales de esa década creció la preocupación por la convivencia entre los estudiantes, ya que las escuelas eran más grandes que antes y no contaban con el personal suficiente para garantizar la vigilancia sobre los alumnos quienes, además, tenían ya una mayor participación en el gobierno interno y, sobre todo, en el mantenimiento de la disciplina de cada plantel. A pesar de que muchos de los directores pensaban que las y los jóvenes debían estudiar juntos, manifestaban su preocupación como un argumento de peso para solicitar el aumento del presupuesto otorgado a las escuelas. Otros, no muy convencidos de las virtudes de la coeducación, solicitaron que las escuelas fueran unisexuales.

En el fondo de este debate también había una fuerte disputa política entre los maestros defensores de la educación socialista –que ligados con el Partido Comunista propiciaron la organización de los propios profesores y de los campesinos en asociaciones independientes– y aquellos que, vinculados con la CNC y organizados en el Frente Revolucionario de Maestros de México, se unieron a principios de los años cuarenta a Octavio Véjar Vázquez –secretario de Educación Pública durante la Presidencia de Manuel Ávila Camacho– y junto con otros grupos buscaban modificar el artículo tercero Constitucional para que la educación pública dejara de ser socialista.

La transformación de las regionales campesinas en escuelas normales rurales nuevamente, y el recorte en el presupuesto dedicado a ellas, fue resultado del intento de inmovilizar a los estudiantes y a los maestros más radicales.

Ambos bandos políticos utilizaron argumentos que tenían eco en una sociedad aún temerosa de la coeducación. Este recelo, que había sido manifiesto en algunas de las regiones donde se establecieron las escuelas, fue evidente cuando el porcentaje de las estudiantes creció en forma significativa al dejar de ser mixtos los planteles, e incluso en la defensa que hicieron los padres de familia para que siguieran siendo mixtos, al explicar que si las mujeres eran trasladadas a lugares lejanos a sus hogares se verían forzadas a dejar de estudiar.

Como se puede observar en el caso de la escuela de Tenerife, en el Estado de México, los mismos estudiantes y los profesores calificados como radicales, mantenían una disciplina estricta para impedir que la convivencia entre hombres y mujeres generara problemas y especialmente ellas eran vigiladas; es decir, prevalecían posturas patriarcales y paternalistas: se debía proteger a las mujeres de la influencia de los hombres y de una supuesta falta de control sobre su sexualidad. Por otro lado, aun cuando se intentaba proporcionar una educación más igualitaria y se promovía un mayor control por parte de la mujer en la esfera privada así como su participación –aunque más acotada– en la esfera pública (lo cual se daba también fuera del internado), las actividades se dividían según el género: las mujeres realizaban más labores de economía doméstica, mientras que los hombres se involucraban principalmente en las económicas y políticas. Dicha diferencia, sin embargo, no era percibida por los estudiantes y los maestros quienes, por igual, se sentían colaboradores de la comunidad escolar.

La separación de los hombres y las mujeres en planteles unisexuales tuvo distintas consecuencias en la vida de las escuelas y en la formación de los estudiantes como futuros maestros rurales, pero es importante resaltar nuevamente que este cambio, si bien coartó la posibilidad de construir relaciones de género distintas a las tradicionales, también favoreció que un mayor número de mujeres de origen rural pudieran estudiar y obtener una profesión.

Notas

¹ Este artículo se desprende de una ponencia presentada en el II Coloquio internacional de historia de mujeres y de género en México, Guadalajara, 2003. Agradezco los comentarios de Mary Kay Vaughan y muy especialmente de Patience A. Schell que enriquecieron la versión inicial.

² Villela, Othon, 1972: 26-27. Durante la conmemoración del aniversario de la escuela estuvieron presentes varios alumnos de la primera generación. Villela escribió el libro basándose en sus testimonios.

³ AHSEP-DEANR, "Ingreso de alumnos, 1936".

⁴ *Revista de las Escuelas Regionales Campesinas*, julio 1939 (publicación mimeografiada, circulada por la SEP).

⁵ SEP, 1941; AHSEP-DEANR, caja 3288/411, exp. 8. Agradezco a Jocelyn Olcott el haberme proporcionado esta información.

⁶ AHSEP-DGESIC, Informes de inspectores administrativos, 1940-1942; Informes de los inspectores especiales, 1940-1941; Informes de los directores, 1940-1942; Santos, 1989, t. III: 123; AHSEP-DEANR, Documentos relacionados con el personal, 1937.

⁷ AHSEP-DGESIC, Informes de inspectores administrativos, 1940-1942; Informes de los inspectores especiales, 1940-1941; Informes de los directores, 1940-1942.

⁸ AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, 1940-1942; AHSEP-DEANR, expedientes de alumnos, Tenerife, Estado de México, y Ayotzinapa, Guerrero, 1937-1945.

⁹ Arnaut, 1998; Sepúlveda, 1976; Bonfil, 1992; Raby, 1974; Civera, 1997; Medina, 1978.

¹⁰ Cabe aclarar que se llamaba "comunista" o "radical" no sólo a los grupos militantes o simpatizantes al Partido Comunista, sino tam-

bién a los defensores de la educación socialista o a los docentes que promovían la organización de los maestros, campesinos y obreros en asociaciones independientes.

¹¹ AHSEP-DGESIC, Informes de los inspectores especiales, 1940-1941.

¹² AHSEP-DGESIC, Informes de los inspectores especiales, 1940-1941.

¹³ Memorándum de Luis H. Monroy, jefe del Departamento de Estudios Pedagógicos, dirigido al Secretario de Educación Pública, 9 de septiembre de 1942; AHSEP-Subsecretaría, caja 9, expediente 1. Subrayado de la autora.

¹⁴ AHSEP-Subsecretaría, Estudios para que las Escuelas Normales Rurales sean unisexuales, 1942-1944.

¹⁵ AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, 1941-1944; entrevista con la maestra Margarita Hernández Franco, realizada por la autora el 21 de junio de 2001, en Tenerife, Estado de México (para todos los casos en que se cita a la entrevistada).

¹⁶ Entrevista con la maestra Margarita Hernández Franco.

¹⁷ AHSEP-DGESIC, Inspecciones especiales, 1940-41. En algunos planteles, la desconfianza de las alumnas no era hacia sus compañeros, sino al mismo personal; un caso extremo se dio en 1941 en la escuela de Huetamo, Michoacán, la sociedad de alumnas se quejó ante el inspector especial de que el director acosaba a las muchachas. La falta de respuesta hacia sus quejas había ocasionado que varias dejaran sus estudios y que otras pidieran su traslado; AHSEP-DGESIC, Informe del director de Huetamo, Michoacán, 1941; Inspección especial, Huetamo, Michoacán, 1941.

¹⁸ AHSEP-DEANR. Informe de la maestra ecónoma, Tenerife, Estado de México, diciembre, 1934; entrevista con la maestra Margarita Hernández Franco; AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, 1941-1942; Civera, 1997.

¹⁹ Véanse los artículos de Guadalupe C. de Zavaleta, "Emancipación de la mujer" y Pedro Rivera (alumno), "Nuestra faena semestral", en *Impulso juvenil*, (revista interna de Tenerife), 30 de junio de 1935. La maestra Zavaleta era responsable de las muchachas en la escuela.

²⁰ Si alguna palabra repitió una de las alumnas de ese tiempo al recordar sus aprendizajes en el internado, ésa fue "aprovechar", refiriéndose a los recursos materiales y económicos. Entrevista con la maestra Margarita Hernández Franco.

²¹ AHSEP-DEANR. Oficio de Manuel Mesa Andraca, Jefe del DEANR, dirigido al director de Tenerife, 9 de julio de 1934;

²² *Impulso Juvenil*, 30 de abril de 1935.

²³ AHSEP-DEANR. Informe de la maestra ecónoma, Tenerife, Estado de México, diciembre, 1934; AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, 1941-1942.

²⁴ Entrevista con la maestra Margarita Hernández Franco.

²⁵ AHSEP-DGESIC, Inspecciones especiales, 1940-41; Informes de los directores, 1941-1944; *Impulso juvenil*, 30 de junio de 1935; entrevista con la maestra Margarita Hernández Franco.

²⁶ AHSEP-DGEN, Exámenes alumnos, Tenerife, Estado de México, 1937-1945. Estas manifestaciones son muy similares a las de los exámenes de los alumnos de la Escuela de Ayotzinapa, Guerrero.

²⁷ AHSEP-DEANR, Informe del director de la escuela de Tenerife, primer semestre, 23 de agosto de 1935. En realidad, no tuvieron tantas solicitudes de ingreso como para tener que limitar el número de alumnas que aceptaban.

²⁸ AHSEP, DEANR. Expedientes de alumnos. Tenerife, Estado de México, 1937-1945.

²⁹ La cita corresponde a una novela autobiográfica, *Ecos de internado*, que escribió el exalumno José Vizcaíno. Varios fragmentos fueron publicados en una antología de Martínez (1999:46). Subrayado de la autora.

³⁰ Martínez, 1999:46-48. Diez novios parecen muchos dado el contexto conservador de la región. Desafortunadamente, por el momento no tenemos más testimonios para confrontar esta fuente.

³¹ AHSEP-DGESIC, Inspección especial, Tenerife, Estado de México, 1940-1941.

³² AHSEP-DGESIC, Inspecciones especiales; Reglamentos y Circulares, 1941-1944.

³³ AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, 1940-1944; Informes de los inspectores administrativos, 1940-1944.

³⁴ AHSEP-DGESIC, Informes de los directores, 1943-1944.

Referencias

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), fondos: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR); Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (DGESIC); Dirección General de Educación Normal (DGEN).
- Arnaut Salgado, A. (1998). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México*, México: SEP.
- Bonfil, R. G. (1992). *La revolución agraria y la educación en México*, México: CONACULTA/INI.
- Civera, A. (1997). *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*, México: El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Impulso juvenil*, revista de la Escuela Regional Campesina de Tenerife, Estado de México (1935).
- Martínez, M. (1999). *La Escuela Normal de Tenerife en los umbrales del tercer milenio*, Tenerife, Estado de México: Escuela Normal Rural Lázaro Cárdenas del Río (mimeo).

- Medina, L. (1978). *Del cardenismo al avilacamachismo*, México: El Colegio de México.
- Ortiz, M. (1991). *La formación de maestros rurales en el Estado de México, 1927-1940*, tesis de maestría, Estado de México: Escuela Normal Rural "Lázaro Cárdenas".
- Raby, D. L. (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, col. SEP-Setentas, núm. 141, México: SEP.
- Revista de las Escuelas Regionales Campesinas* (1939), México: SEP.
- Santos Valdés, J. (1989). *Obras completas*, México: Asociación Nacional de Exalumnos de San Marcos, Zacatecas, AC.
- Secretaría de Educación Pública (1928). *Las Misiones Culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*, México: SEP.
- SEP (1930). *Noticia estadística sobre la educación pública en México correspondiente al año de 1928*, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP (1933). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933*, México: SEP.
- SEP (1941). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre 1940-agosto 1941*, México: SEP.
- SEP (1944). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, 1943-1944*, tomo I, (mimeografiado).
- SEP (1946). *La obra educativa del sexenio 1940-1946*, México: SEP.
- Sepúlveda, M. (1976). *La política educativa y las escuelas rurales en la década de los treinta. El caso de las escuelas regionales campesinas en 1936*, tesis en etnología, México: INAH.
- Serna Leal, D. (1987). "Nura Mexe", en *Los maestros y la cultura nacional*, tomo IV, México: SEP/Museo de Culturas Populares.
- Villela, O. (1972). *La primera normal rural, cincuentenario en Tacámbaro 1922-1972*, México, s/e.

Artículo recibido: 16 de mayo de 2005

Dictamen: 8 de julio de 2005

Acceptado: 18 de julio de 2005