BALANCE Y MEMORIA DE
UN SIGLO DE EDUCACIÓN RURAL
EN AMÉRICA LATINA

VOLUMEN II

ENTRE RESISTENCIAS Y ESPERANZAS: MAESTRAS, INDÍGENAS Y COMUNIDADES, EN LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN RURAL DEL SIGLO XX EN AMÉRICA LATINA

ORESTA LÓPEZ PÉREZ
FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE
ALBA NIDIA TRIANA
Coordinadoras

SERIE **MEMORIAS ACADÉMICAS** INEHRM

SUBENSEÑANZA

BALANCE Y MEMORIA DE
UN SIGLO DE EDUCACIÓN RURAL
EN AMÉRICA LATINA

VOLUMEN II

ENTRE RESISTENCIAS Y ESPERANZAS: MAESTRAS, INDÍGENAS Y COMUNIDADES, EN LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN RURAL DEL SIGLO XX EN AMÉRICA LATINA

SERIE **MEMORIAS ACADÉMICAS** INEHRM

SUBENSEÑANZA



Cultura
Secretaría de Cultura

SECRETARÍA DE CULTURA

Claudia Stella Curiel de Icaza
Secretaria de Cultura



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DE LAS REVOLUCIONES DE MÉXICO

Felipe Arturo Ávila Espinosa
Director General



CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

Rosaura Ruiz Gutiérrez
Secretaria de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación



EL COLEGIO DE SAN LUIS, A. C.

David Eduardo Vazquez Salguero
Presidente



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA



UNIVERSIDAD DO VALE DO RIO DOS SINOS

BALANCE Y MEMORIA DE
UN SIGLO DE EDUCACIÓN RURAL
EN AMÉRICA LATINA

VOLUMEN II

ENTRE RESISTENCIAS Y ESPERANZAS: MAESTRAS, INDÍGENAS Y COMUNIDADES, EN LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN RURAL DEL SIGLO XX EN AMÉRICA LATINA

ORESTA LÓPEZ PÉREZ
FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE
ALBA NIDIA TRIANA
Coordinadoras

MÉXICO • 2024

Portada: Grupo de Escuela Rural de Aguablanca,
Veracruz, México 1943 . Archivo General de la Nación (AGN),
Fondo Presidentes, Ávila Camacho, exp. 261b.

Primera edición en formato electrónico:
Colegio de San Luis / INEHRM, 2024.

Coordinadoras: Dra. Oresta López (Colsan),
Dra. Flavia Obino Correa Werle (Unisinos)
y Dra. Alba Nidia Triana (UPTC).

D. R. © Oresta López Pérez, Prólogo.

D. R. © Oresta López Pérez, *Feminización del magisterio...*; Katia Merari Mota Arceo, *Las maestras rurales...*; Ana María del Socorro García y Verónica Méndez Andrade, *Un tesoro inagotable...*; Elvia Montes de Oca Navas, *Historia viva...*; Vanessa Tessada Sepúlveda y María Paz Sepúlveda, *La formación de maestras...*; Cleicinéia Oliveira de Souza y Nilce Vieira Campos Ferreira, *Formação de professoras...*; Terezinha Garcia Cazuza Martinez y Alessandra Cristina Furtado, *A presená de profesores...*; Teresa González-Pérez, *Las maestras rurales...*; Itzel Ávila Ruiz, Blanca Susana Vega Martínez y María del Rosario Auces Flores, *Procesos de identidad...*; Rosa Fátima de Souza Chaloba, *Circulación de modelos...*; Carminha Aparecida Visquetti y Nilce Vieira Campos Ferreira, *Magistério rural...*; Patrícia Weiduschadt, *Educação rural...*; Karen Laiz Krause Romig y Simone Gomes de Faria, *As escolas parroquiais...*; Salvador Sigüenza Orozco, *Los maestros en la Escuela Rural...*; Antonio Padilla Arroyo y Manuel Francisco Aguilar Tamayo, *Maestros y educadores...*; Marcela Piamonte Cruz, *Implementación de las escuelas...*; Sara Alejandra Carrero Romero, *Apropiaciones y resistencias...*; Jairo Arias Gaviria, Rosa María Galindo, Lida Duarte Rico y Zaida Castro Guzmán, *Condición sociocultural...*; Mónica Islas Flores, *Asistencialismo estatal...*; María Elisa Alvarez Ossa y Fernando José Henao Franco, *Interculturalidad, competencias ciudadanas...*

D. R. © El Colegio de San Luis (Colsan)
Parque de Macul núm. 155,
Fraccionamiento Colinas del Parque,
C. P. 78294, San Luis Potosí, SLP.
www.colsan.edu.mx

D. R. © Instituto Nacional de Estudios Históricos
de las Revoluciones de México (INEHRM)
Plaza del Carmen núm 27, Colonia San Ángel, C. P. 01000,
Alcaldía Álvaro Obregón, Ciudad de México.
www.inehrm.gob.mx

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad de El Colegio de San Luis y del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, órgano desconcentrado de la Secretaría de Cultura.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México.

Obra completa Colsan: 978-607-8906-95-6
Volumen II Colsan: 978-607-8906-97-0

Obra completa INEHRM: 978-607-549-527-9
Volumen II INEHRM: 978-607-549-529-3

HECHO EN MÉXICO

CONTENIDO

Presentación 9
Oresta López (Colsan), Flavia Obino Werle (Unisinos) y Alba Nidia Triana (UPTC)

Prólogo. Historias de resistencia y esperanza: desafíos
para hacer realidad el derecho a la educación en los mundos rurales 17
Oresta López Pérez (Colsan)

PARTE 1
Miradas al género en la educación rural

Feminización del magisterio y violencia de género en territorios no pacificados:
las maestras rurales del occidente de México durante la post-Revolución 29
Oresta López Pérez

Las maestras rurales como promotoras del cambio.
Análisis visual de su presencia en el muralismo mexicano (1923-1936) 67
Katia Merari Mota Arceo

Un tesoro inagotable de riqueza espiritual: Luz Vera,
de maestra misionera en la Sierra veracruzana a las aulas universitarias 87
Ana María del Socorro García García y Verónica Méndez Andrade

Historia viva de las profesoras rurales en el Estado de México
durante la reforma educativa de 1934-1940 107
Elvia Montes de Oca Navas

La formación de maestras normalistas en la Escuela Normal Rural Femenina
de Talca (Chile, 1943-1973) 125
Vanessa Tessada Sepúlveda y María Paz Sepúlveda

Formação de professoras nos sertões brasileiros: "transformar meninas/mulheres
em professoras" (Mato Grosso e território federal do Guaporé/Rondônia, 1950-1963) 141
Cleicinéia Oliveira de Souza y Nilce Vieira Campos Ferreira

A presença de profesores homens nas escolas primárias
rurais de Itaporã-MT, Brasil (1960-1970) 159
Terezinha Garcia Cazuza Martinez y Alessandra Cristina Furtado

Las maestras rurales en Canarias a finales del siglo xx 179
Teresa González-Pérez

Procesos de identidad docente en la educación rural
desde la perspectiva de género 201
Itzel Ávila Ruiz, Blanca Susana Vega Martínez y María del Rosario Auces Flores

PARTE 2.
Miradas cruzadas, tensiones étnicas y desafíos frente a las desigualdades en los mundos educativos rurales

Circulación de modelos para la educación rural en América Latina:
contribuciones de las investigaciones brasileñas sobre el tema 227
Rosa Fátima de Souza Chaloba

Magistério rural nas escolas técnicas federais no Brasil:
aportes das escolas rurais mexicanas (1950-1963) 239
Carminha Aparecida Visquetti y Nilce Vieira Campos Ferreira

Educação rural em escolas étnicas alemãs luteranas
no Rio Grande do Sul, Brasil (1900-1938) 261
Patrícia Weiduschadt

As escolas paroquiais luteranas no sul do Rio Grande do Sul,
Brasil (1938-1971): suas perspectivas para a educação rural 277
Karen Laiz Krause Romig y Simone Gomes de Faria

Los maestros en la Escuela Rural Mexicana en las comunidades
indígenas del sur de México: la década de 1930 en Oaxaca 291
Salvador Sigüenza Orozco

Maestros y educadores en Chiapas en el siglo xx:
itinerarios y destinos, trazos y narraciones 305
Antonio Padilla Arroyo y Manuel Francisco Aguilar Tamayo

Implementación de las escuelas rurales elementales en territorios de resguardo
indígenas en la primera mitad del siglo xx: tensiones, resistencias
y apropiaciones en el Cauca (Colombia) 323
Marcela Piamonte Cruz

Apropiaciones y resistencias de los indígenas pijao, de Colombia,
al neoliberalismo, en sus procesos de etnoeducación
y expectativas de educación superior rural 343
Sara Alejandra Carrero Romero

Condición sociocultural de la educación del pueblo indígena sikuani en Colombia 363
Jairo Arias Gaviria, Rosa María Galindo, Lida Duarte Rico y Zaida Castro Guzmán

Asistencialismo estatal y educación indígena para las infancias indígenas a finales del siglo XX en México (1976-1982): niños albergados 381
Mónica Islas Flores

Interculturalidad, competencias ciudadanas y bienestar de la comunidad en la educación rural fundamentada en la pedagogía social 395
María Elisa Alvarez Ossa y Fernando José Henao Franco

PRESENTACIÓN

El Laboratorio de Investigación Género Interculturalidad y Derechos Humanos de El Colegio de San Luis, A. C., México; la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Universidad de Vale Do Rio Dos Sinos (Unisinos), Brasil, presentamos los tres volúmenes derivados del III Seminario Internacional de Educación Rural en América Latina, realizado en forma virtual en 2021, teniendo como sede El Colegio de San Luis, A. C. Se trata de trabajos de un grupo diverso de académicos consolidados y en formación que dan cuenta de sus investigaciones en torno a la memoria de un siglo de la educación rural en América Latina:

VOLUMEN I.

Políticas educativas y prácticas en la educación rural en América Latina

Prólogo. Políticas de educação rural: da concepção à ação

Flávia Obino Corrêa Werle.

Parte 1. Panorama internacional e políticas de educação rural

1. Las escuelas radiofónicas en la educación de adultos campesinos. Análisis de experiencias en Brasil y Colombia (1950-1970) / Sara Evelin Urrea Quintero y Kelly Ludkiewicz Alves; 2. Lourenço Filho e o debate sobre a educação rural no Comitê de Ação Cultural da OEA, Brasil, início da década de 1960 / Macioniro Celeste Filho; 3. Um movimento em prol da educação rural": as condições de tradução da obra *Educacion comparada*, de Lourenço Filho, México (1961-1963) / Rony Rei do Nascimento Silva; 4. La democracia educativa deweyana en las escuelas rurales: una transformación social, Morelos, México (1920-1940) / Xóchil Virginia Taylor Flores.

Parte 2. Políticas educacionais, cenários nacionais e instâncias do Estado

5. Historicidad y cotidianidad en la construcción comunitaria de las escuelas del Conafe en el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca, México (1971) / Erica Yuliana Cárdenas Vera; 6. Burocracia educativa y élites municipales: disputas en las escuelas rurales en el sur de Veracruz, México (1919-1932) / Claudia Tomic Hernández Rivera; 7. Educação rural: espaço de atuação dos Conselhos Municipais de Educação? Santa Catarina, Brasil (1986-2004) / Sandra Simone Höpner Pierozan y Liane Vizzotto; 8. La Liga de Acción Social y el proyecto de educación rural en Yucatán: las haciendas henequeneras, México (1910-1915) / Lorgio Cobá Noh y Roger Alonso Domínguez Saldívar.

Parte 3. Formação de professores para educação rural e escolas multisseriadas

9. La educación rural y el plurigrado en la formación docente inicial de maestros: estudio de caso en un instituto superior de formación docente del norte de la provincia de Buenos Aires, Argentina (2016) / María Belén Corvalán García; 10. Escola formadora de professores rurais: memórias em torno da Escola Murialdo de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil (1951-1963) / José Edimar de Souza; 11. As turmas multisseriadas nas políticas educacionais brasileiras: o embate por uma política específica do campo, a partir de 1990, Brasil / Rosa Amélia Barros de Queiroz y María Silva do Socorro; 12. Escolas multisseriadas rurais na Serra dos Tapes (Brasil/RS): a escrituração escolar e as possibilidades de investigação, Tapes, Rio Grande do Sul, Brasil (1981-2007) / Patrícia Weiduschadt y Vania Grim Thies; 13. Las acciones públicas dirigidas a la atención de las escuelas multigrado en México y Colombia: una mirada desde la política educativa (1999-2021) / Ana Laura González Lira y Javier Moreno Tapia.

Parte 4. Atores e práticas em escolas rurais

14. El contexto escolar, factor determinante en la educación rural inclusiva: una mirada desde la Institución Educativa Costa Rica-Colombia / Rina de León Herrera y Dewin Enrique Benavides Acuña; 15. Crianças camponesas e participação na escola: a produção de sentidos em duas comunidades campesinas do centro-norte piauiense, no Brasil / Keylla Rejane Almeida Melo y Iara Vieira Guimarães; 16. Da criação ao fechamento da Escola Rural Municipal Ana Francisca de Andrade, Paranavaí, Paraná, Brasil (1956-2012) / Pérola Miranda Pires y Márcia Marlene Stentzler ; 17. Relatos de vida de maestros, estudiantes y padres de familia en contextos rurales en Boyacá, Colombia / Diego Fernando Acevedo León.

VOLUMEN II.

Entre resistencias y esperanzas: maestras, indígenas y comunidades, en los desafíos de la educación rural del siglo xx en América Latina

Prólogo. Historias de resistencia y esperanza: desafíos para hacer realidad el derecho a la educación en los mundos rurales

Oresta López Pérez.

Parte 1. Miradas al género en la educación rural

1. Feminización del magisterio y violencia de género en territorios no pacificados: las maestras rurales del occidente de México durante la post-Revolución / Oresta López Pérez; 2. Las maestras rurales como promotoras del cambio. Análisis visual de su presencia en el muralismo mexicano (1923-1936) / Katia Merari Mota Arceo; 3. Un tesoro inagotable de riqueza espiritual: Luz Vera, de maestra misionera en la Sierra veracruzana a las aulas universitarias / Ana María del Socorro García García y Verónica Méndez Andrade; 4. Historia viva de las profesoras rurales en el Estado de México durante la reforma educativa de 1934-1940 / Elvia Montes de Oca Navas; 5. La formación de maestras normalistas en la Escuela Normal Rural Femenina de Talca (Chile, 1943-1973) / Vanessa Tessada Sepúlveda y María Paz Sepúlveda; 6. Formação de professoras nos sertões brasileiros: "transformar meninas/mulheres em professoras" (Mato Grosso e território federal do Guaporé/Rondônia, 1950-1963) / Cleicinéia Oliveira de Souza y Nilce Vieira Campos Ferreira; 7. A presença de profesores homens nas escolas primárias rurais de Itaporã-MT, Brasil (1960-1970) / Terezinha Garcia Cazuza Martinez y Alessandra Cristina Furtado; 8. Las maestras rurales en Canarias a finales del siglo xx / Teresa González-Pérez; 9. Procesos de identidad docente en la educación rural desde la perspectiva de género / Itzel Ávila Ruiz, Blanca Susana Vega Martínez y María del Rosario Auces Flores.

Parte 2. Miradas cruzadas, tensiones étnicas y desafíos frente a las desigualdades en los mundos educativos rurales

10. Circulación de modelos para la educación rural en América Latina: contribuciones de las investigaciones brasileñas sobre el tema / Rosa Fátima de Souza Chaloba; 11. Magistério rural nas escolas técnicas federais no Brasil: aportes das escolas rurais mexicanas (1950-1963) / Carminha Aparecida Visquetti y Nilce Vieira Campos Ferreira; 12. Educação rural em escolas étnicas alemãs luteranas no Rio Grande Do Sul, Brasil (1900-1938) / Patrícia Weiduschadt; 13. As escolas paroquiais luteranas no sul do Rio Grande do Sul, Brasil (1938-1971): suas perspectivas para a educação rural / Karen Laiz Krause Romig y Simone Gomes de Faria; 14. Los maestros en la Escuela Rural Mexicana en las comunidades indígenas del sur de México: la década de 1930 en Oaxaca / Salvador Sigüenza Orozco; 15. Maestros y

educadores en Chiapas en el siglo XX: itinerarios y destinos, trazos y narraciones / Antonio Padilla Arroyo y Manuel Francisco Aguilar Tamayo; 16. Implementación de las escuelas rurales elementales en territorios de resguardo indígenas en la primera mitad del siglo XX: tensiones, resistencias y apropiaciones en el Cauca (Colombia) / Marcela Piamonte Cruz; 17. Apropiaciones y resistencias de los indígenas pijao, de Colombia, al neoliberalismo, en sus procesos de etnoeducación y expectativas de educación superior rural / Sara Alejandra Carrero Romero; 18. Condición sociocultural de la educación del pueblo indígena sikuani en Colombia / Jairo Arias Gaviria, Rosa María Galindo, Lida Duarte Rico y Zaida Castro Guzmán; 19. Asistencialismo estatal y educación indígena para las infancias indígenas a finales del siglo XX en México (1976-1982): niños albergados / Mónica Islas Flores; 20. Interculturalidad, competencias ciudadanas y bienestar de la comunidad en la educación rural fundamentada en la pedagogía social / María Elisa Alvarez Ossa y Fernando José Henao Franco.

VOLUMEN III.

Educación agrícola y de la salud en América Latina

Introducción. Educación agrícola y de salud en sociedades rurales iberoamericanas

1. Economia doméstica agrícola e a criação do Instituto Baronesa de Rezende-uma experiência de viagens em torno da educação rural (Brasil) / André Luiz Venâncio Junior; 2. Las escuelas granja: una propuesta pedagógica para el mejoramiento del campo chileno (1930-1965) / Vanessa Tessada Sepúlveda y Camila Pérez Navarro; 3. As missões para recuperar trabalhadores rurais na Bahia 1953 a 1956: combater o "atraso" em nome do desenvolvimento / Eliene Rodrigues Ramos y Gilmário Moreira Brito; 4. Experiencias educativas rurales latinoamericanas a la luz de los Estados Unidos: Clubes 4-S, Brasil, y Acción Cultural Popular, Colombia. Décadas de 1950 y 1960 / Leonardo Ribeiro Gomes y Sara Evelin Urrea Quintero; 5. A perspectiva de educação rural da Food and Agriculture Organization (FAO). Trajetória histórica no Brasil / Dayane Santos Silva; 6. La representación de una enseñanza problematizadora del medio rural: desafíos y proyectos en escuelas rurales de Iberoamérica (España) / Diego García Monteagudo; 7. Prácticas económicas diversas desarrolladas en escuelas rurales de alternancia, Argentina / María Amalia Miano; 8. Proyecto educativo rural (PER) en Colombia: dos modelos prometedores / Nidia Yolive Vera Angarita y Liliana Zoraida Vera Angarita; 9. A instalação do Centro de Aprendizagem Comunitária (CAC) na comunidade rural das Palmeiras (Brasil) / Jardel Costa Pereira y Matheus Braga Rocha; 10. Pedagogia da alternância e educação do campo: possibilidades de um projeto educacional libertador (Brasil) / Erica Vanzin, Almir Sandro Rodrigues y Joana D'Arc Vaz; 11. Escolas rurais ribeirinhas do Baixo Madeira: infraestrutura, inatalações de ensino e aparelhamentos (Brasil) / Suzana Rodrigues da Costa y Josemir Almeida Barros; 12. Sexualidad y universos afectivos de un grupo de jóvenes rurales del estado de Michoacán, México / Yesenia

Serrano Echeverría; 13. Los estudios de formación profesional en la rama de agricultura desde una perspectiva de género en Canarias (España) / Olegaria Cuesta Ojeda y Rosa María Henríquez Rodríguez; 14. Modalidad agropecuaria para el habitante rural del siglo 21 (Colombia) / Noel Abundio Ruiz González; 15. Sanitarismo y educación en la lucha contra el tracoma en las zonas rurales (São Paulo, déc. 1910-1940) / Angélica Pall Oriani; 16. Recomendaciones para promover la salud en las escuelas rurales en México (1937-1939) / Marcelo Hernández Santos; 17. Los pasos de una maestra viuda (México) / Luz Amelia Armas Briz; 18. Economía agrícola y uso de agrotoxicos: realidad de campesinos y escolares en Siachoque Boyacá, Colombia / Alba Nidia Triana Ramírez y Hannia Milena de la Peña.

Las investigadoras que coordinamos estas obras realizamos investigación y trabajo en redes académicas desde hace más de dos décadas; hemos compartido un sendero de debates y propuestas en torno a la educación rural en América Latina.

Fue en octubre de 2017, en la Universidad de Vale de Rio dos Sinos (Unisinos), que iniciamos el "Seminario de Educacao Rural/do campo na America Latina", dentro de un proyecto de pesquisa de la Dra. Flavia Obino Correa Werle orientado al análisis de las prácticas educativas y del profesorado rural en América Latina. Desde este evento, los participantes sugirieron que siguiéramos haciendo el seminario para reencontrarnos y seguir debatiendo nuestras investigaciones. Posteriormente, trabajamos en equipo Werle-Triana-López, en torno a la publicación de resultados del seminario, lo que derivó en el libro *Educacao Rural na América Latina* (Oikos, 2018), en el que participaron colegas de Argentina, Colombia, México, Cuba, República Dominicana y Brasil. En mayo de 2019, realizamos el "II Seminario Internacional, Educación Rural en América Latina: voces, realidades y sentidos", en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en Tunja, Boyacá, Colombia, con una participación mayor de ponentes. Destaca el aporte colombiano por enfoques interdisciplinarios diversos, que incluían experiencias de intervenciones y reflexiones sobre salud y desarrollo rural. La publicación de resultados se hizo mediante una selección de trabajos, para ser convertidos en artículos que se publicaron en diversas revistas científicas.

El "III Seminario Internacional de educación rural en América Latina" se realizó en forma virtual con sede en México, en 2021, organizado por el Colsan, dedicado a un balance de los procesos históricos de la educación rural de inicios de siglo XX a principios del XXI. En este evento —el más grande hasta entonces— participaron 212 ponentes de 11 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Holanda, Honduras, España, México y Perú. De estas mesa y paneles, invitamos a los ponentes a postular sus trabajos para ser publicados. Los trabajos recibidos fueron revisados, dictaminados y organizados en tres libros que reúnen esfuerzos de 86 autores participantes en la reunión científica mencionada. Ahora entregamos a la comunidad académica tres volúmenes que han pasado por dictámenes académicos ciegos y procesos editoriales de órganos colegiados.

A continuación, se enuncian las temáticas que expresan los contenidos del seminario y de las publicaciones:

1. Proyectos pedagógicos y representaciones de la vida cotidiana en las escuelas rurales.
2. Educación rural y salud: analizando las desigualdades en contextos regionales.

3. Miradas analíticas de género en la docencia e implementación de la educación rural, o para niñas y mujeres indígenas o afrodescendientes.
4. Miradas comparativas o trasnacionales de políticas, proyectos y experiencias de la educación rural en América Latina.
5. El normalismo y otros proyectos de formación para la educación rural: acciones, identidades, movimientos y resistencias.
6. La educación rural e indígena en los contextos neoliberales de finales del siglo XX y hasta el presente.

Estas temáticas seguirán siendo relevantes en los debates de la comunidad académica, y particularmente en el IV Seminario Internacional de 2024.

La fundación de ministerios o secretarías de educación en América Latina ha sido un momento histórico crucial para institucionalizar políticas educativas y dar impulso a la educación pública en cada país. Por ello, el III Seminario reconoció la importancia de coincidir con el centenario de fundación de la Secretaría de Educación Pública de México en 1921, como un momento fundacional que celebramos, pues enmarcó los inicios de la educación rural e indígena pública en un contexto de reconstrucción nacional, durante el periodo de posrevolución. Asimismo, en ese periodo tuvo lugar un movimiento educativo rural en América Latina, con energías de creatividad pedagógica y de resistencia social, que tuvo muchos intercambios y altibajos a lo largo del siglo XX y que continúa hasta el presente.

No hay duda de que el III Seminario fue un encuentro que contribuyó a la memoria y al intercambio de ideas, a la reflexividad y debate de un siglo de educación rural en América Latina, el cual promovió el diálogo académico interdisciplinario, internacional, intergeneracional e intercultural de las relaciones pasado-presente de los mundos rurales. No obstante, dentro de la memoria de la propia comunidad participante no podemos dejar en el olvido que nuestra reunión se hizo en condiciones especiales, pues desde los procesos organizativos pasamos por el raro periodo de 2020-21, lleno de las incertezas inéditas que vivimos como comunidad global por la pandemia ocasionada por el Covid-19, que enlutó nuestros países de América Latina en formas nunca antes vistas. Por ello, en esos momentos duros nos congratulamos de poder continuar nuestras actividades, potenciando y alternando nuevas formas de comunicación e interacción académica, en formato virtual.

Estos libros se insertan en una forma de resiliencia de la comunidad académica frente a esas adversidades; tienen esa huella de energía que no debemos ignorar.

Los volúmenes que hoy presentamos a la comunidad académica aportan aprendizajes, reflexiones y hallazgos de investigaciones originales y aplicadas, basadas en una diversidad de fuentes documentales, hemerográficas, orales, gráficas, biográficas y de orden diverso que contribuyen a construir conocimientos históricos críticos y creativos sobre la educación rural en América Latina en los siglos XX y XXI. Los lectores encontrarán en estas páginas muchos motivos de inspiración y reflexión para pensar en nuevos proyectos, y los profesores podrán encontrar elementos para generar cambios en el presente.

No queremos concluir sin antes agradecer la colaboración valiosa de colegas en el proceso de la edición y seguimiento de armado editorial de los textos: a la Dra. Andrea Cristina Moctezuma Balderas (Colsan); al Dr. Jorge Alberto Lago Fonseca (Unisinos) y a la profesora investigadora Dary Lucia Nieto Sua (UPTC).

FRATERNALMENTE,
las coordinadoras:

Dra. Oresta López (Colsan)
Dra. Flavia Obino Werle (Unisinos)
Dra. Alba Nidia Triana (UPTC)

San Luis Potosí, SLP., México, 19 de abril de 2024

PRÓLOGO

Historias de resistencia y esperanza: desafíos para hacer realidad el derecho a la educación en los mundos rurales

En la presente publicación se reúnen trabajos que colocan la mirada en las desigualdades educativas que se enfrentan en la educación rural en razón del género, la raza, las asimetrías sociales, las tensiones étnicas, así como por el territorio y los contextos en el que se sitúan. Son esfuerzos de investigación que aportan reflexividad para entender las relaciones, procesos y subjetividades que se construyen en torno a las particularidades de los mundos escolares rurales.

Los estudios de género e interculturalidad en la historia de la educación han contribuido a volver visible la deuda histórica que el Estado tiene con las mujeres y los pueblos indígenas, a quienes se han escatimado las oportunidades de superación y el derecho a la educación durante largo tiempo. Ha sido lento el proceso de democratización de la educación para la inclusión de la niñez, sin importar su sexo, clase social, adscripción étnica o condición económica. La educación pública y gratuita representó un desafío emprendido por los liberales desde el siglo XIX y continuada a lo largo del siglo XX para atender las demandas de pueblos y comunidades. La educación, como derecho universal de la ciudadanía, sigue siendo un ideal en muchas regiones rurales de América Latina, especialmente para las mujeres y las personas indígenas o pobres, o que habitan en aldeas y lugares aislados.

Así, los autores de este volumen construyen la memoria de diferentes esfuerzos de inclusión tanto por parte de los pueblos y comunidades como por parte de las maestras y funcionarios comprometidos con políticas sociales en el contexto de reformas educativas transformadoras del siglo XX.

El primer apartado se titula "Miradas al género en la educación rural" y reúne principalmente historias de maestras rurales; nos preguntamos: ¿Quiénes eran las maestras rurales y cómo eran representadas? ¿En qué condiciones ingresaban al magisterio, qué formación tenían, cuánto ganaban, cuáles eran sus edades, cómo eran las instituciones donde se formaban? ¿Cómo han sido, a través del tiempo, las prácticas de magisterio rural que ellas ejercen en las comunidades mexicanas, canarias, brasileñas y chilenas? ¿Qué problemas enfrentaron? ¿Cómo se fueron profesionalizando? ¿Cuáles fueron sus experiencias y posicionamientos? ¿Cómo se les representaba en el arte? ¿Qué subjetividades podemos recuperar desde sus historias personales?

En el segundo apartado del libro, "Miradas cruzadas, tensiones étnicas y desafíos de inclusión frente a las desigualdades de los mundos rurales", se plantean miradas cruzadas, las migraciones con impacto pedagógico-religioso, y nos parece un especial aporte el traba-

jo de autores que analizan la experiencia educativa en los pueblos indígenas. Las preguntas son, entre otras: ¿Qué modelos y experiencias históricas nos han puesto a dialogar entre países? ¿Qué modelos educativos han llegado a los pueblos rurales como producto de los movimientos e intercambios pedagógicos, la inmigración y la religiosidad? ¿Cómo se inicia y se resiste a la educación hegemónica desde las comunidades indígenas? ¿Cuáles experiencias pedagógicas colocamos en el diálogo para la puesta en práctica de la educación indígena?, ¿en qué condiciones se ha construido la educación indígena? ¿Quiénes son los maestros y cómo han contribuido a hacer escuela en los pueblos indígenas? ¿Qué expectativas y demandas tienen los indígenas para una educación intercultural?

Los aportes de historias de la educación indígena analizan las diferencias étnicas y las formas institucionales que tomaban los conflictos interétnicos en los espacios escolarizados. Las formas de abordaje son diferenciadas tanto en términos territoriales como temporales, mediante diversas herramientas teóricas para comprender los procesos y características de tales experiencias.

En este libro encontramos historias de los diversos esfuerzos que se emprendieron en diversas regiones de México, Chile, Brasil, Colombia y hasta las Islas Canarias para construir sistemas educativos modernos con la participación de las maestras rurales, para generar procesos de inclusión de grupos sociales que no eran favorecidos por la educación a lo largo de la historia. Se trata de trabajos que se inscriben en el siglo XX y algunos en el pasado inmediato.

La inclusión de un trabajo sobre las Islas Canarias tiene que ver con nuestra forma de ver el espacio región como un referente no sólo territorial, sino como referente de vínculos en los que se inscriben relaciones históricas llenas de coincidencias y posibilidades comparativas y analíticas. Por décadas, hemos sostenido dialógos académicos trasatlánticos sobre las maestras rurales, la circulación de los libros y las formas de leer.

En múltiples eventos de historia de la educación, se han planteado como un aporte estas formas de hacer miradas cruzadas entre Canarias, Portugal y América Latina, en español y portugués.

Los autores de este libro se aproximan a las miradas de género desde diversas estrategias, algunas de las cuales toman como referencia la categoría de género como herramienta para el análisis histórico (Joan Scott, 1996). Reconocen estudios anteriores que han construido precedentes empíricos en las historiografías nacionales y regionales. Pero, sobre todo, se sustentan en fuentes originales, desde archivos históricos de la educación, o empleando metodologías de la historia oral e historia de vida. El género como herramienta para el análisis histórico, como dice Joan Scott, permite comprender relaciones, identidades, estructuras, representaciones y prácticas sociales que se construyen en torno a las creencias que sociedades y personas colocan, tomando como referencia las diferencias sexuales. Todos los autores identifican cómo esas diferencias se convierten en desigualdades en las estructuras patriarcales de la profesión docente. El fenómeno de las desigualdades de género aparece en estas historias, asociadas a una profesión feminizada y desvalorada, que se encarga del cuidado y educación de los niños rurales. Las maestras rurales de América Latina contribuyeron a pacificar, a formar ciudadanos, a higienizar, a fortalecer a las comunidades, a promover nuevas técnicas y prácticas agrícolas; a ser y crear nuevos referentes de modernidad para las otras mujeres y niñas.

Los lectores identificarán una secuencia cronológica y temática que permite ir reconociendo los cambios a lo largo del tiempo y construyendo miradas comparativas entre los países. Se inicia con el caso mexicano, pues tiene particularidades por sus tempranos modelos aplicados a la educación rural, ya que México tuvo una de las primeras revoluciones sociales del siglo xx, la cual enarbolaba sentidas demandas de educación popular y rural a los nuevos gobiernos posrevolucionarios.

Aportes a la historia de las maestras rurales

Cuatro trabajos —López, Mota, García-Méndez y Montes de Oca— aportan a la comprensión de los contextos de las maestras rurales y los procesos de feminización del magisterio rural en México, de diversas maneras. Oresta López documenta con metodologías mixtas el proceso de feminización del magisterio rural federal, así como las condiciones precarias de las maestras en el país, y en su capítulo focaliza la región occidente de México. Las condiciones de la feminización develan que las maestras fueron frágilmente formadas y recibieron salarios precarizados, así como que se les expuso a riesgos extremos en diversos territorios en guerra, pues México no tenía aún pacificadas diversas regiones. Esto las colocaba frente a múltiples situaciones que las vulneraban en los servicios educativos de los mundos rurales mexicanos.

En tanto, el trabajo de Katia Merari Mota aporta a este periodo un análisis visual de la presencia de las maestras rurales desde el movimiento muralista mexicano posrevolucionario. Se trata de un texto lleno de imágenes y datos desde la historia del arte, que resulta muy interdisciplinario para pensar la educación y a las maestras, a quienes ve como las representaciones promotoras del cambio. Los muralistas Diego Rivera, José Clemente Orozco y Aurora Reyes; grabadores como Leopoldo Méndez y otros más, que representaron a las maestras rurales mexicanas, las muestran como agentes de cambio y también como víctimas de la violencia homicida en el contexto de la rebelión cristera. La obra muralista tenía fines pedagógicos y también de registro de memoria histórica y de denuncia. Las maestras rurales, nos confirma la autora, entraron a la memoria colectiva y a tener mayor visibilidad social y reconocimiento a través de las representaciones del arte revolucionario y la plástica.

Un capítulo que nos lleva a las subjetivaciones individuales de una destacada maestra misionera es el de Socorro García y Verónica Méndez, quienes investigan y narran la inspiradora historia de vida de Luz Vera, colaboradora de Vasconcelos, maestra misionera alfabetizadora, feminista e intelectual revolucionaria de la educación. Representó a México como delegada en el Congreso Panamericano de Mujeres en Baltimore, Estados Unidos, siendo conferencista reconocida sobre temas feministas. Era conocedora de la situación de la mujer y de la educación. Dar a conocer su biografía tiene una gran importancia tanto para la historia de la educación como para la de las mujeres y el feminismo, pues, sin duda, Luz Vera destacó en muchas áreas. Dejó huellas tanto de su pensamiento y acciones revolucionarias y feministas como de sus logros académicos universitarios —lo que la coloca como pionera al tener un doctorado en Psicología—; también era reconocida por su sensibilidad, claridad e inteligencia en sus discursos y escritos feministas, pedagógicos y metodológicos acerca de la alfabetización de campesinos e indígenas.

El interés por dejar historias vivas de la experiencia histórica de las maestras rurales mexicanas también aparece en la investigación de Elvia Montes de Oca, quien se apoya en fuentes primarias y orales para escribir la historia de las maestras rurales en el complejo de contexto de la Educación Socialista, en el Estado de México. Montes de Oca encuentra mucho rechazo a las maestras, a quienes se acusaba de conservadoras y de resistirse a aplicar las nuevas formas de enseñanza. Al parecer, muchas de ellas no respondían ni compartían las expectativas del proyecto educativo. En esta región, según Montes de Oca, no se encuentran registros de manifestaciones de violencia como las que se vivieron en otros estados por el conflicto cristero y que se avivaban por la nueva reforma educativa socialista, lo cual devela el peso del ambiente político anticardenista y polarizado que se vivía en la entidad mexiquense. La autora afirma que las maestras enfrentaban un mundo jerarquizado y en el que se les inferiorizaba por ser mujeres. Señala muchos casos de quejas y conflictos cotidianos, mostrando y analizando los contextos de desconfianza en la educación socialista y la fragilización de las maestras.

Mientras tanto, en países como Chile, la formación específica de maestras para el medio rural era escasa e intermitente, nos dicen Vanessa Tessada y María Paz Sepúlveda, quienes cuentan la historia de la formación de profesoras normalistas rurales en Talca. Para ello, se basan en fuentes primarias, prensa y entrevistas. Si bien los documentos escolares muestran datos del currículum específico, que es muy revelador de una propuesta de trabajo escolar amplia, con cogobierno estudiantil, comités con extensionismo rural, academias y practicas de cooperativismo, las entrevistas aportan las subjetividades de las jóvenes normalistas, que coinciden en valorar altamente su formacion en el internado y las materias y saberes ruralistas, como la enseñanza agrícola, por ejemplo, por las oportunidades que les abrieron para vincularse con las comunidades. Destacan también que la formación normalista rural construye fuertes identidades docentes y empodera a las mujeres, como autosuficientes y fuertes, para enfrentar las adversidades de la vida. Las autoras cierran su capítulo señalando que las normales, siendo un gran proyecto, fueron cerradas por el golpe de estado de 1973.

Nos vamos a los *sertoes brasileiros* de Rondonia y de Itaporá, en Mato Groso norte y sur, a las tierras remotas, con huellas de colonización contemporánea, donde cabe preguntarse cómo han llevado a cabo la formación de profesores, la alfabetización y el establecimiento de escuelas. Así, Cleicineia Oliveira y Nilce Vieira aportan valiosa investigación sobre la formación de profesoras rurales y las instituciones formadoras de docentes en la región de Mato Grosso; muestran descripciones del currículum y procesos de formación o de prácticas docentes validados para la segunda mitad del siglo XX en esta región. A diferencia de la inversión que otros países realizaban para centralizar la formación de profesores, en estas nuevas tierras colonizadas prevalecían prácticas antiguas, como la institucionalización y formación del magisterio como proyectos de congregaciones religiosas católicas. Las autoras muestran que en la región había una feminización del magisterio y que la demanda de cursos para docentes en activo era muy alta, pues, de 5 214 profesoras rurales, sólo 1 162 eran normalistas y las demás tenían la primaria completa e incompleta. Para 1951, nos dicen, Guaporé contaba con una normal regional pública y una privada, pero en la región seguía predominando la formación de maestras rurales a cargo de miembros de la religión católica, ante el desinterés o incapacidad de los gobernantes para asumir esta tarea estratégica.

Siguiendo por los *sertoes brasileiros*, el trabajo de Terezinha Garcia y Alessandra Cristina Furtado muestra avances de una investigación que focaliza la presencia de profesores varones en las escuelas rurales de Itaporá, Mato Grosso do Sul. Las autoras consideran que hay que volver a ver cómo educaban los hombres en el medio rural, lo cual recuperan a través de historia oral y archivos personales. Su trabajo aporta datos interesantes sobre los nuevos procesos de colonización en la región en 1923, 1934, 1940 y 1950. Eran territorios que nunca habían tenido una escuela, la cual fundó en 1941 una maestra rural que, a falta de edificio, vivió y dio clases en la prefectura del pueblo. Los entrevistados fueron profesores que ejercieron entre las décadas de 1960 y 1970. Los maestros analizan los métodos educativos y elogian las formas disciplinarias para proteger la escuela y para atender grupos numerosos de estudiantes, y recuerdan las cartillas de alfabetización que utilizaban, como "El caminho suave", de la profesora Branca Alves. Uno de ellos menciona su experiencia en la Campaña Nacional de Alfabetización en Brasil, donde se animó a usar la música y el canto para enseñar a leer en sus clases, con buenos resultados.

En el caso del estudio que nos presenta Teresa González, coloca reflexiones que aportan a la discusión con América Latina para un debate de los procesos de formación actuales, pues en España, afirma, no hubo escuelas normales rurales ni una formación especializada para este medio, sino que se promovió una educación de profesorado uniforme, tomando como modelo la educación urbana. Asimismo, narra cómo a lo largo del siglo XX, en las Islas Canarias, se experimentó una importante movilidad del campo a las ciudades y un abandono de las escuelas rurales, especialmente en poblados pequeños, que no llegaron a crecer, sino que sus pobladores migraron. La recepción del modelo educativo español hegemónico llegó a las Islas a lo largo del siglo XX y particularmente después de la caída de la dictadura de Francisco Franco. Fue entonces cuando se inició un proceso de modernización y europeización que eliminó muchas de las huellas rurales en formas aceleradas. De manera particular en las escuelas, las maestras rurales se fueron volviendo escasas por el cierre de aquéllas ante la disminución demográfica. González también toma las transformaciones que ha impuesto la educación digital durante la pandemia. Agrega valiosos testimonios y voces de las maestras rurales actuales y reconoce que siguen haciendo un gran trabajo en la realidad rural de las Islas Canarias.

Al cierre de este apartado, el capítulo de Itzel Ávila, Blanca Vega y Rosario Auces recupera historias y trayectorias de maestras rurales actuales de San Luis Potosí, México.

Usando metodologías cualitativas, para producir historia oral a través de entrevistas e historias de vida, plantean su interés por comprender las identidades docentes que aparecen en las historias personales y problematizan desde una perspectiva de género. Identifican las subjetivaciones que potencian las identidades docentes de las profesoras tanto como los afectos, orgullos y estigmas que afectan a la profesión, desde la experiencia y las voces de sus entrevistadas.

Miradas cruzadas sobre la educación rural

La importancia indiscutible de los diálogos internacionales y las miradas cruzadas para entender la circulación de modelos educativos, con impactos diversos en la pedagogía y

la organización de la educación, aparece en los siguientes trabajos de Chaloba, Visquetti y Vieira. El trabajo de Rosa Fátima Chaloba es un balance historiográfico sobre las investigaciones acerca de los modelos pedagógicos sobre educación rural y sus intercambios internacionales, ensayo de gran ayuda para reconocer la circulación, adaptación y préstamo de modelos educativos, así como para identificar a los investigadores, sus fuentes, métodos y hallazgos.

Como se aprecia en el trabajo de Carminha Aparecida y Nilce Vieira, los diálogos e intercambios internacionales tuvieron lugar en la historia de la educación brasileña. Así, reconocen los aportes de la escuela rural mexicana y su vínculo con Brasil en su intento de ir más allá de alfabetizar y llegar a proponer enseñanzas que promovieran el trabajo y las industrias en el medio rural. Las autoras tornan visible en su estudio la preocupación de pedagogos como Filho y Menucci, sobre la necesidad de que en la formación de maestros rurales se fortaleciera un currículum especial que favoreciera las enseñanzas rurales, retomando la experiencia de las normales rurales mexicanas.

Las iglesias como docentes

Desde el siglo XIX, Brasil fue un sitio receptor de migrantes alemanes y de otras nacionalidades, quienes participaron en la colonización de nuevos territorios en las regiones rurales brasileñas. Entre las particularidades de los procesos de colonización, destacan la apertura gubernamental a los proyectos educativos de iglesias y corporaciones religiosas para resguardo —afirman— de sus propias culturas y espiritualidades. Los luteranos que llegaron a Brasil desde el siglo XIX impulsaban escuelas rurales para toda la población, anexas a los templos. Así, en el estudio que nos presenta Patricia Weiduschadt podemos conocer la historia de las escuelas étnicas luteranas de Rio Grande Do Sul de Brasil, desde 1900 a 1938, donde se advierte un fenómeno sistemático de expansión y uso de la escolarización para atraer fieles a la par que se alfabetizaba. Asimismo se establecían conexiones entre Brasil, Estados Unidos y Argentina a través de tanto de una revista como de materiales y metodos escolares, que tuvieron una presencia preponderante en el tiempo y el espacio en la región. En esa línea de investigación se inscribe también el trabajo de Karen Laiz y Simone Gomes, quienes analizan las escuelas parroquiales luteranas en territorios de Rio Grande Do Sul durante el periodo que va de 1938 a los años setenta.

Educando en territorios rurales indígenas

A continuación, nos vamos al sur de México, a Oaxaca y Chiapas. Primero, con el trabajo de Salvador Sigüenza, quien aporta un interesante estudio de las escuelas rurales en el estado multiétnico y multilingüístico de Oaxaca. Sigüenza detalla el contexto educativo en donde las comunidades indígenas, hasta el presente, mantienen una gran vitalidad y observancia de lo que pasa en sus escuelas, como una forma de enfrentar la discriminación y el abandono de la federación, así como de los desafíos que presenta el territorio oaxaqueño. Siguenza destaca la labor de los maestros y expresa:

> Puede afirmarse que la mayoría de los maestros rurales realizaron acciones para aplicar sus conocimientos extraescolares, en ocasiones limitados, en la vida cotidiana local. Castellanizar, enseñar a leer y escribir, o las operaciones aritméticas, fueron un avance; conseguir que la gente enviara a sus hijos a la escuela, en muchas ocasiones fue un formidable logro; pero las tareas encaminadas a mejorar la alimentación o las campañas de limpieza significaron un reto para personas que recurrieron al ingenio y la tenacidad.

La educación federal llegó en formas tardías al sureste mexicano, como lo demuestran Antonio Padilla y Manuel Aguilar para el caso de Chiapas; pese a ello, había legados docentes que es importante recuperar. Asi lo hacen a través de la historia oral y las conversaciones con un sabio profesor que narra su experiencia con la escuela rural, quien cuenta cómo aprendió métodos en su familia para su trabajo y oficio, y su posterior experiencia de profesor en la misma región. Los autores destacan el relato biográfico como metodología para mostrar que la labor social de los profesores no se limitaba a la enseñanza y al aprendizaje de conocimientos disciplinares, sino requerían de otras capacidades para ejercer influencia y poseer prestigio social en las comunidades campesinas e indígenas.

Nos vamos a continuación a los pueblos del Cauca en Colombia, que constituyen el eje de esta historia que ofrece Marcela Piamonte, quien narra cómo acontece la instauración de escuelas rurales en un contexto de resistencias y tensiones étnicas en la primera mitad del siglo xx. El resguardo de indígenas, afirma Piamonte, es considerado en Colombia un desplazamiento, enmarcamiento y focalización territorial con fines de control y de poder del estado en contextos de resistencia indígena.

Piamonte analiza tales tensiones en los contextos educativos y al seno del aula en los procesos de castellanización, y reconoce la complejidad que representan estos proyectos; concluye que

> la información revisada permitió identificar cómo la escuela en los resguardos sirvió también a intereses contrahegemónicos y emancipatorios desde las primeras décadas del siglo xx. La alfabetización en castellano adquirió una doble connotación: por un lado, como elemento de aculturación e integrador a la idea de nacionalidad, desde la perspectiva de la administración departamental; por otro lado, para algunas comunidades y organizaciones, la alfabetización en castellano se asumió como una condición necesaria para avanzar en el proceso de defensa de la propiedad colectiva de los resguardos y como condición para generar equidad ante las instancias y procedimientos burocráticos.

En el mismo sentido, el trabajo de Sara Alejandra Carrero aborda las apropiaciones y la resistencia de los indígenas Pijao, de Colombia, frente a los embates neoliberales en la educación rural indígena, de manera particular, en los límites y estereotipos que les imponen para su movilidad a la educación superior y la resistencia que presentan en la reivindicación de un proyecto etnoeducativo propio. Destaca que la etnoeducación, al facilitar a las comunidades la recreación de sus tradiciones, fiestas, danzas, reuniones, prácticas médicas

y agrícolas, entre otras acciones, habilita y revitaliza, asimismo, la comunicación intergeneracional y las formas de resistencia.

El trabajo de Gaviria, Galindo, Duarte y Castro aporta una descripción de las condiciones socioculturales de los indígenas sikuani en Colombia; denuncian, a través de sus estudios críticos, las prácticas de exterminio a que han sido sometidos históricamente estos pueblos, como las masacres y desplazamientos forzados. Afirman que en la actualidad se usan nuevas y sutiles prácticas de exterminio, a pesar de existir marcos jurídicos que protegen a estas comunidades. La pobreza, el despojo de tierras, la pérdida del idioma y la ausencia de una educación intercultural dan paso a la discriminación y al exterminio cultural en formas sistemáticas, del mismo modo que se reprime o elimina a sus líderes o defensores del territorio.

Frente a los pueblos indígenas, el Estado educador ha adoptado formas diversas que enuncian autoritarismos o asistencialismos. Mónica Islas analiza una experiencia de asistencialismo estatal para los niños indígenas a través de albergues en México, durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo xx. Afirma que existe racismo en la concentración de niños indígenas y enuncia los posibles impactos negativos del trato homogéneo a los albergados que pertenecen a diferentes etnias. Concluye que

> la niñez indígena fue colocada en los planteamientos de las políticas estatales, pero con escaso o nulo conocimiento sobre su posición étnica; más bien, vista como sujetos idóneos para sostener el proyecto del Estado nación ya entonces reconocido como pluricultural; empero, no ejercido en el contexto nacional.

Finalmente, el capítulo de María Elisa Álvarez y Fernando José Henao cierra este libro con la propuesta de la pedagogía social como una alternativa que da mayor agencia a los actores sociales e incluso favorece un papel emancipador. Los autores afirman que, a partir de la inserción de conceptos y políticas que reconocen la necesidad de construir relaciones interculturales más justas, se favorece la construcción de nuevas ciudadanías. Ello constituye las bases de una propuesta educativa que se fundamenta en la pedagogía social, como una propuesta que puede dar mayores oportunidades al diálogo intercultural.

Sin duda, el III Seminario de Educación Rural en América Latina generó un espacio para la reflexión y el intercambio académico generoso y pleno de miradas, teorías, experiencias y hallazgos de historias que nos sorprenden y a la vez nos son cercanas y familiares. Compartimos reflexiones y formas de enfocar problemas sociales y educativos desde diferentes comunidades y tradiciones académicas, que contribuyen al reconocimiento de luchas y desafíos para avanzar en la inclusión educativa de mujeres e indígenas a los sistemas educativos, y compartimos, asimismo, la esperanza de una educación de calidad, que amplíe las oportunidades para democratizar y cerrar las brechas en la educación, como una de las vías para disminuir las desigualdades sociales.

En la elaboración de esta publicación hay mucho trabajo de autores, dictaminadores y múltiples solidaridades para la mejora editorial de ella. Quiero destacar el apoyo de la Dra. Andrea Cristina Moctezuma Balderas, quien colaboró en organizar los trabajos derivados

del Seminario Internacional, para estructurar temáticamente los tres volúmenes y, desde luego, eso favoreció poder integrar el que aquí presentamos.

Sólo me resta invitar a los lectores a que disfruten, compartan, discutan y potencien las investigaciones que se ofrecen en este volumen.

Oresta López Pérez
El Colegio de San Luis
México, 4 de septiembre 2023

PARTE 1

MIRADAS AL GÉNERO EN LA EDUCACIÓN RURAL



FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO Y VIOLENCIA DE GÉNERO EN TERRITORIOS NO PACIFICADOS: LAS MAESTRAS RURALES DEL OCCIDENTE DE MÉXICO DURANTE LA POST-REVOLUCIÓN

Oresta López Pérez
El Colegio de San Luis
(oresta.lopez@colsan.edu.mx)

Mujer mexicana: en tus rodillas se mece la raza entera,
y no hay destino más grande y más tremendo
que el tuyo en esta hora.

Gabriela Mistral (1923)[1]

Introducción

En el presente capítulo ofrezco resultados parciales de una investigación nacional que tiene por objetivo indagar la condición socioprofesional y de género de las maestras rurales mexicanas en el periodo posrevolucionario. El estudio se basa en el análisis de los expedientes de maestras rurales federales de la región occidente de México,[2] con un alcance temporal de 1924 a 1948.[3]

Con estas fuentes, se trabajan las características de inserción, condiciones de trabajo y profesionalización de las maestras; sus edades; salarios; la formación y los saberes que afirman tener para llevar adelante la enseñanza rural, así como la experiencia en el servicio, el estado de salud y la conyugalidad. La intención es realizar una configuración histórica de

1 Gabriela Mistral, "A la mujer mexicana", en *Lecturas para mujeres*, México, Porrúa, 1988, p. 90.

2 La revisión de fuentes se realizó en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública de México, ubicado actualmente en el Archivo General de la Nación. Se revisó la totalidad de cajas del Fondo de Maestras Rurales, y la totalidad de expedientes de las maestras de todo el país; aquí sólo destacaremos los ocho estados de la región Occidente.

3 Proyecto "Historia de los procesos de feminización del magisterio siglos XIX y XX", financiado con recursos del Laboratorio de Investigación "Género, interculturalidad y derechos humanos", del Colsan, bajo mi coordinación, que me permite contar con la posibilidad de hacer trabajo de equipo, pues en el camino del análisis de las 150 cajas de expedientes de maestras rurales me han apoyado diversos jóvenes becarios. Agradezco al Dr. Luis Castillo Farjat su apoyo en el trabajo de archivo, bases de datos y diseño de mapas, y a la Mtra. Minerva Betancourt, por organizar la documentación de la región Occidente.

la condición profesional a partir de datos de la totalidad de expedientes de maestras rurales de este periodo y región, que permite ver su presencia como colectivo. Se reconoce a la vez que no dejan de ser historias fragmentadas, pues un expediente nunca es suficiente para completar la historia individual y de vida de cada una de las mujeres maestras. Cabe decir que se construyó una base datos a partir de los formatos de contratación de las profesoras, lo cual, si bien da la oportunidad de contar con la totalidad de datos estandarizados con que se documentaba el ingreso o reingreso de cada maestra, en algunos casos, los inspectores no llenaban todos los apartados de los formatos.

El estudio se posiciona además en los estudios históricos de género, es decir, nos interesa usar herramientas teóricas desde la perspectiva de género en el análisis e interpretación de los datos para hacer visibles las formas en que las mujeres eran representadas y los significados que le daban a su presencia, las normas que regulaban al género en el magisterio, las jerarquías y características de la institucionalidad en la que se insertaban y las transformaciones identitarias y agencia que ellas expresan en el contexto de un sistema patriarcal y desigual por razones de género. Según Scott, "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder" (Scott, 2003, p. 289).

La mirada de las maestras como grupo socioprofesional permite tener una idea de la condición de género de las maestras rurales para discutir las características específicas de los complejos procesos de feminización del magisterio. Por otra parte, se ofrece también un primer perfil y cartografía histórica de género que caracterizó la fundación del sistema educativo rural en el occidente de México.

Se emplean metodologías mixtas, haciendo una objetivación cuantitativa con datos homogéneos, pero sin dejar de reconocer que ello es apenas una aproximación que sólo puede cobrar significado y entenderse a través de los datos cualitativos, a partir de la interpretación de las cartas y voces que, desde los expedientes, constituyen la memoria de las maestras. Será por medio de estas voces como encontraremos las huellas de la vulnerabilidad profesional, la intrepidez femenina, la resistencia, la agencia, los reclamos al Estado, así como la denuncia de la violencia sexual y a la injusta situación a la que son expuestas las maestras en el México posrevolucionario en esta región en particular. Por ello, cerramos este capítulo con un apartado de narrativas derivadas de los expedientes de las profesoras.

Cuando hablamos de una metodología que incluye la cartografía histórica de género, ofrecemos una organización de datos en el territorio de estudio a partir del geoposicionamiento de las plazas de las maestras rurales. Esta tarea ha sido desafiante por los cambios en la nomenclatura de las comunidades, pero ha sido de gran utilidad para demostrar que las maestras efectivamente estaban trabajando en las escuelas en los territorios de la guerra cristera, y a partir de ello exploramos otras diversas hipótesis para la investigación.

El proceso de feminización del magisterio mexicano

Desde finales del siglo XIX, se inició un proceso de feminización de las escuelas formadoras de docentes. Al iniciar el nuevo régimen revolucionario, se advierte la ocupación docente por mujeres, especialmente en la atención de niños pequeños. Es importante recuperar los

argumentos del Estado mexicano para alentar este proceso; asimismo, recuperar las evidencias empíricas que muestran las configuraciones locales en las diferentes regiones de México. Desde los discursos del Estado, en 1891, el ministro de Educación Justo Sierra enunció el reconocimiento de una nueva época en que las mujeres podrían aportar a la educación por su "capacidad de emoción y de amor", así como sus grandes dotes naturales para ser buenas educadoras.[4] Se trata, desde luego, de creencias de género cuestionables al naturalizar con tales argumentos una injusta división sexual del trabajo, que era entonces el sustento de una política de Estado.

El impulso de la feminización del magisterio viene, asimismo, desde las creencias de género de la ciencia pedagógica misma, pues autores clásicos como J. E. Pestalozzi, F. W. Froebel, y filósofos como Herbert Spencer —desde un determinismo biológico—, sostenían que la naturaleza femenina, teniendo tan de suyo el instinto maternal, daba a las mujeres cualidades para ser profesoras de la niñez, incluso sin tener gran formación profesional. El argumento acomoda bien a un discurso de Estado que asume la alfabetización de las masas populares para crear ciudadanías, pudiendo así incorporar a mujeres a las tareas educativas sin invertir tanto en profesionalizarlas ni darles un estatus salarial como el de otras profesiones.

En el siglo XIX prevaleció la idea de las maestras como modelo de cuidadoras solteras, que generó el modelo de la *señorita profesora*. Esta creencia se difundía en diferentes países. Se creía además que las mujeres que se dedicaran a tareas intelectuales afectarían las energías dedicadas a la gestación y crianza de su descendencia, por lo que no era conveniente que las maestras tuvieran hijos. La otra idea que se asocia a la feminización es de clase; la maestra de escuela pública estaría destinada a la educación de las clases populares (Sánchez, 2012, p. 87). Asimismo, se ha demostrado que en diversos países era un verdero alivio presupuestario contratar a maestras. Así lo tenían establecido en las leyes salariales de España; por ejemplo, desde 1857, el sueldo de una maestra era un tercio menor que el de unmaestro. La igualdad salarial sería una de las demandas de las maestras planteada con energia en el Congreso Pedagógico de 1882 (Ballarín, 1999, p. 97).

Para la mirada estructuralista, la feminización del magisterio corresponde a una división sexual del trabajo asociada a la idea primaria de que el sexo determina su papel social dentro de un marco de jerarquías sexuales. Justifica un orden sexual por la función de la naturaleza reproductiva y diferenciada de mujeres y hombres. La crítica feminista ha señalado los prejuicios y estereotipos con que la sociedad patriarcal da a las tareas de los varones mayor valor social y se les representa como tales en la organización de la sociedad.

Sin embargo, es importante reconocer las trabas que las mujeres enfrentaron para su ingreso a la profesión magisterial; las hubo desde la misma pedagogía, que alertaba en reconocidas revistas educativas de la influencia negativa de las mujeres en la formación de los niños varones, que —según la revista— podrían volverse débiles y femeninos por influencia de las educadoras. En México, a diferencia de países como España y Alemania, el gobierno facilitó el perfil de mujeres para el trabajo en la educación de párvulos, al parecer porque se les identificaba como parte del territorio de las tareas de cuidado de seres depen-

[4] Véase Justo Sierra, *Discursos*, México, Herrero Hnos., 1919, p. 39.

dientes, mientras que en otros países la figura del padre educador estaba presente en todos los niveles educativos, incluido el de párvulos.[5]

Con ello, cuestionan las economistas feministas, se coloca conceptualmente al trabajo de la reproducción y los cuidados anclado a las tareas reproductivas de no pago o fragilidad laboral, en un sistema capitalista donde el trabajo valorado y pagado es el considerado productivo y se asocia con las figuras masculinas, sin tomar en cuenta la interdependencia que existe entre trabajo productivo y reproductivo para la funcionalidad de los sistemas de producción y la vida social.[6]

Elementos que favorecieron la feminización del magisterio en México

Como se podrá explorar en el esquema que se incluye en este apartado, se consideran cuatro elementos para el estudio del complejo proceso histórico de la feminización del magisterio.

Hemos mencionado líneas atrás los aportes desde el pensamiento pedagógico decimonónico, que naturalizaba la participación de las mujeres en la educación por asociarla a la figura de los cuidados. El otro aspecto importante es ver las dinámicas del mercado de trabajo y la inclusión de mujeres a la división sexual del trabajo en el sistema productivo de la región, lo cual sucedió, en efecto, en términos de asignarles trabajos muy tradicionales o devaluados. El Estado juega un papel muy relevante al establecer las normas y generar una narrativa hegemónica o expresar voluntad política para que las cosas sucedan, para habilitar a las diferentes dependencias de gobierno para que incluyan mujeres en sus plantillas de personal, o bien para que se proponga su inclusión en las leyes y reglamentos. Es decir, para que las cosas sucedan y se vuelvan realidad.

En las décadas iniciales del siglo XX existían tensiones de la Iglesia con el Estado mexicano, que implicaban acciones de política, diplomacia, rebeldía y guerra de grupos católicos campesinos contra el Estado mexicano por sus disposiciones constitucionales expresadas en los aríticulos 4o. y 130, que limitaban el culto religioso. La Iglesia, si bien estaba en contra de las reformas constitucionales, coincidía ampliamente con los gobiernos posrevolucionarios en el impulso de las políticas pronatalistas.

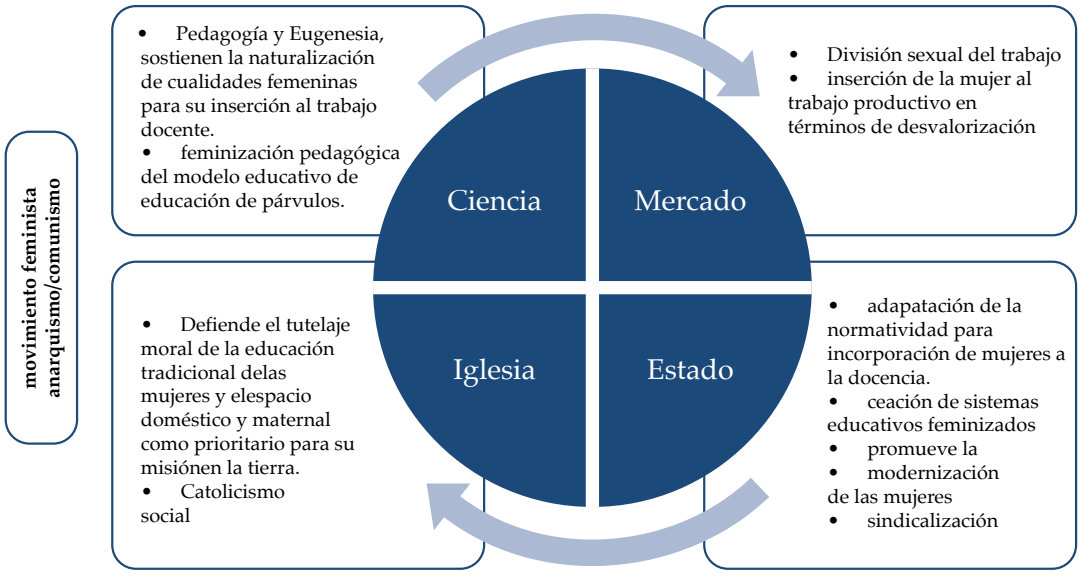
El movimiento feminista es otro actor social relevante para pensar en los procesos de feminización docente; este movimiento existía en el periodo de estudio; había un activismo de las mujeres en las dependencias y sindicatos para exigir el derecho efectivo al divorcio, así como al sufragio, al trabajo y a la educación. En la Secretaría de Educación (SEP) operaban mujeres comunistas y anarquistas que hacían trabajo político con mujeres trabajadoras de la educación, que apoyaban y presionaban todo el tiempo para avanzar en sus programas.

[5] Esther Cortada Andreu, en su artículo "El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: concesión o logro profesional?", *Historia Social*, No. 38, 2000, pp. 35-55, enuncia que prevalecía una concepción masculina de las tareas de atención a párvulos en España en el siglo XIX. Se consideraba positiva la figura de los varones en analogía con el padre educador. La inicial presencia de las mujeres en escuelas de párvulos entonces, era de asistentes encargadas de higiene y cuidados de los pequeños. No se les daba preparación pedagógica y a veces tampoco salario.

[6] Véase Mary Goldsmith, "Análisis histórico y contemporáneo del trabajo doméstico", en Dinah Rodríguez y Jennifer Cooper (comps.), *El debate sobre el trabajo doméstico*, México, UNAM, 2005, pp. 121-174.

ESQUEMA 1.

Elementos para una discusión de la feminización del magisterio en México.



Fuente: Elaboración propia a partir de la investigación realizada.

La crítica feminista del siglo XX señala que el sustento profundo de la desigualdad de género en la que se insertan las mujeres a la vida familiar y reproductiva, a la educación, al trabajo productivo y a la vida pública proviene de las estructuras patriarcales que empiezan por la familia y la comunidad, y encuentran nuevos argumentos en representantes del Estado, de la Iglesia, del empresariado y de la academia que deciden sobre la autonomía y el futuro de las mujeres como grupo. Con diferentes alcances, liderazgos y alianzas, las mujeres aprovecharon esa pequeña puerta que significó un trabajo de cuello blanco como fue el magisterio urbano desde fines del siglo XIX. El pensamiento crítico socialista y anarquista de inicios del siglo XX también señaló las malas condiciones de vida de las mujeres obreras y campesinas, así como la necesidad de una ética social y de justicia para los derechos de las mujeres.

Si bien en el presente es importante reiterar la necesidad de desarticular los estereotipos en la configuración de las profesiones, pues ante tal continuidad de la feminización docente incluso se penaliza simbólicamente la inserción profesional de varones a la educación de niños pequeños. Este ejercicio de pensamiento crítico vale para los historiadores a la hora de leer las fuentes, pues la tarea de identificar la agencia de las mujeres siempre se da en el marco de los límites impuestos desde la normatividad, la pedagogía y las costumbres de una época.

No obstante, en las historias de la educación poco se ha visibilizado el movimiento feminista y su incidencia en los cambios en las profesiones. En el presente estudio es importante rememorar la existencia de un movimiento feminista que se expresaba formando redes y ganando

presencia en las organización de las mujeres populares, que tenían presencia en los primeros años de la post-Revolución y en las que las maestras ocuparon puestos de liderazgo.[7]

En una reflexión temprana, Gabriela Cano (1985), afirmó que junto a las acciones de Vasconcelos se impulsaba un feminismo conservador desde la SEP, que si bien abogaba porque las mujeres tuvieran derechos políticos graduales y cierta autonomía económica, favoreciendo su educación más alla de lo doméstico y su inserción a la profesión educativa, también compartían la idea de ver como natural e inmutables los roles de las mujeres en la familia y en la división sexual del trabajo (Cano, 1985). Asimismo Esperanza Tuñón (1992), resalta que las maestras estaban adscritas a una pluralidad de ideas feministas y agrupaciones políticas y si bien encontraron en Vasconcelos un aliado para impulsar algunas demandas, una vez desarticulado el vasconcelismo, continuaron participando en los diferentes frentes feministas que se formaron en los años treintas, llegando a confluir en el Frente Único Pro Derechos de la Mujer. Las luchas políticas en la diversidad del pensamiento feminista entre 1928-1935, nos dice Tuñón, son más visibles entre las adscritas al PCM y al PNR (1992, pp. 29-30).

En este estudio, veremos que en el complejo proceso de feminización de la docencia el trabajo más desafiante era el de las maestras rurales, dado que las maestras urbanas ya se encontraban en las ciudades desde fines del siglo XIX. En el siglo XX, la educación de las masas rurales estaría a cargo de miles de mujeres que aspiraban a tener una profesión y un empleo digno.

La SEP y la configuración de un modelo de mujer maestra nueva

Desde la Secretaría de Educación Pública se aprecia una inclinación por fomentar el modelo estadounidense de mujer moderna, al plantearse el impulso al ingreso de mujeres al magisterio. José Vasconcelos, Moisés Sáenz y los mismos presidentes Obregón y Calles tenían vínculos y admiración por el avance de las mujeres estadunidenses.

El 13 de julio de 1920, José Vasconcelos, como rector de la Universidad Nacional, envió a todos los estados una circular dirigida particularmente a las mujeres, a quienes veía como motor de su campaña de alfabetización, que continuó hasta 1924. Vasconcelos convocó al trabajo voluntario de las mujeres que supieran leer y escribir para que compartieran sus conocimientos con los analfabetas. Los resultados fueron —a decir de Claude Fell (1989)— impulsados en forma desordenada, y es difícil evaluar los resultados reales, pero no hay duda de que la campaña de alfabetización colocó en la opinión pública la idea de que la "regeneración nacional" era una tarea de todos los mexicanos, sin distingo de sexo. Los llamados profesores "honorarios" —de un sexo u otro— eran motivo de seguimientos en la prensa; se les otorgaba un diploma por cada cien alfabetizados. Vasconcelos prometió que serían tomados en cuenta para algún puesto en el ministerio. También hubo niños

[7] Desde finales del siglo XIX, las mujeres participaron en los clubes liberales antireeleccionistas y en la prensa revolucionaria; durante la guerra, también lo hicieron en diferentes formas directas y aportaron a los planes políticos y sociales del maderismo, zapatismo y constitucionalismo, en los que también buscaron incorporar sus demandas; y fue durante la post-Revolución que tuvieron su mayor fuerza. Es importante reconocer el Frente Único Pro Derechos de la Mujer, que tuvo un impacto importante entre 1935 y 1938, el cual llegó a agrupar a más de 50 000 mujeres de todas las clases sociales de todo el país.

alfabetizadores, que fueron llamados el "Ejército infantil".[8] En los registros de voluntarios de los estados destacan por el número de mujeres alfabetizadoras los de Tlaxcala y Veracruz. Como político, Vasconcelos percibió un campo de oportunidades en el trabajo con las mujeres; ellas le responderían con lealtad en el fortalecimiento de sus proyectos e incluso durante su campaña presidencial.

FIGURA 1.

A rural School.



Ilustración de Miguel Covarrubias, 1930. INEHRM.

[8] Recibían un diploma por cada cinco alfabetizados y se les prometían consideraciones preferentes para darles acceso a la educación secundaria (Fell, 1989, p. 42).

Por medio de la prensa, se leía el llamado de Vasconcelos para que hombres y mujeres se prepararan para unirse a las tareas educativas tanto en los cursos de invierno y de verano de 1923 y 1924, que ofrecían en la ciudad de México y en diferentes puntos de las ciudades. Al crearse el Departamento de Educación Rural e Indígena, se abrieron plazas federales para atender a las escuelas rurales y se formaría a los docentes en los institutos que ofrecían las misiones culturales.[9]

Una de las nuevas representaciones de la maestra moderna mexicana de la post-Revolución la encontramos en la imagen que Miguel Covarrubias[10] elaboró para un libro del Gobierno de México, en el que se daban a conocer los logros en educación. En esta ilustración, la maestra rural es joven, usa el pelo corto, se viste a la moda de Estados Unidos, y se construye un escenario de escuela donde aparecen las parcelas escolares, las herramientas de higiene, el teatro al aire libre. La escuela lleva por nombre el de un héroe campesino como Emiliano Zapata. Esta representación muestra a la maestra rural que enseña al aire libre a los niños indígenas, quienes aparecen limpios y aplicados a la lectura. Tales narrativas visuales corresponden con el modelo pedagógico de educación rural posrevolucionaria.

Existen otras múltiples representaciones visuales de las maestras rurales, producidas por pintores como Diego Rivera, José Clemente Orozco, y muralistas como Aurora Reyes. No obstante, me centraré en la ilustración de Miguel Covarrubias para los interesses de este capítulo.

El occidente de México, un territorio no pacificado

Según la organización regional usada por la SEP en la época de estudio, la región Occidente la constituían ocho estados: Guanajuato, Querétaro, Aguascalientes, Zacatecas, Michoacán, Colima, Jalisco y Nayarit. Desde el siglo XIX, estas regiones se dedicaban a la agricultura, la ganadería y la minería. Hasta nuestros días, sigue siendo una de las regiones con mayor densidad de población católica de todo el país. Siendo además los estados de Michoacán y el de Querétaro donde encontramos la mayor densidad de hablantes de idiomas indígenas de esta región.

La región Occidente fue asimismo uno de los espacios con mayor participación militar en la rebelión cristera y donde encontramos una estrategia de los gobiernos posrevolucionarios de impulsar la presencia de mujeres en el magisterio rural. Es decir, se advierte un proceso de feminización del magisterio en formas significativas, especialmente en los estados con mayor cantidad de escuelas rurales, como se puede ver en el mapa 2.

Asimismo, era una región no pacificada, con grupos descontentos con los nuevos gobiernos militares posrevolucionarios y especialmente opuestos a las medidas constitucionales impulsadas por los gobiernos obregonista y callista, y para disminuir el número de sacerdotes en México.

[9] Roberto Medellín fue el responsable del Departamento Escolar que se crea al fundar la SEP. En 1923 se realiza la primera misión cultural en Zacualtipán, Hgo., a cargo de Rafael Ramírez.

[10] Miguel Covarrubias fue ilustrador y antropólogo visual; radicó gran parte de su vida profesional en Nueva York.

Para el movimiento católico organizado, las nuevas reformas educativas constituían una amenaza a sus valores, en particular la propuesta efímera de educación sexual de 1933, que nunca llegó a aplicarse; dio motivo para respuestas críticas de la prensa y de los grupos conservadores. Posteriormente, durante el gobierno del Gral. Lázaro Cárdenas, se aplicó uno de los proyectos más radicales del periodo, la educación socialista. Los cristeros que tenían acciones de guerrillas en la región Occidente reforzaron sus estrategias militares; por ello se habla de acciones de la rebelión cristera en formas intermitentes.[11]

En 1928, el asesinato del presidente electo Álvaro Obregón, a manos de un fanático religioso, aviva las diferencias y se refuerzan las acciones militares. Se descubre una conspiración de grupos católicos que participó detrás del magnicidio. En las acciones en el medio rural, los rebeldes armados también dirigieron sus ataques a los maestros del gobierno, llegando a amenazas de muerte, cierre de escuelas, daño a los edificios escolares, quema de libros y útiles escolares, apedreamiento e incendio de escuelas, para pasar en algunos lugares a acciones de violencia homicida en contra de los profesores, mutilando sus cuerpos, violando a las maestras, colgando los cadáveres en el espacio público o arrastrándolos por las calles del pueblo, como fue el caso de la maestra Murillo, en Huiscolco, Zacatecas.[12] Los testimonios confirman la intención de exponer los cuerpos torturados y mutilados de maestros y maestras como una forma de aleccionar a la población con estos drámaticos y reales montajes de pedagogías de la crueldad.

Los datos cuantitativos del avance de la feminización del magisterio en México y en Occidente

Si bien no sólo se explica la feminización del magisterio por los datos cuantitativos, son una evidencia importante para mostrar las configuraciones de un oficio o profesión.

A continuación mostraremos datos nacionales y del Occidente de México como soporte para analizar las características de los proceso específicos de feminización del magisterio del Occidente de México, que constituye para el periodo posrevolucionario y hasta el presente una de las regiones que concentra el mayor número de docentes del país.

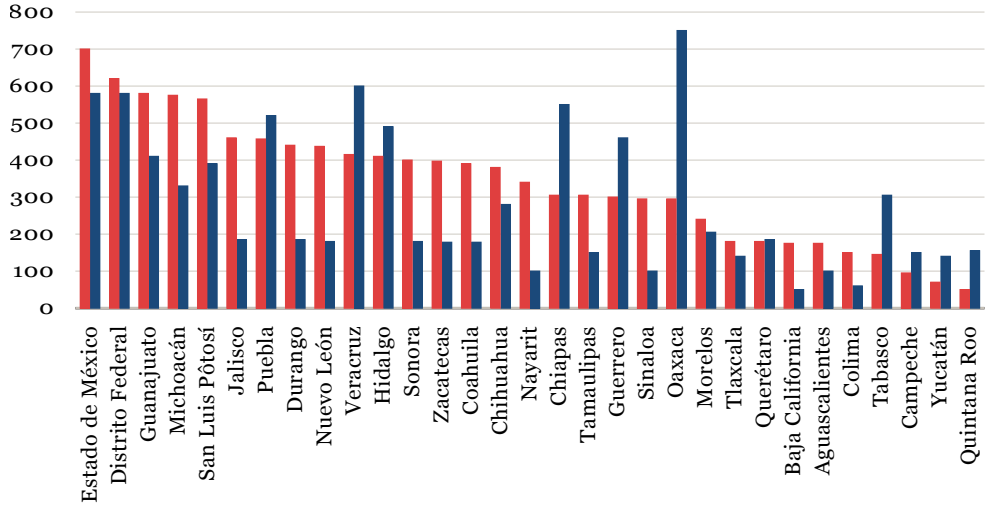
Las cantidades de plazas asignadas a la región con nombramientos para ejercer el magisterio rural muestran que las mujeres estaban avanzando en la ocupación de plazas; destaca Guanajuato por la cantidad de maestras federales que están llegando a las escuelas, mientras que Querétaro no logra siquiera igualar la cantidad de mujeres y varones en su estado. Hablamos de una feminización alta en relación con la cantidad de varones en la educación.

[11] Alicia Olivera, 1987, menciona que fueron de 80 a 100 000 muertos durante la rebelión cristera. Ávila y Rueda, 2021, p. 386. señalan que "El saldo calculado, tal vez sin mucha precisión, fueron 250 000 muertos entre civiles y combatientes".

[12] Véase David Raby, *Educación y Revolución Social en México*, México, SEP-SETENTAS 141, Secretaría de Educación Pública, 1974.

GRÁFICA 1.

Representación de avances del proceso
de feminización de docentes rurales en México.



Fuente: Elaboración, LIGIDH-Colsan, con datos del Archivo General de la Nación (AGN), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AHSEP/DGEPET), Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aprox.

TABLA 1

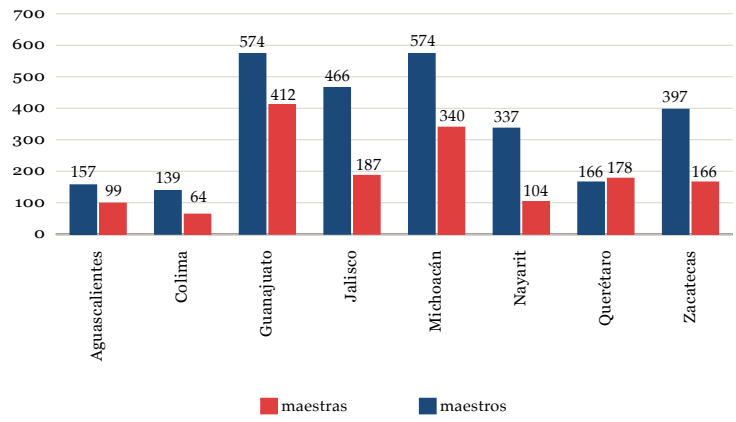
Cantidad de expedientes de magisterio por sexo en la región Occidente

Estados	*Cantidad expedientes maestras rurales*	*Cantidad expedientes maestros rurales varones*
Aguascalientes	157	99
Colima	139	64
Guanajuato	574	412
Jalisco	466	187
Michoacán	572	340
Nayarit	337	104
Querétaro	166	178
Zacatecas	397	166
Total región occidente 4 358 docentes.	2808	1550

Fuente: Elaboración, LIGIDH-Colsan, con datos del AGN, AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aprox.

GRAFICA 2.

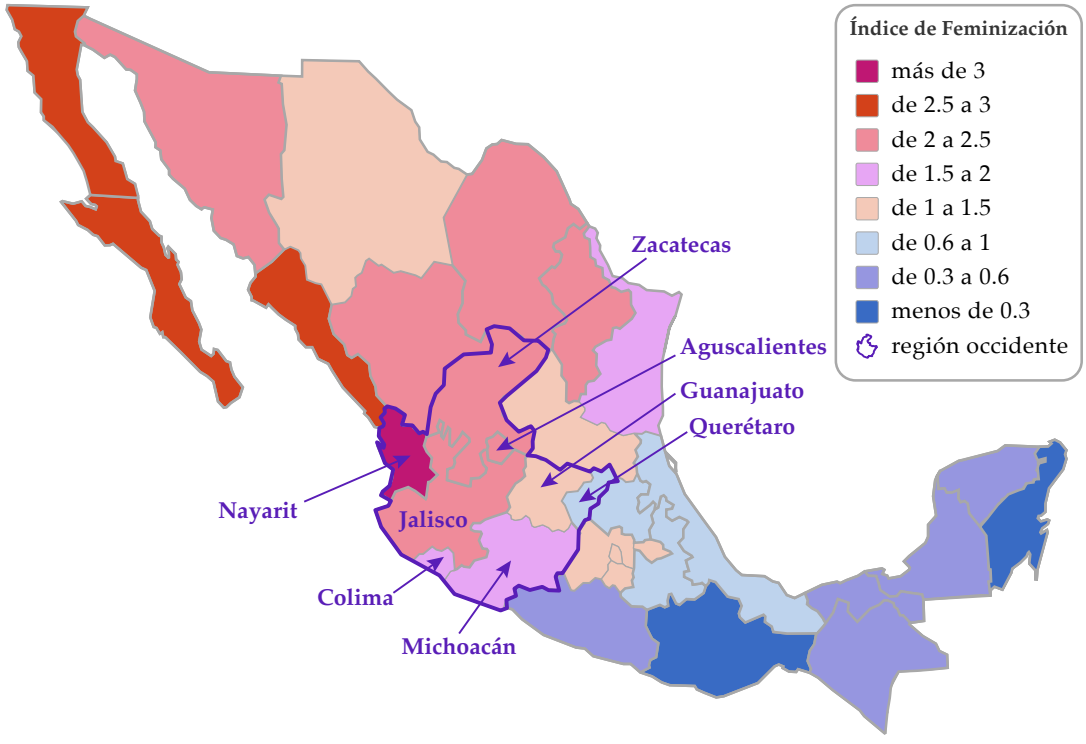
Representación de los avances del proceso de feminización del magisterio en la región Occidente de México.



Fuente: Elaboración, LIGIDH-Colsan, con datos del AGN, AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942, aprox.

MAPA 1.

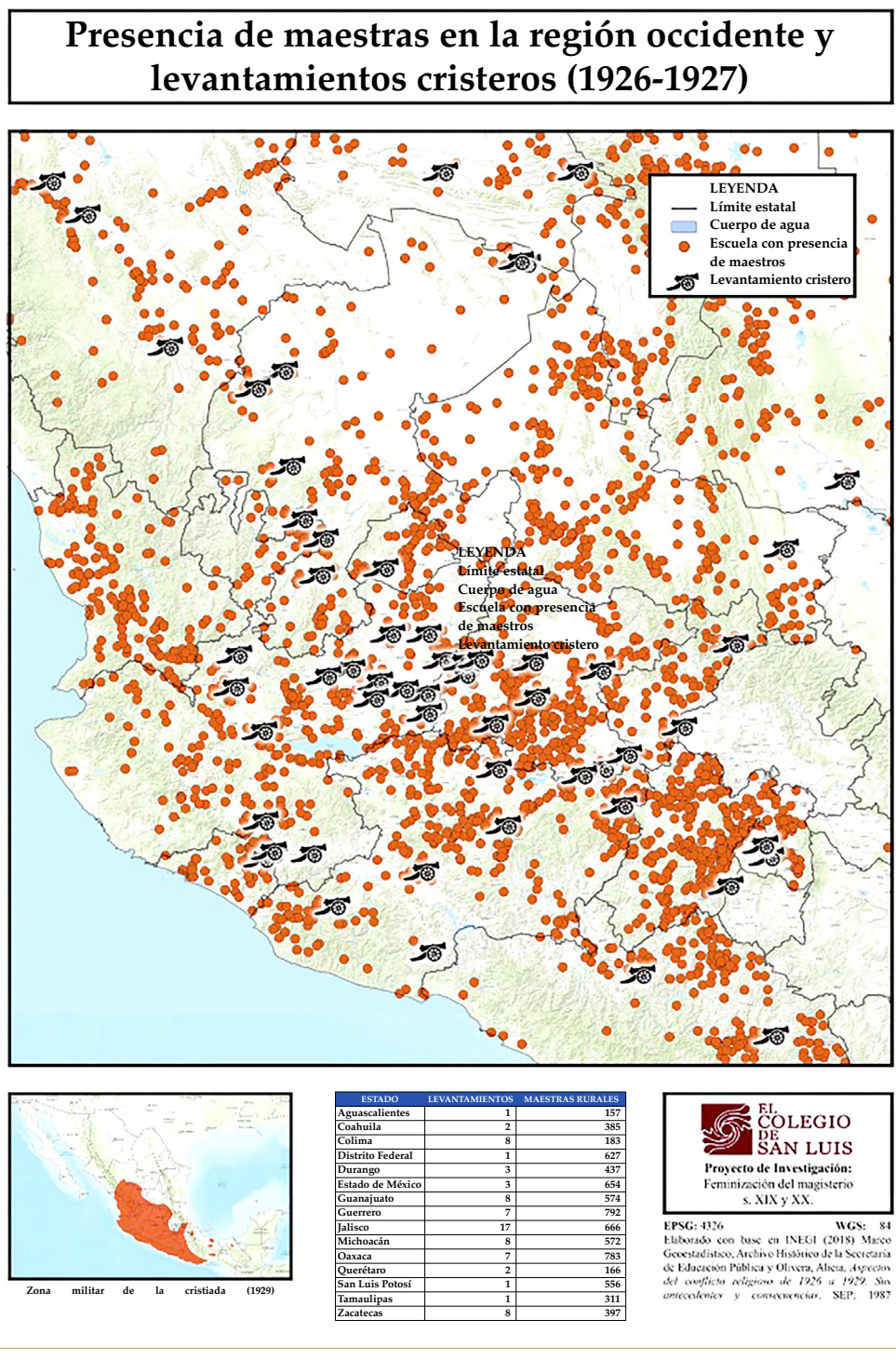
Focalización del Occidente de México e índice de feminización en México, 1924-1942.



Fuente: Elaboración, LIGIDH-Colsan, con datos del AGN, AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo de 1924 a 1942, aprox.

MAPA 2.

Geoposicionamiento de levantamientos cristeros y ubicación de maestras rurales federales en el Occidente de México.



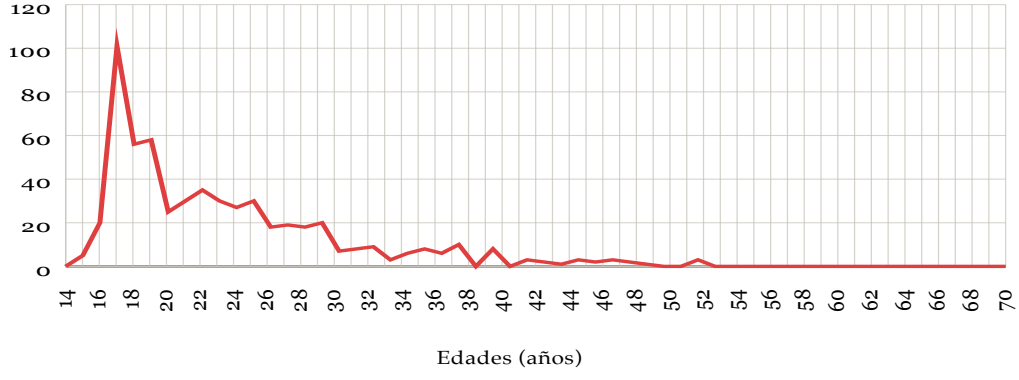
En el plano nacional, se aprecia que la educación federal tenía desigual presencia, con diferencias en el sureste; había un "desastre educativo" por la carencia de escuelas o por el estado lamentable en que se encontraban. Se advierte que los territorios fronterizos de Quintana Roo y Baja California Norte y Sur permanecían muy distantes de las políticas del centro.

Al parecer, la feminización del magisterio no necesariamente se asocia al impulso de la educación federal, sino que en algunos lugares simplemente todo estaba por hacerse, en especial en lo referente a la educación de mujeres locales que se pudieran incorporar a tareas de alfabetización y educación pública, como sería en las regiones indígenas, donde la feminizacion se da de manera tardía o incluso no ocurre.

Los resultados cuantitativos y el ejercicio de geoposición de datos nos permiten apreciar el avance estatal de los procesos de feminización en el magisterio rural; no obstante, esto es apenas una imagen para pensar en las configuraciones locales y regionales. En un nivel hipotético, podemos pensar que en algunos estados la pobreza y el atraso educativo muestra las dificultades de mujeres locales para conseguir puestos de maestras, y en otros casos podemos pensar en la continuidad de gremios magisteriales masculinizados o en la carencia de empleos alternos al magisterio en la región. Respecto a las edades de las profesoras que podemos identificar en los expedientes, se confirma que se trata de mujeres jóvenes de entre dieciocho y veinticinco años. Asimismo, las declaraciones del estado civil, pese a ser incompletas y ser uno de los asuntos en que las maestras callan u ocultan información, confirma la prevalencia de mujeres solteras, pese a estar en edades casaderas, lo cual muestra la prevalencia de prohibiciones para que las maestras se casaran o tuvieran parejas y formaran su propia familia e hijos. Se confirma así la falta de una normatividad que habilitara los derechos maternales de las maestras y la continuidad del modelo de exclusividad total a la tarea de enseñar, como maternidad espiritual.

GRÁFICA 3.

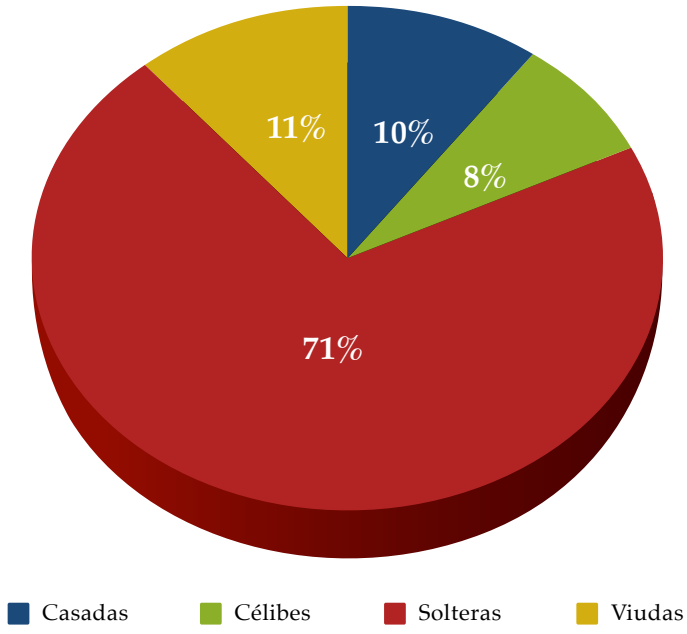
Edades de las maestras rurales mexicanas
al momento de ser contratadas, 1924-1942, aprox.



Fuente: Elaboración, LIGIDH-Colsan, con datos del AGN, AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1948, aprox.

GRÁFICA 4.

Respuestas en torno al estado civil de las maestras rurales mexicanas 1924-1942, aprox.



Fuente: Elaboración, LIGIDH-Colsan, con datos del AGN, AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942.

El panorama educativo que encontró Vasconcelos en el Occidente de México

En 1921, Vasconcelos se convierte en "el ministro a caballo"; aunque era rector de la Universidad, sale de la ciudad de México para impulsar la idea de crear una secretaría de educación federal. Llega así a sitios nunca visitados por funcionarios, especialmente a escuelas de pueblos y villas, donde busca hablar con los maestros y documentar la situación de las escuelas. Lleva libros para fundar bibliotecas en los sitios que visita. Empieza por Jalisco y Colima, como primeros puntos de su periplo. De Colima, dice:

> En regla general las escuelas que visitamos se encuentran en condiciones verdaderamente lamentables, en condiciones pésimas. Sobre todo los ayuntamientos de las ciudades grandes han manifestado el mayor descuido. No hay en las escuelas pizarrones, ni papel, ni libros. Los niños se sientan de cuatro en fila en bancas hechas para dos personas. Los locales son calurosos, incómodos, verdaderas ruinas, y todavía así la mitad de la población escolar se queda sin escuela, porque no caben en los mezquinos locales destinados a ese objeto. […] el

> estado de la educación primaria es pavoroso… es menester un esfuerzo de la federación de los estados, de la federación y los municipios para lograr una mejora.[13]

En el estado de Jalisco, Vasconcelos tiene un encuentro con organizaciones sindicales que solicitan se gestionen escuelas especiales para obreros, y asume el compromiso de impulsar una gran escuela industrial para mujeres en Guadalajara.

Del 1 al 27 de abril de 1921, recorrió Querétaro, Aguascalientes, Zacatecas y Guanajuato, donde encontró apoyo al proyecto de federalización de la enseñanza, especialmente en Aguascalientes y Zacatecas. Destaca la polarización existente, donde comenta que tienen Institutos de ciencias y escuelas preparatorias más o menos pedantescas, pero las escuelas normales, las primarias y las elementales estaban en total abandono. Hace una afirmación que él mismo no pudo cumplir fácilmente a los maestros en torno a los salarios:

> Basta hacer saber que el término medio de los sueldos de maestros en todos estos estados recorridos es de a peso y medio a dos pesos. Esto basta para llenar de bochorno a cualquier funcionario, y mientras los esfuerzos unidos de los gobiernos del centro y de los estados no logren establecer un salario mínimo de tres pesos para todo profesor de educación elemental, deberá considerarse que todos nuestros esfuerzos constituyen un verdadero y vergonzoso fracaso.[14]

Vasconcelos atrajo importantes recursos para impulsar su proyecto en las regiones, y la de Occidente fue una de las favorecidas.

Si revisamos este proceso de inicio y de continuidad educativa, entre las gestiones de Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Lázaro Cardenas, encontraremos los siguientes resultados:

El avance del proceso de feminización del magisterio en la región Occidente logró su indice más alto en Colima y el menor en Querétaro; la región, cuando fue visitada en 1921 por Vasconcelos, fue calificada como un desastre total. En Querétaro, se tuvieron que recuperar edificios, y en todos los estados se hicieron contratos anuales para fortalecer el avance de la federalización de las escuelas. Se crearon algunas escuelas normales rurales. Si bien en algunos lugares no asumían el desafío de educar a indígenas, tuvieron que construir escuelas y dar los servicios educativos en lugares de fuerte oposición clerical y cristera.

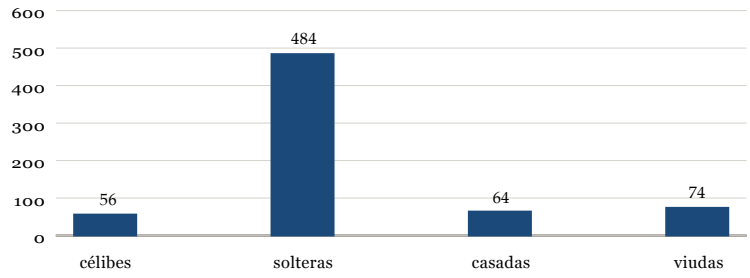
En 1933 se genera descontento por los rumores de la educación sexual y la reforma al artículo 3o. para el impulso de la educación socialista. El impacto de estos proyectos generados desde la capital tuvo en la región Occidente reacciones muy fuertes de los grupos conservadores y el clero, e incluso se avivaron las hostilidades en contra de los maestros rurales.

[13] José Vasconcelos, "Informe acerca de la gira en Jalisco y Colima", *Boletín de la Universidad* II, 5, julio de 1921, pp. 7-10.

[14] José Vasconcelos, "Informe de la jira [sic] hecha en los estados de Querétaro, Aguascalientes, Zacatecas y Guanajuato", *Boletín de la Universidad* II, 5 de julio de 1921, pp. 16-22.

GRÁFICA 5.

Declaración del estado civil de las maestras del occidente de México (1924-1942)



Fuente: Elaboración, LIGIDH-Colsan, con datos del AGN, AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942. Expedientes de maestros de la región Occidente de México.

Respecto a las edades de las profesoras de Occidente, encontramos que en esta región la edad promedio es de veinticinco años; se hallaban en Nayarit las maestras más jóvenes de la región. Algunas de las narrativas que recuperamos muestran la situación de vulnerabilidad interseccional, por ser jóvenes, como Magdalena Medina, que contaba con dieciséis años, o bien por ser pobres y tener dependientes a su cargo, pues varias cuidan del padre o de la madre, de sobrinos, o son viudas.

Salud precaria de las maestras

El dato del estado de salud de las maestras es sorprendente por la frecuencia de enfermedades que padecían siendo jóvenes. Se reportaban para esta región una cantidad de más de doscientas maestras con enfermedades no diagnosticadas por el médico, lo cual se debía a la ausencia de la prestación de servicio médico de la SEP para las profesoras rurales, quienes en caso de enfermedad acudian a los centros de salud pública en las poblaciones municipales que tuvieran este servicio. Muchas de las enfermedades eran adquiridas en el contexto de las epidemias regionales del entorno de trabajo, como el paludismo, que reportaron padecerlo 33 profesoras de Occidente,[15] y casos raros como la rabia que reportó padecer una profesora. Asimismo, los problemas respiratorios o pulmonares, con diecinueve casos, entre los que aparecían desde enfermedades ya desaparecidas en la actualidad, como la tuberculosis, como otras dependientes de las condiciones del trabajo y el clima local, como neumonías y pulmonías. En uno de los expedientes aparece la mención de que la comunidad de Chiquihuitlán, Michoacán, le tenía repulsión a la profesora por sospechar que pade-

[15] Rosa A. Munguía trabajó en el municipio de Coquimatlán, Colima, desde 1925, y posteriormente en Los Tepames. En una carta, la maestra refiere sufrir paludismo y un absceso sin especificar. No obstante, el inspector no le creyó; fue acusada de "inventar embustes para concederle licencias". El 1o. de abril de 1927 fue cesada "por mala conducta" (M12/50).

cía tuberculosis y pudiera infectar a los niños de la escuela.[16] Dado que era un requisito no padecer enfermedades contagiosas para ser contratadas, si se enfermaban en el desempeño de su empleo, de cualquier modo eran cesadas.

Las maestras eran vistas como responsables de trabajar sin que el Estado se corresponsabilizara de su estado de salud; por ejemplo, la profesora María de Jesús Barreda, que trabajaba en la escuela rural de El Trapiche, en el municipio de Cuauhtémoc, Colima, padecía una pleuresía aguda, y en 1927, en una carta dirigida por sus compañeros al jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena de la Secretaría de Educación Pública, se afirmaba que "la maestra se está atendiendo de una pleuresía aguda desde febrero de 1927, que ha requerido practicar una operación quirúrgica a la paciente para procurar su alivio. El costo de la operación solamente asciende a más de 200 pesos, además de las curaciones". Asimismo, la maestra solicitó y recibió una primera licencia por enfermedad; sin embargo, pese a presentar un certificado médico que mostraba la gravedad de su caso, no se le concedió una prórroga de la licencia. Los colegas afirmaban que no necesitaba sustituto porque los rebeldes habían quemado la escuela de Rancho Viejo. Los compañeros trataron de apoyarla e insistieron con la petición, pues "no pudiendo pagar sus curaciones, quedará abandonada con peligro aún de su vida… creo que puede concedérsele la licencia a que justamente tiene derecho y necesidad". La autoridad contestó nuevamente: "No es posible". La maestra renunció el 11 de abril de 1928 para "dedicarse a otras actividades".[17]

Otro caso de Pleuresía purulenta, en Colima, lo reporta María Luisa Chávez, quien narra detalladamente lo que implica curarse y el largo proceso burocrático que demanda el permiso con goce de sueldo para no perder su empleo y contar con algo de recursos para pagar su tratamiento:

> Quiero informarle a Ud. que tuve que sufrir una operación médica, con el fin de extraerme un líquido que se me formó a consecuencia de un golpe que recibí en el hombro izquierdo, cuando me tumbó una bestia que me conducía de Tinajas a esta ciudad, a la que venía con el fin de atender un llamado que me hizo esa misma oficina. Al hacerme la primera curación se me extrajeron 750 gramos de líquido al que arriba me refiero, manifestando el médico que era necesaria una segunda operación, para extraer el resto del agua; pero al ejecutarla ya no se encontró agua sino sangre coagulada. La que por los procedimientos practicados no pudo salir; por lo que el doctor me dijo era necesaria otra operación, con el fin de mover dos costillas y poder introducir un tubo que pudiera sacar la sangre que se encontraba regada por el pecho y que era la que me ocasionaba los dolores, que ya sabe esa Dirección que he venido padeciendo. Con esta curación creo que quedaré completamente bien, salvo lo que la naturaleza tenga predestinado para mí. Tanto la primera operación como la segunda me

16 AGN/AHSEP/ DGEPET/ DERPFICI/caja P4/exp. 39/1926-1928. Se trata de María Guadalupe Pelayo. Recibió una plaza el 1o. de febrero de 1926. Se incorporó a las actividades docentes en la escuela de pueblo de Chiquihuitlán, municipio de Ahiquihuitlán, Recibía dos pesos diarios por sus labores. Sufrió de paludismo y continuó en su profesión. En un documento, el inspector Manuel Morfín confirma que la maestra Pelayo había proyectado construir un apiario y un gallinero para apoyar a la escuela y a la población, mientras se pacificaba la región. El expediente señala que sufrió de paludismo. El inspector señala que los vecinos sentían repugnancia hacia la maestra porque sospechaban que padecía tuberculosis. El 17 de diciembre de 1928 fue dada de baja por fallecimiento.

17 AGN/AHSEP/ DGEPET/ B5/59/1927-1928

costarán $50.00 cada una, que da un total de $100.00 que en mis actuales circunstancias me es imposible pagar esa cantidad, tomando en consideración que si no me hacen esas operaciones peligraría mi vida y también por otra parte juzgo que es esa Oficina la que me puede ayudar, en los actuales momentos. Recurro a ella, para que haga las gestiones conducentes a fin de que me concedan el tiempo que indica el médico en el certificado, con el goce de sueldo, a partir del 3 de enero 1927, fecha en la que terminan las vacaciones de invierno. Pues creo que tengo derecho a ello porque el motivo que me obliga es grave, y por otra parte, debo decir a esa Superioridad que obra en mi poder un nombramiento de Maestra Rural, cargo que desempeñé durante un año tres meses en el Estado de Michoacán, digo esto porque se me informó que uno de los requisitos de la Secretaría exige para conceder licencias sin goce de sueldo es que el maestro tenga más de un año de servicios, por tal motivo creo conveniente esa Dirección haga las aclaraciones del caso, haciendo ver que ya tengo más de dos años de servicios federales y por esto creo se me concederá lo que pido. Creo haber dejado con esta información en completo conocimiento de esa Oficina de las circunstancias por las que atravieso, y también haber comprobado, que a mí no me gusta faltar al cumplimiento de mi deber, pues creo usted habrá experimentado que cuando se está enfermo es imposible cumplir con el deber.[18]

Los reportes de problemas de la vista son regulares entre las profesoras; en los expedientes se mencionan una docena de los más graves.[19]

Los malestares asociados a problemas de movilidad de las maestras eran enunciados por los médicos como flebitis, reumatismos, ciática, traumatismos por montar a caballo; asimismo, parálisis o cojeras derivadas de la exposición a accidentes y caídas.

Los padecimientos digestivos por la mala calidad del agua eran frecuentes y normalizados en las comunidades; los que llegan a atenderse con médico expresaban la gravedad y frecuencia de los males, al grado de impedirles realizar sus labores.

Algunos expedientes de las profesoras muestran la dificultad para que les dieran permiso de faltar a trabajar para atender su salud por casos ginecológicos, como fue el caso de las maestras que reportaron tener metritis.[20]

Las maestras ocultaban tanto a los médicos como a las comunidades las enfermedadas asociadas a su salud reproductiva, especialmente en caso de embarazos, pues eran considerados motivo de despido y de condena moral de la conducta de las profesoras, sin importar que los embarazos fueran resultado de violación, lo cual también era motivo de ser evaluado el caso por el comité de justicia, y podría ser motivo de despido. Quizá por ello, en los expedientes de la región Occidente las enfermedades ginecológicas aparecen sólo en cinco expedientes, con padecimientos como alumbramiento distóxico, puerperio, anexitis, metri-

18 Véase expediente de Ma. Luisa Chávez (AGN/AHSEP/DEGEPET/cajaS7/exp.29/1926-1929).

19 Era el caso de María de La O. Jiménez, maestra de la localidad de El Refugio, reubicada del municipio de Tala, Jalisco, a Santa María, en Tlaquepaque. Padecía una opacidad de ambas córneas y solicitó licencia por tres meses para atender su salud. Se le diagnosticó leucoma cicatricial y se le otorgó tratamiento por dos años. Presentó su renuncia el 1o. de septiembre de 1945, sin especificar motivos (AGN/AHSEP/DEGEPET/caja O1/exp. 78)

20 La metritis es una enfermedad microbiana que afecta a los órganos reproductivos de las mujeres; produce una fuerte inflamación y dolor pélvico. Es frecuente después del parto y puede dar señales de retención placentaria e infección, con presencia de secreciones, fiebres y múltiples molestias.

tis y metrorragia. En el expediente de la profesora María Trinidad Contreras, por ejemplo, aparece la orden del director de Educación Federal de Colima, Ramón Durand, para que sea investigada, y el reporte del inspector Jesús Milanez, quien la investigó porque no se presentó a sus labores. En su informe a las autoridades superiores del Departamento de Escuelas Rurales Incorporación Cultural Indígena, el inspector afirma que encontró sola a la profesora en su habitación, y que al verlo ella se sorprendió. Después de un "interrogatorio estricto", ella confesó al inspector que dio a luz un niño, a quien puso el nombre de Alejandro, pero murió cinco días después y fue sepultado. La maestra Contreras tenía la intención de no provocar un escándalo en la ranchería. Comenta que tuvo que montar a caballo, lo cual anticipó los acontecimientos. El inspector agrega: "Pude notar que la maestra en cuestión no goza ya a la fecha de simpatías en aquella región, por lo cual juzgo conveniente que sea cambiada del lugar o cesada en su empleo". Las instrucciones de la autoridad escritas al margen del informe, señalan que "si la maestra presenta un certificado de matrimonio, se le conceda licencia por el tiempo necesario, cambiándola a otro lugar al terminar ésta, que si no lo presenta se le considere igual licencia, pero al término se le comunique el cese por convenir al servicio". Fue cesada en septiembre de 1925 (C9/26/1924-1925). Como se puede apreciar, para la SEP era inaceptable la presencia de madres solteras.

No era raro que las maestras pidieran ayuda médica por debilidad o anemia, problemas de los nervios, problemas biliares y renales. En menor medida, por problemas cardiacos (sólo dos casos), y no se reportaban casos de cáncer. La mayor afectación a la salud y tranquilidad de las maestras, según sus propias voces, se debe a los bajos salarios y a los contextos de violencia que debían enfrentar en sus labores cotidianas.

Salarios bajos, pagos irregulares y rotación de las profesoras

Los salarios en la región Occidente, en promedio, llegaban a los dos pesos con trece centavos, siendo Aguascalientes el estado con más bajos salarios y Quéretaro el que pagaba un poco más de 2.38 pesos, pero era el estado con menos profesoras de la región. Es decir, en el ámbito regional estamos frente a condiciones salariales desventajosas para las maestras, quienes además señalan constantemente la inconstancia en los pagos e incluso engaños en torno a sus contratos, pues les prometen una condición de pago que no les cumplen o lo hacen parcialmente.

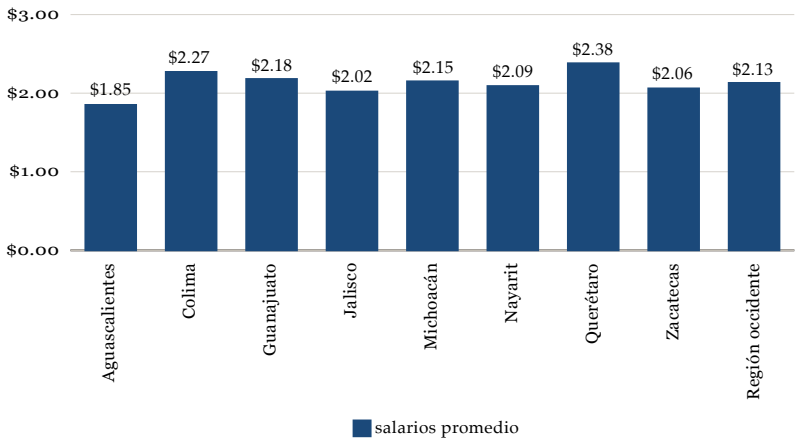
Aparece una acusación incluso de robo del salario de las maestras por parte del inspector, o de ser asaltadas en los caminos. Identificamos dos casos de maestras de Jalisco sometidas a extorsión por parte de los rebeldes, quienes pedían una cantidad fuerte de dinero, bajo amenaza de matarlas si no la entregaban.[21]

Era frecuente la queja de las maestras de tener adeudos con personas de la comunidad que les daban asistencia, o que no les alcanzaba para sus pasajes o su manutención, pues en los pueblos donde llegaban no había lo necesario o debían pagar mucho por abastecerse de lo básico para sobrevivir. Gran parte del intercambio de correspondencia con la SEP era para solicitar que no les quitaran su trabajo o les descontaran los días que tuvieran que faltar, bien fuera para atender problemas de salud personales o de familiares, o bien por la dificultad de ir a trabajar en casos de desastres, como inundaciones, o por la inseguridad en los caminos.

[21] AGN/AHSEP/DEGEPET, C4/13 y C3/51.

GRÁFICA 6.

Salarios promedio de las maestras rurales de occidente durante el periodo 1924-1942



Fuente: Elaboración, LIGIDH-Colsan, con datos del AGN, AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo 1924-1942. Expedientes de maestros de la región Occidente de México.

La rotación de las profesoras era constante en la región Occidente, tanto por solicitud de ellas como por movimientos que hacían las autoridades. En el primer caso, se trata de estrategias individuales de las profesoras para encontrar acomodo en escuelas más cercanas a sus familias, o bien para establecerse en comunidades que les ofrecieran mejores condiciones para el trabajo educativo. En el segundo caso, los inspectores podían cerrar escuelas como medida administrativa, por falta de asistencia escolar o por tratarse de comunidades que no colaboraban con los proyectos educativos del gobierno. Advertimos un movimiento de rotación de maestras en medio de una guerra tensa, a ratos clandestina, en un territorio no pacificado, donde ellas son expuestas a la violencia patriarcal y al odio homicida derivado de los agravios entre agraristas y el gobierno federal. Finalmente, ante la falta de apoyo de sus autoridades, tienen que pedir licencias sin goce de sueldo, bien para atender su salud vulnerada en la región por enfermedades contagiosas y por la violencia, o bien abandonan el empleo sin avisar, y hay casos en que declaran cambio de residencia para irse a Estados Unidos.[22]

Formación y profesionalización

Las maestras rurales, en general, carecen de estudios adecuados para su labor; pocas tienen formación normalista completa. Argumentan haber terminado la primaria y cursos de actualización en los cursos de verano o algún instituto de las misiones culturales. Otras tienen uno o más años de normal. Sin embargo, cuando declaran sus saberes que pondrían al servicio de las comunidades, aparece un listado interesante de habilidades y conocimientos de mujeres que saben hacer muchas cosas prácticas, como bordados, flores de tela, corte y confección, conservas, agricultura, ganadería, apicultura, panadería, cuidado de gallinas, jardinería, elaboración de gises y adobes, repujado, música, cocina, dulcería, repostería,

[22] Véanse tablas anexas 1 y 2, de Jalisco y Colima.

primeros auxilios, trabajo de cestería y de cuero, entre otros muchos oficios aprendidos en los espacios de capacitación y en sus hogares. Estas maestras saben ser autosuficientes para la vida cotidiana doméstica y ofrecen sus saberes para la educación rural de los pueblos. Son esos saberes los que les permiten vincularse con los niños y las familias campesinas e indígenas.[23]

TABLA 2.

Estudios de las maestras rurales del Occidente de México (1924-42), porcentajes por entidad

Entidad	*Primaria incompleta*	*Primaria completa*	*Estudios d e Normal*	*Secundaria*
Aguascalientes	17 %	42 %	41 %	-
Colima	9 %	49 %	42 %	-
Guanajuato	20 %	57 %	23 %	-
Jalisco	3.25 %	79.83 %	14.91 %	2.1 %
Michoacán	18 %	53 %	29 %	-
Nayarit	16 %	69 %	14 %	1 %
Querétaro	19 %	46 %	34 %	1 %
Zacatecas	35 %	48 %	17 %	

Fuente: Elaboración propia con datos del AGN, AHSEP/DGEPET, Fondo de Maestras Rurales, periodo de 1924 a 1942, aprox.

Los datos de la formación acreditada al momento de la contratación son importantes para comprender los desafíos de profesionalización que enfrentaban en cada entidad. Así, vemos que todos los estados tenían mayoritariamente maestras improvisadas con primaria completa, con excepción de Aguascalientes y Colima, con cierto equilibrio entre el número de normalistas y las que habían compleatdo la primaria. Jalisco y Nayarit contrataban principalmente maestras con primaria completa, pero llama la atención que sólo tuviera un 15 y 14 por ciento de normalistas, mientras que Zacatecas tenía el porcentaje más alto de maestras con primaria incompleta.

Muchas profesoras sin certificado de primaria serían despedidas a partir de 1934, al aplicarles la nueva Ley de Escalafón, que exigía ese documento para dar el servicio. Algunas profesoras apelaron a su antigüedad y buen servicio para mantener sus empleos, y lograban algunas consideraciones.

La demanda de formación y profesionalización se dificultaba aún más para el magisterio rural. No era suficiente la capacitación que ofrecían las Misiones Culturales. Por ello,

[23] En otras investigaciones he podido mostrar las formas de comunicación que lograban las maestras a partir de los saberes prácticos, véase Oresta López, *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital Hidalgo, 1920-1940*, México: Ciesas / Cecae, 2001.

más adelante se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), en 1945, que ofrecía cursos por correspondencia y cursos orales.

La difícil labor de las maestras en contextos de violencia

Durante la post-Revolución, como afirmamos con anterioridad, la región Occidente fue un territorio en rebeldía en contra de los gobiernos revolucionarios. Se trata de ocho entidades que eran escenario de cuarteles y de luchas de guerrillas con constantes incursiones de grupos armados cristeros y del ejército federal que los perseguía y combatía. Asimismo, eran comunidades divididas en opiniones a favor de uno u otro bando, que podían colaborar a ratos con el ejército y con los proyectos del gobierno federal, o bien con la resistencia de los pueblos y sus líderes cristeros.

Las escuelas habían sido colocadas como centros sociales del gobierno federal en las comunidades; ahí se realizaban las clases de niños y adultos, el trabajo en las parcelas escolares, las fiestas comunitarias, las clases de música, las reuniones del comisariado ejidal, los sitios de vacunación y de ejecución de múltiples proyectos gubernamentales. Asimismo, como muestra de su poder, los ejércitos cristeros o del gobierno federal tomaban las escuelas como su punto de referencia para mostrarse y organizar a sus tropas.

Por otra parte, la dinámica cotidiana de gente armada que toma las plazas venía desde los tiempos de la Revolución, apenas algunos años atrás. El país no se había pacificado y no se había desarmado aún a los grupos regionales. En este sentido, tener las escuelas funcionando era necesario para afianzar el poder del gobierno federal.

Era con mujeres maestras rurales como se mantenía el proyecto educativo en estas regiones. Así, las jóvenes maestras entraban a territorios en guerra que estaban invadidos de hombres armados, en los entramados de la violencia de pueblos que no lograban ver aún ni los beneficios de la recontrucción y las reformas, ni formas pacíficas de vida. Algunas comunidades vivían más intensamente que otras la fragmentación, el deterioro económico y social y las violencias.

Advertimos desde la documentación que los inspectores educativos normalizaban la violencia, pues se esforzaban por negar los riesgos e incluso ocultaban deliberadamente la información sobre el conflicto. Sabían que al mandar a las profesoras a los pueblos donde circulaban los grupos de cristeros las exponían a grandes peligros, pero lo hacían en forma repetitiva, y ellas tratan de mantener su empleo, resistir en sus escuelas, hasta que son amenazadas, extorsionadas, violentadas o humilladas por los rebeldes, lo cual —dicen— se convertía en "insoportable" al sumarse a las ya de por sí malas condiciones laborales en que se desempeñaban. En las narrativas derivadas de sus cartas a la autoridad, dejan testimonios que señalan que recibieron golpes, amenazas de muerte y malos tratos.

Las maestras son observadas en su actuación pública; son fácilmente etiquetadas de sospechosas de apoyar a los cristeros o de ser contrarias al gobierno, especialmente si no firmaban las cartas de declaración de ideología. Pero también podrían ser consideradas traidoras por tener familiares en comunidades clasificadas como rebeldes.

Encontramos que los golpes, asaltos, raptos o humillaciones podían provenir de cristeros, del ejército, autoridades educativas y civiles, o de los vecinos, es decir, eran reducidas

por una visión machista y sexista a su condición de mujeres en un contexto controlado por hombres que competían entre sí por la apropiación de facto y simbólica del territorio. Ellas eran el botín de guerra más visible. Véase el cuadro de casos que se ofrecen en el anexo 1, para las maestras de Jalisco, y el anexo 2, para las de Colima. Se trata de las narrativas de los hechos que hacen que las maestras renuncien, pidan cambios o sean cesadas de sus empleos. Se trata de resúmenes del contenido de múltiples cartas, solicitudes y telegramas, en intercambio con sus autoridades inmediatas o con los jefes del departamento en la SEP.

Para el caso de Colima, destaca además la falta de sensibilidad de las autoridades para reconocer los peligros a los que exponían a las profesoras. En sus cartas, ellas dejan ver que los inspectores las "castigaban" enviándolas a las comunidades donde había problemas con los cristeros. Asimismo, ellas piden muchos permisos por enfermedad, establecen la rotación a nuevas comunidades y hasta la emigración a Estados Unidos para salir de los lugares en guerra y resguardar sus vidas.

Ser maestra portadora del programa educativo de la SEP era arriesgado, especialmente cuando se habló en la prensa en formas estridentes de la educación sexual y socialista que impulsaba el gobierno; todo ello encendía los ánimos en contra de las agentes de la educación federal en los pueblos. La particularidad de tener vínculos de parentesco con los rebeldes era también motivo de despido, sospecha y alta traición al gobierno. Eran interrogadas por los militares y vistas como sospechosas por la gente del pueblo.

Quienes al parecer no tienen problemas con los rebeldes y cuyas escuelas funcionan también son señaladas como sospechosas de pertenecer al movimiento. Ellas señalan que los inspectores las hostilizan con sus dudas y con enviar oficios a México, que no creen que ellas dicen la verdad. Los inspectores, en efecto, las espían, y hacen reportes periódicos con su punto de vista sobre cada profesora. Las denuncian o las cesan por verlas como sospechosas de ser cristeras o fanáticas. Los vecinos las acusan de mala conducta, de tener amigos masculinos o de ser muy obedientes con el gobierno.

También proliferan las constantes renuncias de las profesoras por los bajos salarios, la falta de garantías para la educación, el fuerte protagonismo de los inspectores y los infiernos e intrigas que se construían en los pueblos sobre la moralidad de las maestras. Constantemente eran señaladas como inmorales, indisciplinadas, rechazadas por los vecinos o calificadas como de pobres convicciones para llevar adelante la enseñanza.

Las maestras también fueron reconocidas por autoridades y pueblos; tuvieron voz propia y escribieron en su defensa para denunciar la fragilidad laboral en que se les colocaba en esta profesión, así como las violencias y las incertezas del Estado para darles garantías. En la región Occidente, la inseguridad prevaleciente las colocaba en una constante rotación geográfica por la pobreza y la violencia en las comunidades que eran afectadas por la guerra cristera.

En menor medida aparecen los reconocimientos y felicitaciones por su trabajo por parte de la autoridad. Pese a ello, a la menor falta, perdían sus empleos, como fue el caso de María Guadalupe González Hernández (1927-1932), uyo expediente aporta datos de que tenía el 4o. grado en la Normal de Jalisco. Contaba con siete años de experiencia en la docencia y veintiséis años de edad. Declaró su soltería, pero también estar a cargo de cuatro personas. Trabajó en la escuela del pueblo de San Pedro Tesistán, de Jocotepec, Jalisco. Contaba con conocimientos para la fabricación de velas y para elaborar productos derivados de la leche,

confección de ropa y flores, repostería y fabricación de ladrillos de cemento en pequeña escala. El inspector Esteban Dueñas escribió en un informe escolar que "esta señorita es muy trabajadora y está muy bien orientada, su labor no ha obtenido el resultado apetecido a la resistencia que ha encontrado en el vecindario… es un buen elemento". El 1o. de marzo de 1932 fue cesada por abandono de empleo.[24] También de Jalisco, María del Refugio Munguía, con cargo de ayudante en 1931. Laboró en la escuela de la ranchería El Atracadero, ubicada en el municipio de Tizapán el Alto, Jalisco. En su expediente aparece una carta de felicitación dirigida a ella, en la que el director federal de Educación del Estado expresa la buena impresión que causó la escuela durante su visita.[25]

Reflexiones finales

El proceso de feminización que se desarrolló en México como política de Estado para crear un sistema educativo que llegara a las comunidades rurales tenía grandes debilidades e inconsistencias de política pública, pues no garantizaba mínimas condiciones laborales dignas para los docentes. Las mujeres se incorporan con fragilidades en su formación debido a la deuda histórica que el Estado tenía con su educación desde el siglo XIX.

Se advierte la ausencia de criterios profesionales homogéneos para su formación y profesionalización, así como para el establecimiento de salarios suficientes y prestaciones indispensables para los maestros rurales. Este panorama se complicaba aún más en el contexto de la rebelión cristera, que dificultaba la labor de los docentes en general, pero de las maestras en particular.

Las maestras eran conscientes de la trascendencia de su trabajo, y así lo enunciaban en sus cartas. Pese a los bajos salarios, realizaban una labor dura, pues enfrentaban múltiples violencias, como raptos, violaciones, golpes, amenazas, insultos, sospechas, celos, envidias, chismes y otros agravios. Las agresiones provenían de sus compañeros, de vecinos, autoridades agrarias, elementos militares, autoridades municipales, entre otros. Pero principalmente se quejan de los inspectores escolares, quienes eran sus jefes inmediatos y eran quienes decidían si las enviaban a zonas mejores o peores; eran quienes, junto con los directores de educación del Estado, establecían los montos salariales, las autorizaciones de permisos de salud y de cambios. Pero sobre todo, podían dejarlas sin empleo.

Las maestras escribían constantemente sobre los riesgos a su salud, a su honra y a su vida, ya que si las enviaban a zonas palúdicas o con presencia de rebeldes cristeros, su integridad y sus vidas corrían peligro. Los expedientes también dan cuenta de las enfermedades y muerte de las profesoras, y confirman en no pocos casos que ellas tenían razón en pedir auxilio, protección y mayores garantías para sus escuelas y para sus vidas. Una ayuda que muchas veces no recibieron.

No obstante, la desilución de las maestras se deja ver en las cartas, por no tener recursos ni para su propia supervivencia ni contar con leyes para enfrentar las acciones discriminatorias de sus jefes, las intrigas y las violencias. Tal fue el caso de la maestra de Sombrerete, quien por los prejuicios del inspector fue obligada a renunciar bajo el argumento de que era

[24] AGN/AHSEP/DEGEPET/caja G10, exp. 60.
[25] AGN/AHSEP/DEGEPET/caja M8, exp. 11.

"vieja", porque —le dijeron— "no pueden aceptarse maestros de más de 40 años de edad en el medio rural".[26]

Se advierte, además, la naturalización de las violencias contra las mujeres en las comunidades, situación que afecta profundamente a las maestras rurales; por ejemplo, frente a los raptos, encontramos casos de maestras, como la maestra Sofía Montes, de San Cayetano, en Zacatecas, quien fue salvada de ser raptada y enfermó por este evento, y quien no podía continuar en esa comunidad bajo el acecho del raptor y tampoco le daban permiso por enfermedad.[27] En otro caso, la maestra fue obligada a casarse con el raptor, atendiendo a las costumbres locales para reparar el "honor" de las mujeres.[28]

Quizá un caso de los más duros es el de la maestra Amparo Rodríguez, que atendía la escuela de La Pitaya, en Jalpa, Zacatecas, a quien "un grupo de rebeldes fanáticos, enemigos de la educación, asaltaron el pueblo, golpeándola y violándola". La maestra quedó embarazada y pedía que le fuera otorgada cuando menos la licencia por gravidez por un mes, con goce de sueldo, amparándose en el reglamento de retiro de las maestras encintas del 9 de enero de 1934. Apelaba a su derecho en una carta del 1o. de abril de 1935. Aclaraba que hacía esa petición por "convenir al buen servicio".[29] Por lo anterior, se podrá comprender la gravedad del problema de las violencias que enfrentaban las profesoras y la alta impunidad en torno a estos hechos en contextos de guerra, donde ellas eran objetivo de los enemigos del gobierno.

Sin duda, las mujeres que ingresaron al empleo de maestras en esta región colocaban sus saberes diversos, sus cuerpos jóvenes, su creatividad y sus vidas para hacer escuela en las comunidades campesinas. Sin embargo, eran piezas de un proceso de feminización sustentado en valores patriarcales, en un contexto de alta inestabilidad política y con ausencia de estrategias pacificadoras efectivas, pues, por el número de muertos derivadas del conflicto cristero, advertimos que prevalecía más el uso de la violencia de Estado que la inversión en la construcción educativa.

26 Véase AGN/AHSEP/DGEPET/cajaM12/exp. 43/1926-1927.

27 Vease expediente de Sofía Montes, 1o. de agosto de 1939 (AGN/AHSEP/DEGEPET/cajaM15/exp. 98/1927-1939).

28 AGN/AHSEP/DERPFICI/cajaC8/exp. 51/1924-1925). Se trata de la Mtra. María Mercedes Cardenas, maestra rural de Maquilí, municipio de Aquila, Michoacán, quien en una carta dio a conocer los hechos al jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena: "Con hondísima tristeza manifiesto a Ud. C. Jefe que habiendo sido secuestrada por hombres atrevidos y con ayuda del Presidente Municipal del municipio de Aquila quien habiéndome negado garantías a mí y prestándoselas al raptor, obligándome a casarme civilmente por la fuerza, he dejado el trabajo escolar y queda esta Casa del Pueblo en el mayor abandono, pues no se me dio nada de tiempo para arreglar como lo dispone el Departamento. Tanto los vecinos de este pueblo como yo pedimos se me haga justicia castigando a las personas que tomaron parte, pues bien se ve que por interés de paga han dejado a la juventud sin quien los instruya. Manifiesto pues no ser yo culpable en el trastorno que sufra esta Casa del Pueblo y suplico a Ud. que muy en breve se sirva nombrar quien tome posesión de ella. Sufragio Efectivo. No Reelección. Maquilí, 15 de octubre de 1924". Firma: la exmaestra rural María Mercedes Cárdenas.

29 AGN/AHSEP/DEGEEPET/caja R3/exp. 75/1934-1935.

ANEXO 1.

Notas y muestra selectiva de expedientes de maestras rurales de Jalisco

Nombre, lugar y fechas del expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
Margarita Brambila (B1/20), Jalisco, 1927.	La maestra narra que en el municipio La Purificación no pudo llevar a cabo la labor educativa debido a las hostilidades y el levantamiento armado. Sin embargo, los pobladores argumentan en otra carta que "la profesora miente al señalar que la población se encuentra un clima de hostilidad".	Cesada por reorganización del servicio.
María Campos, (C3/51), Jalisco.	La maestra dice que en Zacoalco de Torres sufrió la persecución y asalto por parte de los rebeldes, quienes la amenazaron con colgarla si no les daba una suma de dinero. Señala que se puso enferma a causa del asalto.	Inspector Manuel F. Castro avala que, debido al asalto, la maestra enfermó, por lo que tuvo que solicitar licencia. Cambio de la maestra a la escuela del Granjeno, en el municipio de San Julián.
María Victoria Cobián, (C1/7), Jalisco, 1924-1927.	Maestra de Autlán, cesada en 1924 "por encabezar un levantamiento en contra de las autoridades y suscribir un manifiesto clerical". En 1927, nuevamente es cesada por mala conducta y se le acusa "de faltas a la moral y de fanática". La maestra Cobián asegura que se trata de acusaciones falsas y protesta enérgicamente por su cese, y acusa al inspector escolar de hostigarla y seducirla.	Cesada por actuar en contra del Estado.
María Luisa Contreras (C2/66), Jalisco, 1934-1937.	No le fue posible trabajar en la escuela asignada "debido a que en Atotonilco se encontraban los rebeldes". Renuncia por falta de pagos.	No pudo mantener pagos regulares para las escuelas.
Alicia Cerda (C4/13), Jalisco, 1934-1936.	Trabajó en el municipio de Etzatlán. Presentó su renuncia el 1o. de julio de 1936 "por el ambiente hostil". Afirma que ya anteriormente la maestra María Campos había informado de la incursión de los rebeldes en la población de Barranca de los Laureles y la persecución de la que fue objeto. Con esa advertencia, se pudieron haber evitado los ataques a las que se expuso a la maestra, pues, además de violentarla, sus agresores la amenazaron con colgarla si no se cubría una suma de dinero.	Se le envía a zona rebelde a pesar de los antecedentes de que asaltaban a las maestras.

Nombre, lugar y fechas del expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
María Carrillo (C6/67), Jalisco, 1927-1929.	Maestra de Barrio Alto, Tonalá. Enfermó de paludismo en 1927. En una carta informa que sufrió un paro cardiaco, y por ello solicitó licencia para atender su salud. Fue cesada por fallecimiento 31 de diciembre de 1929.	Cesada por fallecimiento.
Juliana Carrillo (C8/73), Jalisco.	Maestra en el municipio de San Cristóbal de la Barranca. Comunica que "le es imposible su permanencia en la escuela de Los Pueblitos, pues, de seguir trabajando, expondría su honra y vida de su padre".	El Inspector Genaro G. Rodríguez dice que no trabaja bien, y por la baja asistencia escolar la cambia de escuela.
Ignacia Espinoza (E1/53), Jalisco, 1925-1930.	Trabajó en Los Volcanes, del municipio de Atenguillo; debido a que los rebeldes incursionaron en la zona, la maestra fue trasladada otra escuela. Renuncia por matrimonio en 1930.	Cambio de escuela por incursiones de rebeldes.
Mónica Estrada (E2/86), Jalisco, 1927.	Maestra de la comunidad de Las Canoas, localidad del municipio de Techaluta. Señala que debido a su difícil situación se va para los Estados Unidos del norte.	Acepta renuncia.
Engracia Estrada (E3/45), Jalisco, 1927.	Hermana de Mónica Estrada, también trabajaba en Techaluta. Renuncia para irse a Estados Unidos.	Acepta renuncia.
María Rosario Fletes (F1/24), Jalisco, 1930-1933.	Maestra en el municipio de San Sebastián. Fue cesada el 1o. de agosto de 1933 por carecer de certificado de 6o. año de primaria. Dice que lo extravió.	Se le aplica nueva ley de escalafón y es cesada por falta de certificado de primaria.
María Tomasa Gudiño (G3/15), Jalisco, 1933.	Maestra del municipio de Teocuitatlán, con salario de 0.90 centavos diarios. Raptada. Posteriormente, el inspector Esteban Dueñas informó a las autoridades escolares del rapto de la maestra en octubre de 1933.	Cesada por abandono de empleo.
Petra Guzmán de López (G3/87), Jalisco, 1926-1933.	Maestra del municipio de Tuxpan. Pide garantías para la maestra, pues trabajaba en un medio hostil.	El 16 de septiembre de 1933 fue cesada por abandono de empleo.
Carmen García (G12/27), Jalisco, 1927.	Maestra del municipio de Tuxpan; el inspector la acusa de que "no ha cumplido con sus obligaciones, pues no ha estado en la escuela poniendo por pretexto movimientos armados".	Cesada "por incumplimiento a sus labores escolares".

Nombre, lugar y fechas del expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
Rosa Lima García, (L1/22), Jalisco, 1926.	Maestra de Autlán, Jalisco. Acusada junto con otras de sus compañeras "por actos de desobediencia en sus labores". En una carta, la maestra se defendió de las acusaciones y de las intrigas del inspector, pues el inspector José Ventura González intentó atribuir una enfermedad contagiosa a la maestra Lima para que fuese destituida de su empleo.	Cese de la profesora por señalamiento de enfermedad contagiosa.
Esther Hernández (H4/64), Jalisco, 1926.	Maestra de diecisiete años de edad de la localidad de San Jacinto, en el municipio de Poncitlán. Se vio amenazada por una partida de rebeldes.	Cambio de escuela por amenazas de rebeldes.
Ma. Dolores Martínez de Alba (M3/60), Jalisco, 1931-1936.	Maestra en el municipio de Tepatitlán, Jalisco. Se comunica "que la profesora no puede ser repuesta en su empleo ya que no ha terminado su educación primaria".	Se le aplica nueva ley de escalafón y es cesada por falta de certificado de primaria.
María Mejía (M7/47), Jalisco, 1925.	Viuda, con dos años de normal. Maestra de San Miguel el Alto. Renuncia en 1933. El inspector escolar Esteban Dueñas señala que la maestra Mejía era "uno de los elementos más serios de la zona y más empeñosos con que cuenta la Secretaría en la región… su labor ha sido muy aceptable a pesar del medio lleno de fanatismo".	Felicitación y aceptación de renuncia.
Magdalena Medina (M7/93), Jalisco, 1927.	Maestra de dieciséis años de edad. Nombrada directora de la escuela del El Chante, municipio de Autlán de Navarro. Debido a que la zona fue ocupada por los rebeldes, pasó a la escuela de Mezquitán en Guadalajara. Posteriormente, pasó a la escuela de El Fresno, perteneciente al municipio de Atotonilco el Alto. Renuncia por convenir a sus intereses.	Rotación de la maestra en diversas escuelas por presencia de rebeldes.
Guadalupe Méndez (M9/75), Jalisco, 1925-1929.	Maestra en escuelas de Tamazula. Se le reconoce que prestó sus servicios de forma gratuita durante un año en una escuela organizada por el comité agrarista, donde enseñó a leer a indígenas. Renunció el 5 de febrero de 1929 para contraer matrimonio.	Acepta renuncia por matrimonio.
Refugio de la Mora (M9/77), Jalisco, 1925-1928.	Maestra en el municipio de Ixtlahuacán del Río. En una carta los vecinos señalaron que la maestra era apta para el trabajo y además tenía una conducta intachable. La escuela fue invadida por "tropas fanáticas"; la maestra pidió una licencia para ausentarse de sus labores, pero ya no regresó a la escuela.	Cesada "por no presentarse a reanudar labores".

Nombre, lugar y fechas del expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
Heriberta Márquez (M9/84), Jalisco 1925-1928.	Maestra en Tlajomulco de Zúñiga. Presentó su renuncia el 21 de noviembre de 1928 para contraer matrimonio, y en el documento señaló que su esposo no le permitía seguir trabajando.	Se acepta renuncia por matrimonio.
Maximina Martínez de Valadez (M10/96), Jalisco, 1932.	Maestra en el municipio de Chapala. Cesada a los quince días de su llegada.	Cesada por el Consejo de Justicia por los cargos que levantaron los vecinos contra ella.
Victoria Mesa (M11/38), Jalisco, 1925-1930.	Trabajó en Zacoalco y Chiquilistlán. La maestra Meza se queja de las acusaciones de indisciplina, argumentando que lo único que pidió fue ser que cambiada a un lugar más cercano. Solicita además ser repuesta en su cargo por encontrarse en la miseria.	Cesada en 1930; al parecer, fue una reacción excesiva del inspector por solicitud de cambio de escuela por parte de la maestra.
Micaela Muñoz (M11/41), Jalisco, 1928.	Maestra en el municipio de Unión de San Antonio. El inspector afirma que "debido a que el poblado es muy piadoso es casi nula la influencia de la maestra". Presentó su renuncia el 1o. de marzo de 1928 por no haber obtenido en cambio de escuela que solicitó.	Se acepta renuncia por no cambiarla de escuela.
María de Jesús Naranjo (N2/43), Jalisco, 1930.	Trabajó en el municipio de Purificación. Fue consignada al Jurado de Justicia por abandono de empleo; sin embargo, no se le encontró culpable.	Causó baja por fallecimiento.
María Dolores Oliva (O1/28), Jalisco, 1927-1931.	Trabajó en San Antonio de los Morán en el municipio de Ayutla, y después se le envió al municipio de Unión de Tula por falta de garantías.	Según un informe del inspector Manuel Morfín, en diciembre de 1927 la maestra Oliva fue suspendida de sus labores en virtud de que algunos de sus familiares militaban en las filas de los rebeldes. Renuncia por enfermedad en 1931.
Juana Pérez (P2/51), Jalisco, 1933.	Trabajó en el municipio de Ayutla. Posteriormente, se le reubica en la escuela del pueblo de Cofradía de Lepe, en el municipio de Atengo. Fue cesada el 16 de febrero de 1933 por ser señalada como familiar de rebeldes.	Cesada por sospechosa de colaborar con los cristeros.

Nombre, lugar y fechas del expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
Teresa Pourett (P4/73), Jalisco, 1934.	Trabajó en el municipio de Huejuquilla el Alto. Se queja por falta de garantías para desempeñar su trabajo a causa de los problemas de la región, los levantamientos cristeros y el desprestigio del profesorado rural. Renuncia por falta de garantías.	Cesada por abandono de empleo.
María Refugio González Cervantes (R2/43), Jalisco, 1933-1936.	En una carta, los vecinos se quejan de la maestra, pues contrajo matrimonio con un hombre de ideología clerical que se entrometía en los asuntos escolares.	Fue cesada el 14 de agosto de 1936 "por término de interinato".
María Auxilio Reyes (R3/67), Jalisco, 1929.	Trabajó en la localidad de Las Ánimas. En un documento, la maestra expuso las vejaciones sufridas contra su persona por los rebeldes, para que se reconsiderara su despido.	El inspector Felipe Jiménez de la Rosa declaró en su informe escolar que la maestra daba alojamiento y alimentación a los jefes rebeldes y fanáticos. Cesada el 1o. de abril de 1929, acusada de convivir con los rebeldes.
Micaela Robles (R3/69), Jalisco, 1926-1930.	Maestra de diecisiete años, rotaba entre la localidad de Santa Ana, ubicada en el municipio de San Sebastián, Jalisco, y la escuela de Juanacatlán, en el municipio de Mascota. Cuenta cómo llegaron los rebeldes a destruir la escuela y cómo tuvo que escapar al cerro, pues los agresores intentaron colgarla. En la misma carta, solicitó su cambio "a otro lugar donde existan garantías". El 1o. de septiembre de 1930 renunció "por no poder seguir atendiendo la escuela".	Se niegan cambios de escuelas.
Julia Rodríguez (R3/76), Jalisco, 1926-1933.	Rotaba escuelas entre el municipio de San Sebastián, el municipio de Mazamitla, el de Concepción de Buenos Aires y, por último, se integró en el municipio de Zacoalco. El inspector Wenceslao Téllez asegura que la maestra tuvo que ser cambiada por los ataques de los rebeldes.	Cesada por falta de espíritu de cooperación.
Angela Reynaga (R9/20), Jalisco, 1925-1929.	Trabajó en el municipio de Teocuitatlán. En una carta, la maestra menciona la hostilidad de los habitantes del poblado y cómo fue violentada por el hijo del comisario.	Cesada por abandono de empleo.

Nombre, lugar y fechas del expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
Prisciliana Romero (R10/46), Jalisco, 1926.	Trabajó en el municipio de San Martín Hidalgo. El poblado fue ocupado por los rebeldes, de manera que fue trasladada a la escuela de Zamatitlán, en el municipio de Tonalá. La maestra Romero fue víctima de los rebeldes. Contrajo una enfermedad a partir de ello. Contaba con dieciocho años.	Fue cesada el 21 de abril de 1928, "por reorganización del servicio".
Ana Rojas (R12/26), Jalisco, 1927.	Maestra normalista. Trabajó en la comunidad La Parota, municipio de Tonalá. Fue golpeada por los fanáticos, pero logró convencer a los padres de familia de enviar a sus hijos a la escuela. En otro documento, la maestra presentó una queja de haber sido despedida sin razón.	Fue cesada en noviembre de 1927.
Soledad Saucedo Ávila (S2/17), Jalisco, 1933-1935.	Trabajó en el municipio de Mezquitic y municipio de Colotlán. En una carta, los padres de familia de Sauz Tostado solicitaron el cambio de profesora, pues consideraban que la maestra Saucedo era un mal ejemplo, dado que "recibía las visitas de un militar y de otro individuo".	El 16 de enero de 1935 fue cesada por abandono de empleo.
Ma. Isabel Salazar (S4/84), Jalisco, 1933.	Trabajó en el municipio de Colotlán, en el de Santa María de los Ángeles y el de Colotlán. En una carta, los vecinos se quejan de su incompetencia y de sus relaciones amorosas con el inspector Juan F. Sevilla Presentó su renuncia el 1o. de diciembre de 1933 por convenir a sus intereses.	Rotación a tres municipios y renuncia por convenir a sus intereses.
María Sánchez (S7/22), Jalisco, 1928.	Tenía diecinueve años de edad. Se declara "fastidiada" por los problemas políticos de la región. Presentó su renuncia el 21 de febrero de 1928, "por causas ajenas a su voluntad y por no poder continuar en su empleo".	El inspector Antonio H. García recomendó el cambio de escuela para la maestra.

Elaboración: LIGIDH-Colsan, con datos del Archivo General de la Nación, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios, Fondo de Maestras Rurales, periodo de 1924 a 1942, aproximadamente.

ANEXO 2.

Notas y muestra selectiva de expedientes de maestras rurales de Colima

Nombre y expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
María Arias (A10/7/1925-1927), Colima, 1925.	Montitlán, ubicada en el municipio de Cuauhtémoc. El inspector dice: "Es sumamente entusiasta y tiene manera para atraer a vecinos como alumnos". Sin embargo, tuvo que ser comisionada a otra escuela debido a los levantamientos de gente armada en la zona.	Cambiada de escuela, y en 1927 fue cesada por abandono de empleo.
Margarita Calderón (C11/1/1927), Colima, 1927-1929.	Maestra de la localidad de Cofradía de Such. El inspector informa que la maestra "no puede trabajar con tranquilidad en Tinajas debido a las continuas incursiones de los rebeldes, que hacen que interrumpa frecuentemente sus labores escolares, además de poner en peligro su vida". La maestra escribe que durante más de un año, en la ranchería de El Trapiche, y sin ninguna interrupción, ha desempeñado sus labores; sin embargo, "me encuentro actualmente sufriendo de artritis reumatoide", por lo que pide licencia.	Cambiada de escuela a otra comunidad. Fallecimiento de la maestra en 1929 a consecuencia de una neumonía con complicación de infección intestinal
Ángela Castillo (C11/51/1927-1929), Colima, 1927.	Maestra con algo de estudios de normal, salario de $1.50. "Tuvo que abandonar precipitadamente el lugar, en virtud de la presencia de los rebeldes, de quienes con dificultad pudo escapar". En espera de mejores condiciones en Manzanillo, la maestra quedó comisionada a la escuela rural de niñas de Tepames.	Cambiada de escuela.
Librada Contreras (C11/52/1924-1929), Colima, 1924-1929.	Maestra de Pueblo Juárez. El inspector avisa que la maestra "se vio obligada a suspender sus labores escolares en Pueblo Juárez, municipio de Coquimatlán, por los ataques de los rebeldes". Ese mismo día fue comisionada como directora interina de la escuela rural de niñas de los Tepames.	Renuncia de la profesora por atender asuntos familiares, en 1929.
Rafaela Franco (F1/6/1932), Colima, 1932.	La maestra dice que le quitaron su plaza en Villa Juárez y la mandan muy lejos: "Como normalista de México aceptaría el cambio en una ciudad más cercana y no en el lejano Minatitlán, en el que para llegar allá hay que viajar dos días a caballo […] es tan penoso el camino, que los varones no aceptan ir a ese lugar tanto por ser el punto más retirado de este estado como por lo escarpado del camino". Pide su intervención, y pregunta si será justo que "estando yo completamente sola me exponga por esos caminos tan difíciles de comunicación. Espero que usted con calma vea esta injusticia, y de no ser así, le suplico atentamente me lo haga saber para ver qué es lo qué es lo que yo puedo hacer".	"Que informe por qué esta maestra pasó a Minatitlán".

Nombre y expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
Natalia García Conde, (G2/51/1927), Colima, 1933-1935.	Maestra de la escuela tipo de Colima. El director de Educación en el estado de Colima, Luis G. Ramírez, expuso que "la Profa. Natalia García Conde se ha rehusado a firmar las hojas de ideología que se exigen a todos los maestros de esta entidad y no quiso dar una plática por radio acerca de un tema 'La Iglesia y el Estado', además, consta a todos su marcada tendencia al clericalismo, de la que hizo ostentación en meses pasados, criticando y censurando acremente todas las disposiciones de la Superioridad". Y agrega: "En esta época la lucha, cuando hay que definir los campos de los sinceros colaboradores de la escuela y aquellos enemigos velados, es urgente separar a estos últimos para darle la oportunidad de que nos combaten con toda libertad".	Cesada en 1935 por no firmar declaración de ideología. Se pone a un hombre en su lugar.
María del Carmen Galindo (G10/59/1928-1934) y (G11/8/1927), Colima, 1926-1932.	Maestra de Cuyutlán, de veintidós años. Sometida a intrigas con mensajes anónimos que la acusan de alianza con el sacerdote. Fallecimiento en 1932, el médico afirma que "su enfermedad fue causada por el exceso de trabajo y lo insano de los lugares donde tuvo necesidad de prestar sus servicios profesionales".	Cesada por fallecimiento.
María de Jesus Hernández (H3/85/1930), Colima, 1929-1930.	Maestra normalista de Guadalajara; trabajó en Tecomán y luego la envían a Minatitlán. "No convenir a mis intereses aceptar el desempeño de este puesto y con igual sueldo que Ud. propone en el lejano y mal comunicado pueblo de Minatitlán".	Renuncia de la profesora por cambio de escuela a lugar lejano.
María Concepción Huerta (H4/90/1928), Colima, 1926-1928.	"En vista del peligro que existe en el lugar que se me designó para trabajar, suplico a usted atentamente sirva conceder una licencia por 6 meses". Sin embargo, el director de Educación Federal en Colima explica mediante oficio que el lugar referido por la maestra es conocido como La Capacha, "se encuentra a 10 o 15 minutos de la capital en automóvil… El peligro que existe en este lugar es igual al que puede existir en cualquier otro del Estado, pues los rebeldes se movilizan con bastante frecuencia y rapidez desde un lugar a otro, no teniendo invadida una zona determinada. Todas las maestras y maestros que salieron ya a trabajar están en igual peligro, pues los rebeldes van, como antes digo, de un lugar a otro habiéndose atrevido a llegar a esta ciudad a balacear a la policía no habiendo dado crédito oficial a este hecho por no alarmar al vecindario", de manera que se le niega la licencia.	Renuncia porque no se le concede licencia. El 21 de mayo de 1928 fue cesada por reorganización del servicio.

Nombre y expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
María de Jesús León (L6/15/1926-1927), Colima, 1927-1928.	Maestra rural de la ranchería de Las Tinajas, municipio de Colima; se vio precisada a concentrarse en la capital del estado "en virtud de que un grupo de bandoleros que hicieron su incursión al lugar donde trabaja pretendió abusar de ella, y sin contar con las garantías de la Autoridad Municipal". La maestra migra a EE. UU. Rotación de maestra, enviada a instalar una escuela en Las Guásimas, en el municipio de Minatitlán.	Cesada por abandono de empleo.
María Guadalupe López (L3/40/1929-1933), Colima, 1929-1933.	En su expediente aparecen cartas de quejas por "conducta escandalosa". Turnada a Comité de Justicia y Eficiencia.	Renuncia sin decir motivo en 1933.
Isaura Llamas García (Ll1/8/1934) y (Ll1/7-8/1934-1944), Colima, 1934.	Escuela Rural de Los Cuajiotes, ubicada en un barrio del municipio de Manzanillo; sobrevivió al paludismo. Enviada a la Escuela Rural Federal de El Salitrillo. El cabo José Pérez Castro se introdujo en la escuela primaria de Minatitlán el día 20 de enero de 1938, y en presencia de los maestros y alumnos, y la alarma del vecindario, dio de fuetazos a la maestra Isaura Llamas García en el momento en que se encontraba atendiendo sus actividades docentes. Pide a las autoridades militares la averiguación necesaria para que se castigue al culpable de este atentado sin nombre. Constantemente vigilada por la autoridad. La maestra sale a la comunidad de El Naranjo para atender a la niña María Cárdenas Rodríguez, que estaba a su cargo; enfermó y murió el 2 de abril. "Siempre he puesto todos mis esfuerzos y empeño en el trabajo que desempeño como maestra, pero por una antipatía que se me ha tomado, constantemente se me fastidia en diversas formas, apoyados por el inspector Francisco Méndez, tanto que desde el mes de marzo hasta esta fecha no percibo ni un solo centavo de mis sueldos". En la escuela de Manzanillo pidieron la intervención del Presidente de la República, Gral. Lázaro Cárdenas, para exponer que mientras la escuela de la Central estuvo a cargo de la profesora Isaura Llamas Córdoba, "la niñez adelantó bastante, pudimos ver en nuestros hijos conocimientos que no habían adquirido en años anteriores, y a nosotros mismos en la nocturna vimos el entusiasmo y buena voluntad por el aprendizaje para todos los de esta comunidad, y para demostración de ello exponemos que si sabemos firmar se lo debemos a ella".	Cesada en 1944, pero en otro de los expedientes tenemos la fecha del 1o. de septiembre de 1945. Cesada por abandono de empleo.

Nombre y expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
Ma. Guadalupe Llamas (Ll1-11/1933), Colima, 1933-1935.	Señala injusticia del director de educación Ocampo N. Báez, porque fue sancionada, y en el curso de su carrera no ha tenido castigos ni multas ni observaciones; en cambio, sufrió atentados de los cristeros, y desde entonces ha tenido trastornos en su salud. "El 15 de octubre de 1935 apenas pude ocultarme, tales hombres me buscaban". Por fallecimiento de su madre, se le negó la licencia de tres días para arreglar los asuntos oficiales y económicos, a pesar de la gran aflicción por la que atravesó. "Soy digna de consideración".	La Comisión de Justicia le dio suspensión del empleo por seis meses y doce días, computados desde el 16 de enero de 1939.
María S. Osorio (O1/2), Colima, 1928-1930.	Maestra de circuito El Algodonal, en Coquimatlán, dice: "En el año de 1928, mientras servía en la escuela de la Hacienda del Parián, lugar que fue quemado por los rebeldes, y en su tarea de destrucción, "yo hice frente al trabajo en medio de todas las dificultades y amagos de los revolucionarios, quienes prohibieron siguiera prestando mis servicios en aquel lugar". A pesar de las amenazas y de los peligros, "no abandoné mi puesto, obedeciendo las disposiciones de los superiores". Sin embargo, su madre sufrió una fuerte hemorragia, que por el susto "ahora se encuentra agotada por la enfermedad y yo sin recursos" En su oportunidad, pidió a la Dirección Federal en el estado una licencia, y en respuesta se le ordenó el traslado a otro lugar, "donde no solamente se carece de medicinas, sino hasta de alimentos debido a la lejanía de la capital" Afirma que con toda pesadumbre tomó esa decisión. "Usted debe de suponer que a veces la desesperación conduce a cometer algunos desaciertos, y quizá éste fue uno de ellos". Agrega que es público y notorio que algunos maestros gozan de la gracia de la Dirección con prerrogativas y concesiones. Ahora solicita su intervención "para que no me dejen sin pan y auxilios médicos para mi madre".	Cambio de escuela y cese de la maestra en 1930.
Francisca de la Rosa (R13/43), Colima, 1926-1927.	Los inspectores Eduardo Zarza y Esteban Dueñas dejaron constancia escrita de la situación insólita por la que pasó la región; "los alzados quemaron todos los ranchos y la escuela del Carrizal, todos los habitantes emigraron; la maestra fue cambiada a Cuyutlán". Posteriormente, la maestra de la Rosa pasó a la escuela de la Armonía, localidad del municipio de Colima.	Rotación y renuncia de la profesora el 28 de noviembre de 1927, "por las circunstancias que atraviesa el estado".
Cirila Sotelo (S7/79), Colima, 1925.	Maestra de la escuela de La Capacha, municipio de Colima. Se le anuncia el cierre de la escuela local, "por la entrada de rebeldes en la comunidad".	Cese por reorganización.

Nombre y expediente	*Hechos que se documentan*	*Acción de la autoridad*
Josefina Toscano (T4/60), Colima, 1928.	Fue cambiada de la Escuela Rural de Santiago por "la situación anormal creada por los rebeldes".	Rotación de escuelas y renuncia de la maestra en 1928, sin "especificar motivos".
María del Carmen Rubalcaba (R10/43), Colima, 1928.	Maestra ayudante de la escuela de Comala; fue trasladada provisionalmente a la escuela semiurbana de Colima "mientras se componía la situación en Comala".	Rotación de escuelas.

Elaboración LIGIDH-Colsan, con datos del Archivo General de la Nación, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Fondo Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios, Fondo de Maestras Rurales, periodo de 1924 a 1942, aproximadamente.

Referencias

Fondos documentales

Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública / Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios (AHSEP/DGEPET) / Fondo Maestras Rurales.

Hemerografía

Boletín SEP, 1, 4, 1923.

Boletín SEP, 1, 5, 6, 1923-1924.

Obras consultadas

ACKER, S. (2000). *Género y educación, reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo.* Madrid: Narcea Ediciones.

ÁVILA ESPINOSA, F. y S. Rueda Smithers (2021). "La disputa del poder y las instituciones de la Revolución", en D. Prieto y A. Castilleja (coords.), *México: grandeza y diversidad* (pp. 369-392). México, Instituto Nacional de Antropología e Historia / Fondo de Cultura Económica.

BALLARÍN, P. (1999). "Maestras, innovación y cambios", *Arenal. Revista de historia de las mujeres* 6(1), 81-110. <http://hdl.handle.net/10481/22236>.

CANO, G. (1985). "Las maestras en la fundación de la SEP. El magisterio como una profesión femenina y su relación con el feminismo en México en los años veinte", ponencia en el II Foro Universitario de la Mujer en México, Universidad Nacional Autónoma de México, marzo.

Cano, G., M. K. Vaughan y J. Olcott (comps.) (2009). *Género, poder y política en el México posrevolucionario.* México: Fondo de Cultura Económica / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Fell, C. (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila,(1920-1925)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Galván, L. E., O. López y S. San Román (coords.) (2001). *Primer Congreso Internacional sobre los procesos de Feminización del Magisterio*, 21-23 de febrero, San Luis Potosí, México. El Colegio de San Luis / Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social / Universidad Autónoma de Madrid. [cd].

Galván, L. E. y O. López (2008). *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social / El Colegio de San Luis / Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

López, O. (2013). "Women teachers of post-revolutionary Mexico: feminization and everyday resistance", *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 56-69.

López Pérez, O. (2006). "Las maestras en la historia de la educación en México, contribuciones para hacerlas visibles", *Sinectica* 28 (febrero-julio), 4-16.

——— *Alfabeto y enseñanzas domésticas, el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social / Centro de Capacitación en Antropología e Historia.

Raby, D. L. (1974). *Educación y revolución social en México*. México: Secretaría de Educación Pública, Setentas 141.

Sánchez Bello, A. (2012). "La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15(3) (octubre), 85-91.

Scott, J. (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en M. Lamas (comp.), *El género, la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

——— (2003). "El Género: una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, Martha, (comp.), *El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Miguel Ángel Porrúa, pueg, unam, 3a. Reimpresión (pp. 265-302).

——— (1993). "Historia de las mujeres", en P. Burke *et al*., *Formas de hacer Historia* (pp. 59-90. Madrid: Alianza Editorial.

Sierra, J. (1919). *Discursos*. México: Herrero Hnos.

Stromquist, N. P. (2006). "Una cartografía social del género en educación", *Educação & Sociedade* 27(95) (mayo-agosto), 361-383.

Tuñón Pablos, E (1992). *Mujeres que se organizan. El Frente Único Pro Derechos de la Mujer, 1935-1938*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Miguel Ángel Porrúa.

Vaughan, M. K. (2000). *La politica cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro.

LAS MAESTRAS RURALES COMO PROMOTORAS DEL CAMBIO. ANÁLISIS VISUAL DE SU PRESENCIA EN EL MURALISMO MEXICANO (1923-1936)

Katia Merari Mota Arceo
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
(kattmer29@gmail.com)

Introducción

En la historia de la educación de México es notable y fundamental la labor de las maestras rurales, ya que se han desempeñado como transmisoras del conocimiento y actoras decisivas de la formación de miles de alumnos campesinos e indígenas del país, por lo que es importante su rescate como sujeto histórico en su labor pedagógica, pero también como una figura imaginada y pensada de la educación, que produjo representaciones literarias, artísticas, musicales, visuales y audiovisuales, como lo reconoce Oresta López (2001); estas fuentes "son un recurso importante para poner en relieve la imagen negada de estas mujeres en la historia oficial" (2001: 89). Durante el periodo de 1920 a 1950, se propagó la idea de que las mujeres podían ser reformistas sociales al colaborar en la educación rural, y esto se edificó no sólo por el discurso del Estado mexicano, sino por la aparición de una producción cultural extensa que versaba sobre su quehacer, su misión y cómo ésta debía de verse y ser. De manera particular, en la producción visual y audiovisual de la época se encuentran claves para entender las formas de percibir a estas mujeres educadoras; por ello, en este texto se intenta hacerlas visibles mediante la producción de sus imágenes visuales, pues de esta manera se podría comprender mejor cómo se les estereotipaba socialmente.

En este texto se tratará de visibilizar a las maestras rurales, rescatarlas como actoras significativas en la construcción del México posrevolucionario a través de la educación. Investigaciones como las de Oresta López, Luz Elena Galván y otros han dado un paso significativo al poner a estas mujeres maestras en relieve para mostrarlas en su realidad social; sin embargo, el aporte de este texto versa en las representaciones visuales que López (2001) ya había esbozado en *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital* —investigación pionera historiográficamente en el tema de las maestras rurales—, bajo un enfoque de género y desde una perspectiva fresca desde los estudios visuales.

El análisis visual[1] propuesto se basa en tres imágenes murales, a partir de los cuales se argumentará y comprenderá cómo se representó a las maestras en el periodo de 1923 a 1936;

[1] En el análisis visual de los murales se propone que se aborden como imágenes perceptibles y como representaciones insertas en una cultura visual que los determina en gran medida, más allá de los valores

la primera fecha versa en relación con el año en que se produce la primera imagen que se investiga, y la fecha límite es relativa a la última fuente mural que indagar. Asimismo, es un objetivo indicar cómo funcionaron las diversas imágenes murales de maestras rurales en la conformación de un estereotipo cultural que ayudó a configurar el "ser" de estas mujeres en su actuar en las comunidades, en la conformación de una identidad profesional, y las paradojas entre la retórica visual y las experiencias de profesoras rurales. Y finalmente, se analiza cómo la imagen sirvió como un instrumento de difusión de valores sociales pretendidos para las maestras en el ámbito educativo y social.

Para ello, este trabajo investigativo se desarrollará en dos partes; en la primera se abordará el contexto cultural-visual de México, en donde se desarrollaron las imágenes de maestras rurales, especialmente en su condición como mujeres; a continuación, se analizarán los tres murales donde las maestras rurales son el centro de las composiciones. El análisis de las imágenes parte de una propuesta metodológica de los estudios visuales, corriente interdisciplinaria aún en construcción (Guasch, 2003); y también de la historiografía más reciente en el área educativa que considera fuentes visuales como fotografías, cine y demás documentos novedosos para develar las dinámicas escolares, los procesos educativos y los sujetos históricos involucrados en el área de la enseñanza. En este caso, los murales son las fuentes clave del estudio, por lo que es necesario estudiarlos en su contexto e interpretarlos con base en fuentes bibliográficas, testimonios de los autores y otras fuentes visuales referenciales.

Las maestras en la cultura visual mexicana

Para comenzar, ¿a qué nos referimos con *cultura visual*? La respuesta ha sido motivo de revisión por diversos autores en las últimas décadas debido al interés de lo visual. Uno de los principales exponentes es Nicholas Mirzoeff, quien considera que la cultura visual no se refiere tanto a los productos o a los medios, sino al lugar en el que se crean y discuten los significados visuales y audiovisuales por medio de la interacción entre el espectador y lo que mira, es decir, una interacción con el signo visual; en otras palabras, importa entender cómo se ve o se mira, cómo se construyen esas formas de ver y de percibir, ya que justamente ese sistema de significaciones bidireccionales crea a la cultura visual. En la historia de la cultura visual —en parte es una línea que sigue este análisis— se realizan aquellos momentos en que "lo visual se pone en entredicho, se debate y se transforma como un lugar siempre desafiante de interacción social y definición en términos de clase, género e identidad sexual y racial" (Mirzoeff, 2003, p. 21). Por lo tanto, significa considerar que las imágenes y otras representaciones visuales son parte de un sistema más grande, una cultura visual, y que son portadoras y mediadoras de significados y posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos a nosotros mismos, y que además fijan la realidad de cómo mirar y los efectos que tienen en cada uno al ser mirados por esas imágenes.

estéticos. En la metodología, se reunió la información bibliográfica y hemerográfica de los autores y de las imágenes en su proceso de producción, circulación y consumo; a continuación, se consideró el contexto cultural y visual, interpretaciones de otros autores y las referencias simbólicas (García Canclini, 2001). Finalmente, se procedió a una interpretación de la obra en relación con la manera como se representó a la maestra rural.

En México, la cultura visual durante la primera mitad del siglo XX tuvo un gran desarrollo a partir de las artes plásticas, la fotografía y el fotoperiodismo, la ilustración en prensa y el cine; la imagen fue activa y estuvo presente en la visualidad mexicana más allá de su particularidad y originalidad histórica, y más aún de su "artisticidad" (Moxey, 2009, p. 13). Las imágenes producidas versaron sobre un sinfín de temas, pero la Revolución significó un parteaguas para cambiar el ojo de la época y mostrar a actores anteriormente marginados, como campesinos, indígenas, obreros, entre otros, y escenas sociales a las que no se había volteado a ver.

En particular, las representaciones de las mujeres en México en buena medida han instaurado una forma de concebirlas, ya sea en la creación de estereotipos, ideas o formas de imaginarlas, generalmente bajo concepciones fundadas desde el punto de vista masculino, y con pocas intervenciones de autoras, pintoras, fotógrafas o cineastas en la configuración de imágenes de mujeres. Por ello, las concepciones de la mujer han sido relacionadas con su cuerpo, esencialmente en su acción reproductiva y labor materna, ya que encierra las relaciones con la familia, el matrimonio y el linaje, concepciones occidentales fuertemente arraigadas en México desde siglos antes.[2]

Entonces, en la cultura mexicana se relacionó a la mujer buena con el ser buena madre, que a la vez se vinculó con las figuras de la Virgen María y la Virgen de Guadalupe, que, además de ser símbolos de devoción religiosa y parte de la mexicanidad, sintetizaban una serie de atributos deseados para las mujeres mexicanas, como el ser puras y abnegadas. En la misma línea, las representaciones de las imágenes-icono de la mujer, como la *Patria*, redundan en ideas que son "encarnadas en cuerpos femeninos, candados para el desarrollo particular de los sujetos femeninos" (Tuñón, 2015, p. 46), que establecen un deber ser.

En los años posrevolucionarios, los roles de las mujeres se transformaron en cierta medida, lo cual puede apreciarse en las diversas producciones culturales tanto escritas como visuales, lo que condujo a que muchas de las producciones visuales dejaran de versar sobre la idea de madres o esposas, es decir, desde su deber femenino. Surgieron narrativas y modelos alternativos de género durante la lucha armada con las Adelitas, y en los años siguientes, con las sufragistas, activistas, intelectuales, escritoras, pintoras, fotógrafas, bailarinas, actrices y profesionistas liberales, como médicas, abogadas y maestras, tanto urbanas como rurales, quienes fueron ejemplo de la gradual transformación en el panorama de género, e incluso "a partir de nuevas relaciones con las instituciones, los sectores sociales y el nuevo Estado posrevolucionario" (Dorotinsky, 2012, p. 418). Aunque, cabe destacar que estas mujeres o modelos no siempre fueron aceptados positivamente; basta con traer a colación las caricaturas de las sufragistas de principios del siglo pasado, que las mostraban con atributos masculinos y haciéndolas parecer como mujeres no pensantes. Por el contrario, en la cultura visual las mujeres no dejaron de ser representadas como ángeles del hogar, ligadas a la domesticidad honrosa como madres y esposas, y también a su figura opuesta

[2] La mirada de género en el estudio de las imágenes ayudará a identificar los diversos aspectos de la injerencia del estereotipo de la maestra rural en las mujeres del magisterio, como el control del ser, cuerpo y espacio, de sus actividades consideradas para mujeres, etc. Entonces, el género como la categoría analítica, teórica y metodológica más importante al estudiar a una mujer maestra, contribuye a comprender el invento de lo femenino y lo masculino en las identidades colectivas e individuales, las cuales han sido construidas histórica y culturalmente a partir de elementos normativos y simbólicos (Scott, 2008; López, 2001).

o negativa como mujeres malas, fatales, sin honra, fuera del hogar, viles y que seducían a los hombres.[3] Por ende, las imágenes produjeron y reprodujeron, perpetuaron o renovaron esos preceptos sociales que se han establecido como lo masculino y femenino en las formas de ver y representar, así como estereotipos y formas de imaginar.

En la cultura visual mexicana, se encuentran imágenes de maestras desde el siglo XIX, que aparecieron retratadas

> con sus cabellos largos peinados en forma de abombados chongos, cuellos altos, mangas largas, faldas que se arrastran en el piso, botines con agujetas, sin mostrar más que las manos y los rostros adustos con notables gestos endurecidos y sin distinciones; fuesen directoras o profesoras, todas ellas nos hacen explícita esa moralina restrictiva decimonónica. (Monroy, 2005, pp. 177-178).

Sin embargo, después de ser partícipes de la lucha armada revolucionaria, aparecieron representadas bajo formas colectivas en su labor pedagógica hacia diversos sectores sociales, como los campesinos y los obreros. Ciertamente, las maestras tuvieron una forma particular de ser representadas en su profesión, pensada como una misión patriótica y mesiánica. Entonces, se expuso a las profesoras rurales en los grandes muros de los edificios públicos del país, pintadas en gran formato como maestras de masas, en el cumplimiento de su labor patriótica como un modelo para las mujeres; así, se "logró hacer visible en México verdaderamente un nuevo tipo iconográfico femenino: 'la mujer de ideas'"[4] (Dorotinsky, 2012, p. 425). Es decir, una mujer relacionada con el conocimiento, pero no como productora o creadora de éste, sino en la enseñanza.

Las maestras rurales en el muralismo

A la par, en los años consecutivos a la Revolución surgieron diversos movimientos artísticos, pero quizá el más representativo y conocido de la primera mitad del siglo XX fue el muralismo mexicano, debido a que simbolizó "una profunda transformación formal y temática en sus monumentales relatos visuales (donde) jerarquizó el lugar del campesino,

[3] Los ideales femeninos no siempre reflejan representaciones idílicas de la mujer mexicana, sino que también transmiten formas negativas de percibirlas; por lo general, hay representaciones visuales que muestran a la mujer en gran poderío, encarnando el temor que hay por parte de los hombres hacia las mujeres; por ello, la existencia de las *femmes fatale*s o incluso de vampiresas, que son parte de muchas producciones cinematográficas. Una mujer que ha permeado el imaginario femenino es la Malinche, Marina o Mallinatzin, pues deviene en el símbolo de la derrota y la humillación, puesto que ella trasgredió las normas con que se contralaba el sector femenino en aquel entonces. Se le representa como "traidora de los suyos", aunque también es ajena a los españoles.

[4] La premisa que elabora Deborah Dorotinsky sobre "la mujer de ideas" es importante en nuestro estudio de las imágenes de maestras rurales. La autora consideró el trabajo de Janis Bergman-Carton, *The Woman of Ideas in French Art, 1830-1848*, con énfasis en "las mujeres lectoras", que representa el tipo de mujer gestada después de la Revolución francesa (Dorotinsky, 2012, p. 425). Una variante de esta idea relacionada con las maestras representadas en México es el caso del mural de Ramón Alva Guadarrama en la escuela primaria Maestra Juana Palacios, en Azcapotzalco, titulado "Escena escolar al asire libre", el cual se abordará más adelante.

del obrero, del indígena y de la historia misma de nuestro país" (Sáizar, 2012, pp. 17-18). Al respecto, Maricela González Cruz caracterizó al muralismo como el movimiento artístico contemporáneo que logró reunir los elementos populares de México y las vanguardias de arte europeas, con una clara orientación político-social y logrando el programa estético y cultural más importante de la primera mitad del siglo en México (González Cruz, 1994, p. 1). También, se planteó un arte colectivo, revolucionario, público y mural opuesto al academicismo y al individualismo artístico, representado en las obras de caballete —aunque esto no se cumplió—; asimismo, el muralismo tuvo como fin "evitar el control ideológico y mercantil" (1994, p. 9), estableciendo, mediante los murales, una comunicación con el pueblo, con el fin de crear una conciencia en las masas. He ahí el carácter pedagógico del movimiento muralista.

El muralismo, también conocido como el "Renacimiento artístico mexicano",[5] tuvo una especial relación con el Estado, pues desde su comienzo se les brindaron espacios públicos —en los primeros años, vía la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos— a los artistas para las creaciones sobre los muros, derivado de que desde la política gubernamental de Álvaro Obregón se pretendió solucionar los problemas nacionales a través de la educación, la cultura y las artes. Bajo este contexto, pues, se inició el muralismo.

Ahora bien, en el tema de la representación de la maestra rural en los parámetros visuales de la primera mitad del siglo XX, el arte muralista mexicano logró "capitalizar el heroísmo de los maestros" (Monsiváis, 1988, p. 58) en el contexto en que el Estado nación buscó fortalecerse y legitimarse; por tanto, las obras murales engrandecieron la labor del magisterio, y un caso especial, el de los maestros rurales, y por ello se tratará cómo es que se construyó la figura de la profesora rural desde el plano visual, partiendo de tres murales de Diego Rivera, Ramón Alva Guadarrama y Aurora Reyes, que mostraron diversas facetas de su labor y función.

La maestra rural, de Diego Rivera

Durante los primeros años del muralismo, Diego Rivera[6] comenzó a pintar en la Secretaría de Educación Pública (SEP), por encargo del secretario José Vasconcelos, quien para ese entonces patrocinó los primeros murales, entre ellos, los realizados en la Escuela Nacional Preparatoria y en el edificio de la secretaría. Aunque después de la renuncia de Vasconcelos, en 1924, la mayoría de los pintores quedaron sin oportunidades para crear murales, Diego

5 El término de Renacimiento mexicano fue en la fase inicial del muralismo; los primeros que comenzaron a utilizar el término fueron algunos extranjeros, como Jean Charlot, Anita Brenner, el escritor Walter Paach y el historiador Laurence Schmekebier, aunque también los pintores Siqueiros y Rivera (Del Conde, 1991, pp. 389-395).

6 Diego Rivera es uno de los pintores más conocidos en México y el mundo. Nació en Guanajuato en 1886 y murió en la ciudad de México en 1957. Desde muy joven, asistió a la Academia de San Carlos, y obtuvo una beca para estudiar en Europa. En 1921 fue invitado a regresar a México por el secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, para decorar los muros de México. El primer mural que realizó fue en el anfiteatro Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria, titulado *La creación*, aunque la temática no fue nacionalista. Posteriormente, llenó de murales al edificio de la Secretaría de Educación Pública (1923-1928) y la Escuela Nacional de Agricultura, en la antigua capilla de la hacienda Chapingo (1926-1927). En los próximos, siguió pintando murales y se consagró como uno de los tres grandes del muralismo junto a Orozco y Siqueiros.

Rivera continuó pintando durante la presidencia de Plutarco Elías Calles, como el pintor oficial y el favorito del régimen.

De 1923 a 1928, pintó los muros del edificio de la secretaría; Rivera presentó imágenes de su versión de la historia nacional y de la lucha de clases, los pobres y oprimidos contra los ricos; es una propuesta para "escribir en enormes murales públicos la historia de la gente iletrada que no puede leerla en los libros" (López, 2001, p. 109), un ejercicio similar lo hizo en Palacio Nacional. El mismo Rivera decidió que "en lugar de pintar escenas de la fracasada revolución burguesa y la contrarrevolución actual, elegiría como tema un programa revolucionario basado en las aspiraciones populares expresadas en los corridos o baladas cantadas por los campesinos y trabajadores" (Flynn, 1931, p. 30).

El encargo a Diego Rivera en la SEP fue considerado como una obra revolucionaria en sí misma, pues la decoración de la secretaría y de la Escuela Nacional de Agricultura, Chapingo, correspondieron a la mentalidad revolucionaria que se quería proyectar en esos días; por ello pintó la vida del pueblo mismo, y lo dividió así:

> Patio de trabajo, patio de las fiestas, y en la escalera expresó la evolución del paisaje desde el nivel del mar —tropical— hasta la Mesa Central —nieves perpetuas— […] En los ejes del patio —puerta de acceso al escenario, puerta de acceso a la escalera y centro del lado correspondiente a la fachada—, se colocaron tres alegorías: las mujeres y los frutos, el abrazo del campesino y el obrero, y la liberación del peón y la reconstrucción —la maestra rural—. (Cardoza, 1980, p. 24).

Con ello, vemos que Rivera designó el tema del mural "mediante una caracterización más conceptual, la reconstrucción". En un texto redactado él mismo, Diego Rivera expresa que en el piso bajo, la planta baja, expuso varias alegorías, una de ellas, referente a la reconstrucción a través de la maestra rural (Cardoza, 1980), es decir, que después del episodio revolucionario el restablecimiento de la nación se relacionaba con la educación del pueblo de México, lo cual remite a los ideales de José Vasconcelos —quien hizo el encargo—. La acción revolucionaria y la labor educativa parecen complementarias en la mente de Rivera.

En el mural se encuentran varios elementos significativos (figura 1); para comenzar, al fondo se ven tropas revolucionarias de un campamento, y en primer plano se observa un grupo de nueve personas que se encuentran sentadas en torno a la maestra; son de diferente edad y género; tres de ellos cuales son niños pequeños, que aparecen a los costados de la maestra; a la izquierda se localizan dos niñas; la de color verde aparenta mayor edad; a continuación, se muestra un muchacho campesino con su ayate.[7] Enseguida, se halla el sombrero típico campesino, enseguida un anciano y lo que se presume es su nieto, encorvados, leyendo (López, 2001, p. 109); finalmente, se encuentra un obrero con su overol característico. Según Angélica Silva, el atuendo significa la industrialización urbana que se vivía en el país en ese momento (2007, p. 51). En segundo plano, detrás del grupo,

[7] El ayate, palabra proveniente del náhuatl *ayatl*, es una tela rala de fibra de maguey, de palma, henequén o algodón.

se localiza un jinete un federal montado en su caballo, que salvaguarda la situación rural de cualquier amenaza. El escenario es un campo abierto, árido, donde se realizan actividades agrícolas; por ello, al fondo aparecen los campesinos labrando la tierra con ayuda de los animales. Con esto, Rivera da cuenta en la imagen de la realidad socioeconómica que se vivía en el medio rural.

FIGURA 1.

Diego Rivera, *La maestra rural*, 1923, fresco, Secretaría de Educación Pública.cambiar esta foto por la versión en color



Fuente: Cardoza (1980, p. 50).

En la imagen creada por Diego Rivera en la SEP se representa a la maestra instruyendo a grandes y pequeños "para que los tiempos sean mejores" (Tuñón, 2015, p. 174), de manera que la maestra es una figura revolucionaria que "enseña a los jóvenes y viejos mientras el suelo se trabaja en común, [con] el revolucionario joven que monta guardia" (Ramírez, 2012, p. 147). Así se expresa la tarea de protección del jinete armado. Es importante señalar que en el mural el artista rememoró a su padre, un maestro liberal que actuó contra las fuerzas de Maximiliano y en los años siguientes del triunfo republicano. Sobre ello, Rivera dice:

> En el estado de Guanajuato abundaban los bandidos […] El gobernador no los podía controlar. Mi padre […] sostenía que para restablecer el orden se necesitaban escuelas y no las caballerías. Tal vez para demostrarle lo contrario, se le nombró inspector de Educación Pública […] recorrió el estado a caballo, fundó escuelas en todos los distritos, se puso al habla con los rebeldes armados […] y después de tres años, la paz se restablecía en todo el estado. (Ramírez, 2012, p. 147).

Con ello, más allá de exaltar a su padre y su labor por la educación, muestra la clara inclinación del pensamiento de Rivera con respecto a la enseñanza y a la Revolución como acciones complementarias, por lo que la fase reconstructiva quedaba en manos de la escuela y, por tanto, de la maestra, pero también quedaba bajo la protección del jinete, en la labor del campo.

Ahora bien, la figura de la maestra es la que interesa destacar. Se le representa como una mujer joven, seria, que se dirige a sus alumnos explicando el contenido del libro, el nuevo evangelio educativo; la profesora tiene rasgos indígenas y es de piel morena —aunque, evidentemente más clara que el resto de los integrantes de la composición—, y su vestimenta es oscura y sencilla, pero recatada, y el color rojo de su blusa hace resaltar a la maestra en la composición. Su rostro se muestra piadoso y paciente ante el grupo, y se encuentra casi al mismo nivel que ellos al estar sentada sobre sus talones.

El conjunto de la clase con la profesora muestra solemnidad, en contraste con el medio y las actividades que se llevan alrededor; además, en la composición artística se hace referencia a dos artículos importantes que fueron logros de la Constitución de 1917: el derecho a la educación, del artículo 3o., y el derecho a la tierra, del artículo 27; entonces, la representación de Diego Rivera en este mural se basó en ellos y en una idea que tenía de la educación rural, donde había situaciones precarias. Como lo han mencionado autoras como Engracia Loyo (2010) o Elsie Rockwell (2007), la educación rural fue inestable y con muchas carencias, pues no siempre había edificios que fueran escuelas, o simplemente un salón escolar, mucho menos había mobiliario para dar la clase, por lo que muchas veces, durante los años revolucionarios, fueron al aire libre, como lo representó Diego Rivera. El pintor mostró la participación de las profesoras sin ser una mímesis de la realidad, aunque no inventó la situación por la que atravesaba el medio rural; además, su maestra rural es un reconocimiento a las maestras participes de la Revolución, y a la par contribuye a la validación del oficio magisterial y a la función de las mujeres como educadoras.

Debido a la posición y composición del mural, según Renato González Mello, fue una representación alegórica, ya que el mural se encuentra a un lado de la puerta de la escalera,

y del otro lado se ubica el mural *La liberación del peón*, lo cual da un sentido complementario. Además, dicha puerta, según González Mello, es "un eje de simetría que divide los dos principios típicos de la simbología hermenéutica: el principio masculino y racional, el principio femenino y sublunar" (González, 2002, p. 49). Es decir, lo masculino se relaciona con la cultura, y lo femenino con la naturaleza, con la tierra. Los sentidos son complementarios compositivamente en el carácter reconstructivo proyectado en la escuela durante la post-Revolución.

Para el periodo posrevolucionario, era necesario que el pueblo se acercara a la modernidad y progreso; por esta razón, la escuela tuvo gran importancia en la retórica del Estado mexicano, y la educación pública fue el frente de batalla por el cual el gobierno trató de sacar del atraso a indígenas y campesinos, al considerarla como una "sociedad 'recalcitrante' a la que suponía dominada por la Iglesia y otras fuerzas identificadas con menos vigor, a las que postulaba como retardatarias" (González, 2002, p. 289). En este sentido, los profesores y misioneros culturales fueron de gran importancia para cumplir con la misión educativa y progresista del Estado en el medio rural. Y en ello, la maestra rural se convirtió en un emblema significativo de la sociedad en construcción, y los muralistas, como Diego Rivera, contribuyeron a la elaboración de una retórica positiva, formadora de ciudadanos en las comunidades campesinas, que, más allá de su actividad pedagógica en las aulas, fue activista del régimen en las comunidades.

Otras obras murales de Rivera en el mismo recinto, como *La alfabetización*, y otra titulada *La maestra rural*,[8] exponen un mensaje notable del vínculo del Estado con la educación de masas y el progreso. Así, la sencillez específica de la imagen de *La maestra rural* transmitió la necesidad de educar al indio; el escenar6767io revolucionario podría tener dos acepciones: por un lado, como una forma de herencia revolucionaria o, por otro, una custodia que brindó el nuevo Estado. El edificio es más que significativo como el símbolo de la educación nacional. Sobre su trabajo en la secretaría, Diego Rivera expresó:

> Inmediatamente después de que terminé la decoración de la Escuela Nacional Preparatoria, se me encargó que pintara las logias de los dos grandes patios y de la escalinata de la Secretaría de Educación. Durante algunos meses antes de empezar mi trabajo en este edificio del gobierno, recorrí el país en busca de material. Mi deseo era reproducir las imágenes puras, básicas de mi tierra. Quería que mis pinturas reflejaran la vida social de México tal como yo la veía, y mediante mi visión de la verdad mostrar a las masas el esquema del futuro. (En Rivera y Coronel, 1993, p. 176).

En la cultura visual determinada por los diversos murales, se encuentra presente la figura de la maestra rural en varias interpretaciones que los artistas tuvieron de ella y de su actuar en la sociedad mexicana. En particular, Diego Rivera representó a la maestra como un ser

[8] En este mural, ubicado en la escalera del patio de trabajo, se alude al trabajo educativo dedicado a combatir el analfabetismo y por lo cual el trabajo docente es resaltado como el agente de cambio. La maestra, que es la figura principal en la composición, dicta su clase, y el pueblo la escucha con atención; detrás de ella, se ve cómo se construye un edificio que refiere el nuevo sistema educativo y político derivado de la Revolución. Véase imagen en <https://murales.sep.gob.mx/swb/demo/escalera>.

pasivo, tibio e idealizado que enseñaba a niños y adultos de las comunidades, bajo una idea evidentemente vasconceliana de que educar a campesinos e indígenas era necesario para el progreso y la modernidad. En concreto, sobre el fresco de la maestra rural, Rivera escribe:

> En un fresco pinté a una profesora en su noble misión, mientras campesinos armados hacían guardia, lo importante es notar el grupo de individuos que rodean a la maestra rural, son niños y adultos, mujeres y hombres, rodeando a la maestra ansiosos de aprender. (En Rivera y Coronel, 1993, p. 183).

Finalmente, los murales de Diego Rivera presentan por lo regular a las maestras frente al pueblo, al cual instruyen, y se muestran serenas y pacientes en su profesión; en especial, el mural analizado es el primer ejercicio de Rivera al momento de plasmar a la maestra rural, y fue una imagen más difundida en distintos medios impresos educativos y culturales, además de los diarios. En el mismo plano, fue una imagen principal en el edificio de la SEP y resultó escena cotidiana en el pasar de trabajadores y directivos de la institución; por ende, se puede llegar a suponer que la maestra fue pensada como elemento esencial de la educación rural, además de que tuvo una buena recepción; esto, a falta de críticas negativas en los medios. Además, el mural refleja las pretensiones ideológicas que se tuvieron en el proyecto educativo y cultural, que ya para 1923 tenían cierto avance tanto el mural como algunos planes educativos que iban a la par, aunque, es importante recalcarlo, sólo en la retórica estatal.

Escena escolar al aire libre, de Ramón Alva Guadarrama

Durante los años treinta, nueve años después de que Rivera pintara su mural en la SEP, Ramón Alva Guadarrama[9] propuso otra imagen de la maestra rural y su quehacer en las comunidades rurales, el cual fue su primer trabajo individual; pintó en el plantel de la escuela primaria Juana Palacios, de la colonia Pro-Hogar de Azcapotzalco, México. Su obra se tituló *Escena escolar al aire libre*,[10] realizado en 1932 en el muro poniente del cubo de la escalera. Durante estos años el muralismo diversificó los espacios donde se expondrían las obras, y las escuelas fueron un perfecto espacio para hacerlo. Desde el planteamiento inicial de la escuela, se pensó que era necesario decorar los muros, y los mismos arquitectos consideraron

[9] Ramón Alva Guadarrama fue un pintor mexicano que nació en el puerto de Veracruz en 1892. Se le conoció poco, por lo que no se sabe mucho de su vida. Enseñó la técnica del fresco a los artistas de la escuela mexicana, o así lo mencionó Diego Rivera en sus *Confesiones a Luis Suárez*. Pintó los murales de la escuela Pro-Hogar Juana Palacios, siendo éste su primer trabajo individual, y el segundo, el realizado en el mercado Abelardo L. Rodríguez, de la ciudad de México. Sus trabajos fueron titulados como *Vida campesina y La vida del trabajador, La cosecha y la tierra, Las labores del campo* Comprende 188 m2 de superficie pintada; se encuentra en un amplio acceso en la entrada lateral de la esquina sureste del mercado, en las calles de Venezuela y Rodríguez Puebla. Murió de cáncer, en "la más absoluta miseria", según Juan O'Gorman (con datos de Suárez, 1962, p. 131; Soto, 1999, y Soto, 2003).

[10] Localizado en la escuela primaria Maestra Juana Palacios, en avenida Central Sur, no. 560, delegación Azcapotzalco, México; exactamente, en el muro poniente del cubo de la escalera. Este mural es el único que sobrevive en la actualidad; el resto de los murales que se encontraban en el plantel fueron cubiertos por numerosas capas de pintura vinílica, por lo que están ocultos, y algunos murales podrían haberse destruido ya que se dividió la escuela en los años sesenta.

"completar el ambiente escolar con algún elemento plástico de forma y color [...] servirían para despertar en los niños vocaciones artísticas" (Soto, 1999, p. 44).

Lo expresado por Guadarrama en este mural es acorde al proyecto educativo que persiste en los años treinta en el México posrevolucionario, en donde el simbolismo es rico en relación con las ideas estructurales del mural, es decir, el conocimiento, la enseñanza y el progreso. De igual manera, el mural de Guadarrama tiene clara influencia del mural de Diego Rivera en diversos aspectos; la figura de la maestra rural en el centro, la presencia campesina y la enseñanza en el medio rural. Sin embargo, hay diversos elementos que hacen más rica y diversa a esta composición, los cuales se verán a continuación; además, para los años treinta, el panorama educativo rural había evolucionado con la incorporación de más profesoras al gremio y un desarrollo notable con respecto al terreno ganado en las comunidades.

FIGURA 2.

Ramón Alva Guadarrama, *Escena escolar al aire libre*, 1932.



Fuente: (<http://fotos.eluniversal.com.mx/coleccion/muestra_fotogaleria.html?idgal=14601>).

En *Escena escolar al aire libre* (figura 2), se percibe una clase tomada debajo de un denso árbol; la maestra es la protagonista del mural y se encuentra rodeada de alumnos; al fondo, se aprecian montañas, que son el escenario referente a la ruralidad; al lado de la maestra, se localiza un pizarrón, utilizado por uno de sus alumnos para realizar un ejercicio. Asimismo, en primer plano, al frente de la composición se localiza una pareja de niños que se toma de la mano, listos para empezar con su enseñanza, la cual sería para niños y niñas por igual.

El resto del grupo se encuentra ya incorporado en sus butacas; es un grupo de niños numerosos, divididos en niñas a la izquierda y niños varones a la derecha. Además, la vestimenta de todos los niños, al igual que en el mural de Rivera, evidencia la condición de clase obrera y campesina; se educa a los hijos de ambos sectores, "importantes" para la nación. También, en el extremo izquierdo, se encuentra una mujer cubierta por un rebozo, con un niño —quizá su hijo—, que tiene una pizarra bajo el brazo; ambos contemplan la clase. En el extremo derecho se halla otro núcleo temático formado por una familia campesina; la pareja tiene dos niños; el campesino vestido de manta abraza a un niño y la mujer está sentada, y a sus espaldas se ubica un niño abrazándola.

De igual manera, nuestra protagonista, semejante a la representación de Rivera, es morena, pero más que aludir a ser indígena, tiene una piel más clara, por lo que podría ser mestiza; eso sí, todos tienen rasgos típicamente mexicanos. La maestra rural, que es el punto principal del muro, se observa sentada con un libro en sus manos, en donde "la palma de su mano izquierda está abierta y dirigida hacia el espectador. La mano abierta no retiene ningún secreto, mientras que la mano cerrada alberga misterios que no deben ser revelados, sino permanecer guardados" (Soto, 1999, p. 46). La mano se asocia al pilar y soporte inamovibles. El libro y el globo terráqueo tienen gran peso simbólico; el libro sugiere la sacralización de la enseñanza, el libro abierto refiere el dominio del conocimiento, el cerrado oculta el conocimiento que "oculta el mundo" y que está en la expectativa de conocer. El globo, por otro lado, tiene evocaciones de poder; se puede observar que en el globo está de frente el continente americano, que simboliza no sólo lo terrenal, sino también lo espiritual, la idea de centro y de mundo. Finalmente, el árbol es un elemento importante en el mural de Guadarrama; como símbolo universal, se relaciona con la vida y también como elemento ancestral de conocimiento y sabiduría, etc.; además, el árbol alude al crecimiento social, en relación con la familia, el pueblo y la nación; no es casualidad que se encuentre adosado a la maestra; es como si brotara de ella el conocimiento (Soto, 2003, pp. 47-49). La profesora se muestra como una mujer de ideas.

El mural expresa una idea acorde a las tareas que se cumplían desde la Secretaría de Educación en el México posrevolucionario con respecto a la educación rural, e incluso urbana —esto, por la presencia de los niños en overol—, cuyo cumplimiento se lograría mediante la unión de las fuerzas del Estado, la familia y la escuela. Si bien la pintura mural no muestra una veracidad mimética, y ciertamente no es lo que buscaba Alva Guadarrama, sí quiso que en el mensaje se comprendiera la importancia de la educación para el pueblo mexicano, así como la participación de los maestros en la vital tarea de educar para lograr un desarrollo para la patria. Y si bien el mensaje fue expuesto en una escuela pública del medio urbano, transmite la idea del cumplimiento de la tarea educativa hacia el pueblo de México, representado por los campesinos y obreros, y el mensaje visual llega a un público compuesto de maestros, padres de familia y niños; estos últimos, como receptores de una nueva pedagogía nacionalista emanada del Estado posrevolucionario y en donde la visualidad vino a ser complemento de lo enseñado por los maestros, que inclucaban, de acuerdo con los nuevos planes de estudio, un nuevo civismo nacional y una historia renovada.

Para concluir, a pesar de no contar con muchas fuentes que nos hablen de las intenciones del pintor, ya que murió prematuramente y sin escribir al respecto, como sí lo hizo

Rivera, hay claves fuera y dentro de la obra que permiten escudriñar el significado y la recepción de la imagen. En ello, sabemos que tomó referencia de la imagen de Rivera, por lo que los rasgos mestizos están presentes; la actitud de la profesora pasiva y taciturna está ahí a pesar de que son el centro de la composición; en ambas, el pueblo las rodea y son el centro del conocimiento, aunque en el mural de Guadarrama el simbolismo que rodea y define a la profesora es más cargado y evidente, lo que la representa más como una mujer de ideas, aunque sigue teniendo su actitud pasiva. Esto cambia en el siguiente mural, realizado por una mujer, que además fue profesora, sobre todo en el significado que se le confiere a la maestra rural.

Atentado a las maestras rurales, de Aurora Reyes

La última representación para analizar es *Atentado a las maestras Rurales*, pintura mural realizada por Aurora Reyes[11] en 1936, en el Centro Escolar Revolución. Esta obra, sin duda, contrasta al exponer la violencia que sufrieron los maestros durante los años posrevolucionarios. El mural, así como el arribo de Reyes al movimiento muralista, se encuentra marcado por el cardenismo, pues con él llega una gran apertura y apoyo para los artistas; asimismo, por ganar un concurso convocado por la Liga de Escritores y Artistas de la Revolución (LEAR), de la cual Reyes era miembro, para pintar un espacio en el Centro Escolar Revolución y realizar un proyecto en conjunto. El mural es un fresco de pequeñas proporciones, 2x4 m, comisionado por el Consejo Técnico del Centro Escolar. Originalmente, el mural se llamó *La maestra asesinada*; después, la misma pintora lo llamó *Atentado a las maestras rurales*, aunque por la violencia explícita de la imagen incluso se le llamó *La violación* (Fuentes, 2012, p. 251), lo cual se comprende por la carga simbólica y emotiva al presentar a una maestra golpeada por los llamados "enemigos de la patria".

El conjunto pictórico del Centro Escolar Revolución[12] fue un proyecto que buscó formar conciencia en un contexto nacional e internacional complicado; están las relaciones de México, el mundo y el fascismo, y la situación del país con respecto a la educación; muestra de

[11] Aurora Reyes fue una de artistas más destacadas del siglo XX; también fue una importante poeta, maestra y activista social. Es considerada la primera mexicana muralista en el país, título que ella se asignó y difundió. Como muralista, pintó varias obras, con cada una de las cuales enfrentó varias complicaciones, las cuiales puede pensarse que se debieron a la época y al contexto que le rodeaba; estas dificultades derivaron en que a cada mural se le diera poca difusión y, por tanto, poca circulación, y por ende su producción muralista estuvo muy distanciada una de la otra. Su obra pictórica consta de siete murales: *Atentado a las maestras rurales*, de 1936, en el Centro Escolar Revolución; *Trayectoria de la cultura en México; Presencia del maestro en los movimientos históricos de la patria; Espacio, objetivo futuro* y *Constructores de la cultura nacional*, de 1962, en el auditorio 15 de Mayo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); y *Primer encuentro*, de 1978, en la delegación Coyoacán (Aguilar, 2008).

[12] El Centro Escolar Revolución se construyó entre 1933 y 1934; anteriormente, el espacio había albergado distintos usos; a finales del siglo XVII se edificó el Recogimiento de San Miguel de Belem para Mujeres Pobres de Cualquier Calidad, con función educativa para las mujeres; en el siglo XVIII, pasó a ser solamente el Colegio de Belem. Posteriormente fue expropiado, después de las leyes de Reforma, y dejó de funcionar como institución educativa; en 1862, al ser cedido el inmueble al ayuntamiento de la ciudad de México, se convirtió en la Cárcel de Belén. Ya para el periodo posrevolucionario, en 1933, se demolió la cárcel para erigir de nuevo un centro educativo, evidentemente, dentro del fervor de reforma educativa del artículo 3o. El edificio se inauguró el 20 de noviembre de 1934, y se volvió el foco principal de la educación básica, así como escuela piloto del país, proveniente de la izquierda mexicana. Para 1936, a través del pintor Roberto Reyes Pérez, la SEP invitó a los artistas del LEAR para decorar los muros.

ello son el resto de murales que aluden a la educación socialista, en su aplicación, beneficios y problemáticas; son una defensa y una difusión de la nueva doctrina educativa, en donde abundan las imágenes triunfantes de la liberación del fascismo bajo "pies de maestros heroicos" (Aguilar, 2008, p. 34) Por ende, en su contribución —además de tener una maestra como centro y que fue creado por una profesora—, representó su visión crítica y empática de la situación lamentable del magisterio, hecho que circulaba por varios medios impresos. En el mural *Atentado a las maestras rurales*, Aurora Reyes revaloró el papel de las mujeres en las "luchas sociales de México, y concibe a la maestra rural no sólo como heroína, sino como mártir de una nueva religión" (Aguilar, 2008, p. 35). Asimismo, el centro escolar se erigió sobre un terreno que anteriormente ocupaba la Cárcel de Belén, que había sido demolida en 1933, por lo que el edificio nuevo, creado por el arquitecto Antonio Muñoz, tenía una gran carga simbólica como lugar "icono de la nueva religión de la patria", un lugar renovado; y aunado a eso, en la entrada se colocó un grabado que dice: "Educar es redimir" (Aguilar, 2008, pp. 33-34), que evidencia lo emblemático de la educación y el peso simbólico no sólo de las obras, sino del edifico en conjunto.

En el mural se representan seis figuras. En primer plano, en medio de la escena, se encuentra un hombre con sombrero de campesino, que golpea a la maestra con el mango de un fusil y lleva un escapulario en el cuello, lo que es un indicador de la religión católica, y que se relaciona con el hecho de que los sacerdotes incitaban las acciones violentas en contra de profesores, en ello, queda simbolizado el poder y la inconformidad de la reacción del clero contra la educación laica que pretendía el plan sexenal. A la izquierda se halla otro hombre, quien arrastra a la maestra tirándole del cabello con la mano derecha, mientras con la izquierda sostiene billetes, lo cual alude a la riqueza de la burguesía, y que si bien no remite a que el perpetrador sea burgués, deja en claro que es un enemigo del sistema educativo socialista; finalmente, un libro cae deshojado frente a él; el libro —como se explicó más arriba— simboliza el conocimiento o la educación, que quizá se ve paralizada o destruida. En el centro de la imagen, la maestra se encuentra en el suelo, y con el brazo derecho trata de cubrirse el rostro ante los golpes, mientras la expresión facial manifiesta dolor; este sentimiento se agudiza con la posición de aflicción de las manos. En el segundo plano, se pueden observar a dos niños varones y una niña, que se esconden de la escena violenta detrás de un pilar; los niños más grandes miran con curiosidad, y el pequeño del fondo esconde el rostro con temor. Retomando a la profesora, al igual que en las otras composiciones, permean los rasgos mestizos, como lo establecido racialmente para el mexicano. La ropa es recatada y los colores cálidos, como el rojo, están presentes para llamar la atención del espectador, además de que el cuerpo de la maestra ocupa una buena parte de la composición. En cuanto a la estructura de la obra mural, se mantienen contrastes que lo equilibran en formas y colores, en donde resalta la maestra rural como el personaje principal de la escena (figura 3).

FIGURA 3.

Aurora Reyes, *Atentado a las maestras rurales*, fresco, 1936, Centro Escolar Revolución.revisar si la segunda foto está mejor



Foto: David Herrera Piña, reproducción de la obra de Aguila, 2010.

De igual manera, los dos agresores provocan gran tensión al estar en posiciones opuestas y por sus acciones, que evocan elementos como la dominación, la represión y la violencia que recae verticalmente. Empero, la acometida es de manera cobarde; por ello, los agresores no muestran su rostro. Así es como "la pintora denuncia lo vergonzoso de la acción". Reyes recurre a la figura de la borradura, que se basa en la supresión intencional de una parte o la totalidad de un elemento iconográfico; en esto, la mayoría de los personajes de la composición ocultan parte de su cuerpo (Aguilar, 2010, p. 138).

En *Atentado a las maestras rurales*, se representa una escena de agresión explícita, más que violenta, que implica un medio social rural y que muestra una perspectiva de la educación y sus problemas con sus agentes, los maestros; este fue uno de los temas más delicados para el régimen posrevolucionario, por lo que la pintora se preocupó por mostrar "la potencia de las expresiones, de los rasgos físicos que transparentan los matices del carácter o el significado oculto de una historia de vida" (Aguilar, 2010, p. 117). El tema del mural evoca el conflicto social de finales del 1934, generado por los partidarios y opositores a la reforma del artículo 3o. de la Constitución, impulsada por parte del Partido Nacional Revolucionario, misma que se logró concretar durante el cardenismo . En dicha reforma, se estableció que la educación impartida por el Estado debía ser socialista, excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional del universo y de la vida social. Asimismo, ampliaba las facultades del gobierno federal tanto para controlar los distintos niveles del sistema educativo como para vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares, algunas de ellas religiosas (Quintanilla, 2002).

El tema del cambio radical a la educación socialista y la generación del conflicto contra los maestros por cumplir con el mandato constitucional tuvo una buena aceptación dentro de los círculos artísticos y gubernamentales, en donde el gobierno aceptó y patrocinó la pro-

ducción de murales que hablaran de la educación socialista. De igual manera, la temática y el simbolismo fueron aprobados y adoptados dentro de la escuela mexicana de pintura porque reflejaba una postura revolucionaria que denunciaba el fanatismo y la violencia de la Iglesia y los hacendados hacia la educación y a sus agentes pedagógicos. En consecuencia, se representó emotivamente a la maestra mártir, a la profesora rural violentada al cumplir con su labor patriótica; también enuncia un gesto de protección a los niños, lo que brinda ese peso maternal y valiente a la figura de las maestras de manera simbólica.

El mural se reflejaba como un símbolo del proyecto educativo proveniente de la izquierda y de la lucha por la modernización en la educación; por ello, la "maestra rural unía en un solo icono un nuevo culto: el de la escuela, el del campesinado y el de la figura maternal de la patria" (Aguilar, 2008, p. 34). Dentro del mural, Aurora Reyes reconoció el trabajo y sacrificio de los profesores, enviando un mensaje visual que reprueba los abusos contra los maestros que acataron el laicismo proveniente del plan sexenal. Sobre todo, exaltó la figura de la maestra, subrayando "el hecho de que gran parte de los educadores anónimos que participaron en la lucha fueron mujeres esforzadas" (Aguilar, 2010, p. 139), y la representó como una figura maternal valerosa con rasgos de humildad y abnegación.

La circulación de la idea de las maestras también fue perceptible en la prensa; se denota a través de reconocimientos, artículos orientados hacia ellas y su labor dentro de las aulas y las comunidades, pero también en notas lamentables de la violencia ejercida contra ellas, donde las profesoras enfrentaron violaciones, raptos y mutilaciones relacionadas con su género. Entonces, en parte fueron vistas bajo una imagen de sacrificio, como víctimas de la violencia política y social por parte de grupos opositores a las políticas del Estado mexicano, como los cristeros, antiagraristas y anticomunistas, como representó el mural, (López, 2001, p. 45). Muchos fueron los casos que denotan una violencia distinta en contra de las maestras al servicio del gobierno en comparación con sus colegas varones, por parte de cristeros o de grupos opositores; basta con volver a revisar los procesos en los que las profesoras fueron violentadas, expuestos en los periódicos nacionales de la época y en revistas oficiales de la SEP, como *El Magisterio* y *El Maestro Rural.*

Asimismo, el de Aurora Reyes es uno de los pocos murales realizados por mujeres, y en su mirada particular da importancia central a la figura de la maestra y a la función social en el medio educativo rural, así como los conflictos y dificultades que enfrentaron las mujeres en el gremio magisterial. Definitivamente, Reyes muestra en su obra un compromiso con estas maestras y con su labor como docentes, lo cual se puede suponer la llevó a exponer el tema por empatía y por denunciar un grave problema social de la educación en México que iba en contra de las profesoras.

Ahora bien, el papel de la maestra en el medio social de los años treinta fue bastante significativo, aunque su importancia se remonta varias décadas atrás, ya que desde el porfiriato tuvieron la labor de alfabetizar y enseñar operaciones aritméticas, aunque a una escala menor y bajo otras condiciones. Entre 1920 y 1940, no sólo se dedicaron a la labor alfabetizadora, sino que incursionaron en el medio político; fueron promotoras en las comunidades, activistas de partidos y grupos políticos, y especialmente en la concepción cultural en los años treinta, fueron vistas como "mártires de la "piedad" homicida de las turbas de cristeros y sinarquistas" (Monsiváis, 2009, p. 31), al ser los agentes del Estado en el intento de imposición de la educación socialista en las comunidades rurales, a la cual el clero y la derecha se opusieron de forma

enfática. En este tenor, muchas profesoras apoyaron el laicismo como puerta de entrada a la modernidad, y al tener un papel importante dentro de las escuelas rurales y misiones culturales, la Iglesia católica y el sector conservador les hicieron pagar tal entusiasmo en la modernidad con golpizas, violaciones y asesinatos, que intentaron castigarlas y denigrarlas no sólo como maestras, sino como mujeres, por estar en espacios públicos, incursionar en el ámbito social y político, contar con una carrera magisterial e incluso por obtener cargos importantes.

Por tanto, la imagen de la profesora como humilde, mártir, sacrificada y heroína dio bases para que el sistema tuviera un punto de referencia en la difusión de una retórica oficial mediante los vínculos creados entre las maestras rurales y los habitantes. La idea que persistió en el periodo posrevolucionario sobre la maestra rural se basó en una identidad profesional femenina caracterizada por su labor pedagógica y patriótica, y en estas particularidades arquetípicas depositadas en su deber ser como profesoras y agentes pedagógicos del régimen posrevolucionario. Asimismo, se fundamentó en la oposición a las maestras porfiristas, como nuevas profesoras formadas en las escuelas normales, lo que tuvo cierto prestigio porque se instruían en nuevos métodos de enseñanza, se formaban como mujeres que comprendían la política educativa oficial y con una fuerte inclinación ideológica y que, por tanto, estaban preparadas para llevar a cabo la labor educativa y social en las comunidades (López, 2001, pp. 92-94).

Finalmente, por un lado, en la visualidad de los murales, las profesoras son representadas como promotoras del cambio, mujeres de ideas, valientes, educadas y mártires que cumplen su labor educativa, social y patriótica; y por otro, estas representaciones no se alejan de las convicciones tradicionales del ser mujer, es decir, las maestras son representadas bajo una percepción de "buena mujer", con ropa recatada, cabello recogido, sin maquillaje, y a pesar de ser las protagonistas de los murales —en el caso de Rivera y Alva Guadarrama—, siguen teniendo una actitud pasiva ante el espectador, ante la escena. Es importante resaltar que, por el contrario, Aurora Reyes expone en su obra una mirada diferente y más crítica, y representa la violencia que enfrontaron las profesoras rurales, y además las exterioriza como mujeres valerosas e incluso como heroínas, y al mismo tiempo, como mártires de la educación, sobre todo en una época en que la profesión era peligrosa por las agresiones constantes, que se daban incluso antes del plan sexenal. Por ende, en la mayoría de los murales —y en otras producciones culturales—, las profesoras fueron representadas desde una perspectiva masculina donde su rol se vinculó con la maternidad y un papel pasivo, templado y paciente, características con que también se identificó su profesión. Entonces, como se ha venido analizando, en los murales se encuentran claves de la idea de las maestras y su deber ser profesional, lo cual tuvo cambios y permanencias de acuerdo con el contexto y las políticas de la SEP, en su actuar en las comunidades rurales como promotoras del cambio.

Referencias

Archivos consultados

Archivo General de la Nación

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, revista *El Maestro Rural*.

International Center for the Arts of the Americas at the Museum of Fine Arts, Houston. Documents of Latin American and Latino Art.

Obras consultadas

Acevedo, E. (coord.) (2002). *Hacia otra historia del arte en México. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, Tomo 3. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Aguilar Urbán, M. (2010). *Aurora Reyes. Alma de Montaña*. México: Gobierno de Chihuahua / Instituto Chihuahuense de Cultura.

——— (2008). "Los murales de Aurora Reyes: una revisión general", *Crónicas* 13, pp. 31-44.

Cardoza y Aragón, L. (1980). *Diego Rivera. Los frescos de la Secretaría de Educación Pública*. México: Secretaría de Educación Pública.

Conde, T. del (1991). "Renacimiento mexicano", *Tiempo y Arte. XIII Coloquio Internacional de Historia del Arte* (pp. 389-408). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.

Dorotinsky, D. (2012). "Nuevas mujeres: cultura visual, utopías sociales y género en la primera mitad del siglo xx", en H. Arcienega, L. Noelle y F. Ramírez, *El arte en tiempos de cambio, 1810/1910/ 2010* (pp. 417-453). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.

Flynn Paine, F. (1931). *The work of Diego Rivera*. Nueva York: Museum of Modern Art. <https://icaa.mfah.org/s/en/item/812268>.

Fuentes Rojas, E. (2012). "Murales en el vestíbulo del Centro Escolar Revolución", en I. Rodríguez Prampolini (coord.), *Muralismo mexicano, 1920-1940. Catálogo razonado II* (pp. 247-254). México: Fondo de Cultura Económica.

Galván Lafarga, L. E. y O. López Pérez (2008). *Entre imaginarios y utopías. Historias de maestras*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social / El Colegio de San Luis.

García Canclini, N. (2001) *La producción simbólica. Teoría y método en la sociología del arte*. México: Siglo XXI Editores.

González Cruz Manjarrez, M. (1994). *Imágenes del arte mexicano, el muralismo de Orozco, Rivera y Siqueiros*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.

González Mello, R. (2002a). "Diego Rivera entre la trasparencia y el secreto", en E. Acevedo, *Hacia otra historia del arte en México. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, Tomo 3 (pp. 39-64). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

——— (2002b). "El régimen visual y el fin de la Revolución", en E. Acevedo, *Hacia otra historia del arte en México. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, Tomo 3, (pp. 275-309). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Guasch, A. M. (2003). "Los estudios visuales. Un estado de la cuestión", *Estudios Visuales* 1 (noviembre), 8-16.

Hernández, F. (2015). "La cultura visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto", en R. Martins y F. Miranda, *Educación de la cultura visual*, Tomo i: *Educación de la cultura visual: conceptos y contextos* (pp. 75-92). Uruguay: ufg Universidad de Goiás / Universidad de la República de Uruguay.

López, O. (2001). *Alfabeto y enseñanzas domésticas: el arte de ser maestra rural en el Valle del Mezquital*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Consejo Estatal de la Cultura y las Artes del Estado de Hidalgo.

Loyo, E. A (2010). "La construcción del Nuevo Estado, 1920-1945", en *Nueva historia general de México ilustrada*, Vol. II (pp. 196-259). México: El Colegio de México.

Mirzoeff, N. (2003). *Introducción a la cultura visual*. Buenos Aires: Paidós.

Monroy Nasr, R. (2005). "Fotografías de la educación cotidiana en la post-Revolución", en A. de los Reyes (coord.), *Historia de la vida cotidiana en México*, Vol. 5, *Siglo XX: la imagen, ¿espejo de la vida?* (pp. 177-228). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Monsiváis, C. (2009). "De cuando los símbolos no dejaban ver el género (las mujeres y la Revolución mexicana)", en M. K. Vaughan y J. Olcott, *Género, poder y política en el México posrevolucionario* (pp. 11-37). México: Fondo de Cultura Económica.

——— (1988). "La modernidad y sus enemigos", en E. Billeter Benteli, *Imagen de México. La aportación de México al arte del siglo XX*. Suiza: edición catálogos.

Moxey, K. (2009). "Los estudios visuales y el giro icónico", *Estudios Visuales* 6, 8-27.

Quintanilla, S. (2002). "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940", en L. E. Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México* (s/p). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social /Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología / Universidad Nacional Autónoma de México. <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm>.

Ramírez Rojas, F. (2012). "Diego Rivera, planta baja del patio de trabajo de la SEP", en I. Rodríguez Prampolini (coord.), *Muralismo mexicano, 1920-1940. Catálogo razonado 1* (pp. 134-149). México: Fondo de Cultura Económica.

Rivera Marín, G. y J. Coronel Rivera (coords.) (1993). *Encuentros con Diego Rivera*. México: Siglo XXI Editores.

Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Sáizar, C. (2012). "La vigencia del arte muralista", en I. Rodríguez Prampolini (coord.), *Muralismo mexicano 1920-1940. Crónicas* (pp. 9-17). México: Universidad Veracruzana / Fondo de Cultura Eeconómica / Universidad Nacional Autónoma de México / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Nacional de Bellas Artes.

Scott, J. W. (2008). *Género e historia*, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México / Fondo de Cultura Económica.

Sepúlveda, L. M. (coord.) (2013). *Las artes plásticas y visuales en los siglos XIX y XX*, Tomo VI. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Silva, A. (2007). "La maestra rural en la post-Revolución", *Spring and Fall* 7(1-2), 47-60.

Soto Villafaña, A. (2003). "Ramón Alva Guadarrama: las esquinas estridentes", *Crónicas* 5-6, 55-70.

——— (1999). "Lo visible y lo oculto. El mural de Ramón Alva Guadarrama en la escuela primaria Juana Palacios", *Crónicas* 2, 44-52.

Suárez, L. (1962). *Confesiones de Diego Rivera*. México: Era.

Tuñón, J. (2015). *Historia ilustrada de México. Mujeres*, coordinada por Enrique Florescano. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

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

UN TESORO INAGOTABLE DE RIQUEZA ESPIRITUAL: LUZ VERA, DE MAESTRA MISIONERA EN LA SIERRA VERACRUZANA A LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Ana María del Socorro García García
Facultad de Historia, UV,
(mgarcia@uv.mx)

Verónica Méndez Andrade
Maestría en Ciencias Sociales, IIHS-UV,
(vero0407@outlook.es)

Entre 1921 y 1923 la educación en manos de Vasconcelos
adquirió un sentido nacionalista y culturizante,
pues propuso la lucha contra el analfabetismo
las escuelas rurales, la difusión de la lectura,
el impulso de las artes, el intercambio cultural
con el extranjero y la investigación científica.
Con todos estos elementos dio forma
al nuevo programa para el país.

LAZARÍN, 2009, P. 12.

Introducción

El propósito principal de este escrito consiste en observar a profundidad el trabajo de los profesores, quienes creyeron en el proyecto de José Vasconcelos al dejar toda clase de comodidades para lanzarse en cruzada a prestar sus servicios en las comunidades más alejadas y donde más se necesitaba su labor. En este caso concreto, se trata de dar a conocer a una profesora veracruzana, quien demostró toda su entereza para, en primer lugar, trasladarse de su tierra a la ciudad de México en los primeros años del siglo XX, abrazarse a la causa revolucionaria, proseguir sus estudios, tener un buen trabajo remunerado y reconocido, y dejarlo todo para dedicarse con pasión a impartir sus conocimientos a los jóvenes y a los adultos tanto de su lugar de origen como en otros estados.

A la vez, se dan a conocer su trayectoria, los centros educativos donde laboró y la tenacidad para lograr ser la primera doctora en Filosofía en México y trabajar en su alma mater, donde impartió diversas cátedras, apoyó en la formación de recursos humanos, obtuvo

diversos cargos y representó a nuestro país en diversos eventos en el extranjero. Para hacer esto posible, se recurrió a la historia de la educación para reflexionar los cambios y transformaciones de las cuestiones pedagógicas, y a la historia de las mujeres para hacerlas visibles tanto en su obra como en su legado.

Las fuentes que se utilizaron en este espacio son los documentos resguardados en la hoy Escuela Industrial Concepción Quirós Pérez, de Xalapa, Veracruz, en el Archivo Histórico de la SEP, Fondo Antiguo Magisterio; en el Archivo Histórico de la UNAM, los documentos personales de la familia Vera de Córdova, así como diversos periódicos y revistas resguardadas en el Archivo General de la Nación (AGN) y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El texto comprende siete apartados; en los primeros se destaca la importancia de la creación de la Secretaría de Educación Pública y el proyecto de Misiones Culturales en comunidades rurales; en seguida, los aportes de Luz Vera en la educación rural, sus testimonios educativos y culturales, el apoyo que brindó el gobernador veracruzano Adalberto Tejeda a la causa, las encomiendas que Vera realizó en el extranjero, su trayectoria académica y laboral en la capital del país, su aporte para la obtención del voto para las mujeres y las reflexiones finales.

Un proyecto de Misiones Culturales en comunidades rurales

Con la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se federaliza la enseñanza pública y se impulsa el amplio proyecto educativo nacional iniciado por José Vasconcelos, quien tuvo todo el apoyo del entonces presidente de la república Álvaro Obregón. El proyecto de ley para la creación de esta secretaría se realizó el 20 de julio de 1921, y el decreto, el 25 de ese mes, aunque no se promulgó sino hasta el 25 de septiembre del mismo año (Matute, 1981).

La escuela rural fue el principal postulado enarbolado como bandera, sobre el cual giró el sistema educativo de la Revolución, y para alcanzar su éxito, se instituyeron las Misiones Culturales, que se integrarían por maestros "sin más preparación que su buena voluntad, su celo de misioneros y su calidad de líderes sociales" (Mejía, 1981, p. 208). En opinión de Raúl Mejía, las Misiones Culturales estuvieron constituidas por un "maestro, un agrónomo, un conocedor de pequeñas industrias, un profesor de educación física y una trabajadora social" (1981, p. 208). En el mismo sentido, Lucía Martínez Moctezuma destaca que el maestro sería "el líder de la escuela, encargado de promover los conocimientos y el desarrollo de habilidades en los niños y los adultos de la comunidad rural" (2016, p. 104).

El *Universal* consignaba en sus páginas la labor de la Secretaría de Educación Pública, que de lleno entraría con la Campaña contra el Analfabetismo en el año siguiente de 1923. Esta actividad ya no se concentraría en las ciudades, sino donde el problema fuese más grave, es decir, en el campo. En virtud de ello, se elegirían a 20 000 maestros para organizar escuelas rudimentarias en las rancherías. Es por ello por lo que reconocían que el solo hecho de intentarlo era "patriótico y es noble". "Serán menos crueles que los de los conquistados y menos sugestivos que los que sembraron veneración y amor para los misioneros […] llevar ahora la luz a los cerebros obscurecidos [*sic*], crear anhelos en las conciencias" (Boletín SEP, 1922, Tomo I, No. 2, p. 267).

El papel del maestro misionero fue arduo, pero no imposible; de hecho, conservaban en sus conciencias de educadores los formidables ejemplos de Vasco de Quiroga, Bartolomé de las Casas y Motolinía, por mencionar algunos. Ellos fueron los que enseñaron a los indígenas y desarrollaron su labor como verdaderos apóstoles de la enseñanza, ya que quedó estipulado que preferentemente escogerían pueblos o comunidades donde nunca hubiesen existido escuelas.

En la Cámara de Diputados se trató el asunto del presupuesto de la Secretaría de Educación para implantar el proyecto de las misiones, y se vio reducido al mínimo. De hecho, en el seno de la cámara, varios legisladores, como José de la Luz Mena y Antonio Díaz Soto y Gama, protestaron enérgicamente ante la situación anómala, mientras que José de la Luz Mena, representante socialista, protestó cuando en la Cámara de Diputados se discutió la partida relativa a los maestros rurales y misioneros, pues se redujeron en número, por lo cual manifestó su sentir al exclamar:

> Para engrandecer una nación se necesita no aumentar el número de gendarmes, sino el de maestros. Veo con tristeza que se reduce el presupuesto de Educación en cuarenta por ciento, mientras el de Guerra sólo baja un veinte por ciento. De un golpe se aumentaron los gendarmes de cuatro a cinco mil, ¿por qué no hacer también de un golpe mil maestros rurales? (Boletín SEP 1(2), 1923, p. 344).

Por su parte, Soto y Gama abogaba por que la clase media se reestructurara, pues la revolución social debía ser un hecho y esto se conseguiría con los maestros misioneros (Boletín SEP 1(2), 1923, p. 344).

Para apoyar la labor de los maestros en la Campaña contra el Analfabetismo, también se involucró a los niños para que formaran el Ejército Infantil, y se crearon las bases para su puesta en marcha; en el artículo primero, se establecía que todos los niños mexicanos de cualquier parte de la república que cursaran el 4o., 5o. o 6o. año de educación primaria en las escuelas oficiales o particulares se consideraran parte del Ejército Infantil de la Campaña contra el Analfabetismo, y tendrían derecho a que se les inscribiera como miembros activos de este ejército y a las distinciones a que dieran lugar los servicios que prestaran a favor de la campaña. El ejército se conformaría de grupos de niños con un profesor que vigilaría el desempeño de éstos como maestros, que enseñarían a leer, escribir y las "nociones principales de la aritmética de la vida diaria"; a los alumnos que alfabetizaran a cinco o más adultos, se les premiaría con un diploma expedido por la SEP y que los acreditaría como "Buen mexicano"; al llegar a la edad adulta, se les daría preferencia para ocupar algún empleo en la Secretaría de Educación Pública; se tomarían en cuenta sus servicios de "enseñanza" cuando hicieran una solicitud para ingresar a una escuela secundaria o profesional dependiente de la Secretaría de Educación Pública (Boletín SEP, 1922, Tomo I, No. 1, pp. 83-84).

Los libros que se utilizaron para apoyar a la campaña fueron el *Libro nacional de lectura* y el *Silabario* de Ignacio Ramírez, así como el de San Miguel, además de los textos de Luis Mantilla, Rébsamen, Ayala Pons y el *Método onomatopéyico* de Gregorio Torres Quintero (Lazarín, 2020, p. 215). Además, el Departamento de Bibliotecas, al mando de Jaime Torres Bodet, apoyó a la campaña con una extensa producción editorial con la publicación de *El libro*

y el pueblo; asimismo, se publicaron libros clásicos de literatura extranjera y se organizaron bibliotecas ambulantes para que la clase obrera o campesina pudiera practicar la lectura e incrementar su cultura (Lira, 2014, pp. 130-131).

En octubre de 1923, Vasconcelos expidió el Plan de las Misiones Federales de Educación, presentado por el diputado agrarista José Gálvez, quien a su vez tuvo como consultora a Gabriela Mistral, la que había sido invitada por Vasconcelos para trasladarse a México para colaborar en la reforma educativa rural (Gamboa, 2007).

Aportaciones de Luz Vera a la educación rural

Respecto a lo señalado, es pertinente especificar que no todos los que integraron las Misiones Culturales fueron maestros sin preparación, pues tenemos, entre otros, el caso de Luz Vera, originaria de Altotonga, Veracruz, quien realizó sus estudios primarios en la ciudad de Xalapa, en la escuela particular de las señoritas Quirós Pérez. Se formó académicamente como profesora de educación primaria superior en la Escuela Superior de Niñas de Jalapa —fundada en 1881 por el gobernador Apolinar Castillo—, en el periodo comprendido entre 1892 y 1896, junto con otras alumnas que estudiaron con el plan reformado por el profesor Enrique C. Rébsamen.

Fue Luz Vera una estudiante sobresaliente, lo que probablemente le valió el afecto de sus profesores, quienes veían en ella a alguien que no sólo manifestaba afanes de conocimiento científico y de respeto hacia los demás, sino que también parecía tener una vocación y un orgullo de vida hacia el servicio del magisterio, es decir, justo los valores que más se pregonaban durante el porfiriato para el fortalecimiento del sistema educativo mexicano. El reconocimiento de sus profesores es algo que debe resaltarse, ya que, aun cuando pudiese ser común haberlo hecho a los varones, debe puntualizarse que a la mujer se le veía como un ser "tierno y dulce" antes que intelectual, con la función de ser madre, fiel compañera y servidora del hombre.

Para 1897, Vera ya fungía como subdirectora y profesora del Colegio Veracruzano, institución privada establecida en Teziutlán, Puebla, aspecto que de nuevo exalta la relevancia de esta mujer, ya que a estos puestos por lo regular sólo ingresaban los varones. Posteriormente desempeñaría funciones semejantes en su lugar de origen, donde haría patentes sus anhelos de vincular y conjuntar sus labores magisteriales con sus afanes de reflexión (Vera, *Álbum*, 1905-1942, p. 13). Para Luz Vera, esto significó un gran reconocimiento a su dedicación y vocación, pero también un gran reto, ya que debía enfrentar las ideologías de la época, y por ello su trabajo implicó cumplir con las funciones que le asignaban, pero también demostrar que, con su calidad de mujer, podía realizarlas con tanta eficiencia y eficacia como cualquier otro.

Después de varias prácticas en diversas escuelas de Veracruz y Puebla, Luz Vera se desplazó a la ciudad de México, donde se unió a la causa revolucionaria. Primero en 1906, junto con otras mujeres, se adhirió a la organización Las Admiradoras de Juárez, quienes demandaron su derecho al voto femenino sin resultados; posteriormente, en 1915 solicitaron la reforma de los artículos 34, 35 y 115 constitucionales (Serra Puche y De la Torre, s. f., p. 218).

Desde estas fechas, y junto con otras mujeres como Eulalia Guzmán, Hermila Galindo y Laura N. Torres, entre otras, participó en diversas actividades tanto académicas como en movimientos sociales y culturales en nuestro país.

FIGURA 1.

Luz Vera en su faceta de egresada de la Escuela Superior de Niñas de Jalapa, 1896.



Fuente: Libro de títulos, Archivo Histórico de la Escuela Industrial Concepción Quirós Pérez.

Vera realizó varios cursos en la Escuela de Altos Estudios que formaba parte de la Universidad Nacional, donde adquirió, entre otros, el título de profesora universitaria en Ciencias Filosóficas y de Ciencias y Artes de la Educación (AHUNAM; Mabarak, 1945, p. 12).

FIGURA 2.

Luz Vera, en la segunda hilera, la séptima de izquierda a derecha, en la Escuela de Altos Estudios, 1913.



Fuente: ARHISTO-UNAM, Fondo Ezequiel A. Chávez.

La profesora Vera, al ser reconocida por sus estudios superiores, impartió las clases de Metodología 1 y 2, Historia de la Pedagogía, Moral y Elementos de Ética, Psicología y Civismo en la Escuela Normal de Profesoras de la ciudad de México (AHSEP, 1921, caja 350). Después de haber alcanzado diversos triunfos, quedó impactada por la filosofía educativa de José Vasconcelos, en particular de su irresistible empeño por incorporar a la comunidad indígena al "mundo civilizado". Ella fue una de las primeras maestras en anotarse en la cruzada. Por ello renunció a sus cátedras y su destino fue llegar como maestra misionera en 1922 a la sierra; su adscripción, Plan de Arroyos, Jalacingo, Veracruz.

FIGURA 3.

Plan de Arroyos, Veracruz.



Fuente: México en fotos, 2021. Plan de Arroyos, 1945.

Otros maestros misioneros que arribaron a Veracruz fueron Juan Antonio Granados, a la sierra de Huayacocotla; Manuel Malpica, a Acayucan; Emilio Múgica, a Puerto México; Manuel C. Tello, a Jilotepec. Todos ellos, a la par que otras profesoras y profesores que llegaron de varios estados de la república, fueron registrados por el jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígena, Lauro G. Caloca (Boletín SEP, 1922, Tomo I, No. 2).

Los maestros misioneros no sólo debían enseñar el alfabeto (lectura y escritura) y las cuatro operaciones de aritmética (suma, resta, multiplicación y división); también era necesario que inculcaran hábitos de aseo personal y alimentación, además de brindar instrucción cívica. La prensa nacional se encargó de difundir esta loable tarea.

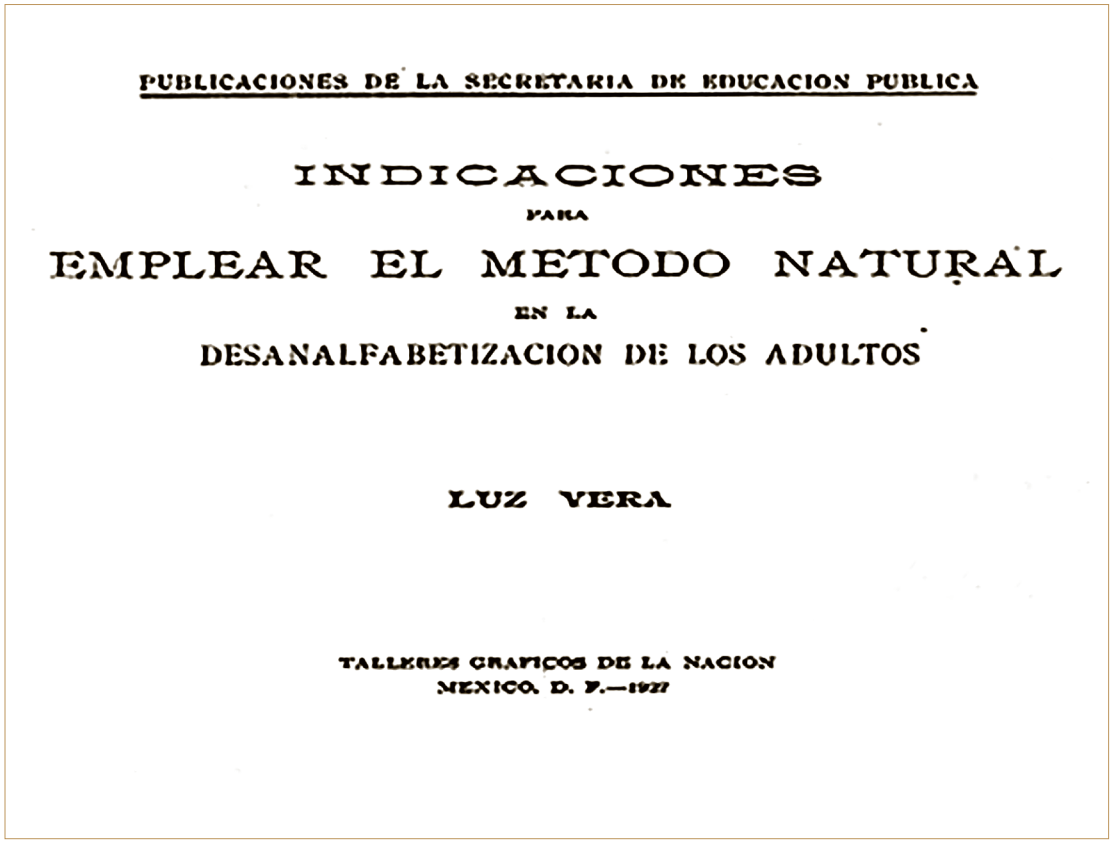
Los testimonios educativos y sociales de la profesora Luz Vera

Su estancia quedó plasmada en varios escritos tanto de ella como de otras escritoras. Fue ahí precisamente que ella escribió su método para la alfabetización de los adultos en veinte lecciones, método que fue considerado el más rápido para el aprendizaje (Mabarak, 1945, p. 13; Vera, 1927). Prueba de ello es la indicación que recibieron por parte del profesor Rafael Ramírez al mostrar que todos los centros educativos debían poseer una sección de

"desanalfabetización" y que se hiciera la propaganda para alfabetizar al mayor número de adultos, "pues son muchos los hombres y mujeres que no saben leer ni escribir en nuestro país" (Mejía, 1981, p. 209).

FIGURA 4.

Portada del *Método natural en la desanalfabetización de los adultos*, 1927.



Fuente: Vera, 1927.

Ignacio Ramírez se encargó de enviar este método, posteriormente, al director de educación federal, para que lo remitiera a las escuelas nocturnas de adultos, y solicitaba, además, que los maestros pusieran "el mayor empeño en obtener todo el provecho posible de este procedimiento, en el que tenemos absoluta confianza" (Ramírez, 1927, p. 21). En esta circular, Ramírez solicitaba:

> Todas las escuelas, en sus cursos nocturnos tengan una Sección de Desanalfabetización y que se haga la propaganda para alfabetizar al mayor número de hombres y mujeres adultos, pues no se escapará su criterio la enorme cifra de individuos que no saben leer y escribir en nuestra patria. (1927, p. 21).

En la entrevista que Vera tuvo con Mabarak, comentó que en Plan de Arroyos, cuando terminaba las clases, leía para los alumnos obras de calidad, como experimento para pro-

bar "el sentido estético de aquellos que aún no tenían cultura" (Mabarak, 1945, p. 14). Por ejemplo, les leía el *Ramayana*, entre otros. Le platicó la anécdota de un adulto que una vez no pudo asistir a la sesión de lectura, ya que vivía en un rancho muy lejano. La espera fue larga, y cuando llegó el momento de la lectura selecta, apareció el campesino, con su gran sombrero y un sarape, y con sus ropas húmedas. Al llegar, se disculpó por no haber podido asistir a la clase, pero declaró que "había corrido en el monte durante la noche, con el viento y el frío, para oír la lectura del cuento tan bonito" (Mabarak, 1945, p. 13).

La profesora Vera también le comentó que fue precisamente en Plan de Arroyos donde vivió las tardes más perfectas de su vida espiritual. De esa manera, los maestros hicieron bien a los nativos al elevar su estimación a sus propias cosas. Además, los mentores tuvieron a su cargo la enseñanza de lectura y escritura, y de las cuatro operaciones, el hacer comprender el valor y la belleza que encierran las tradiciones, los paisajes, la historia y todo el formidable conjunto de la patria.

Vera, además muy conmovida, relató que una tarde que se hallaba en silencio, y al tratar de reencontrarse con ella misma, aparecieron los danzantes por la fiesta de san José, quienes ejecutaron varias representaciones tradicionales sin tomar en consideración que las horas pasaban. Recordó:

> Ella estaba sentada a la puerta de su casita frente al llano breve y sugerente, absorta, contemplando los ritos de la danza que rememora en símbolos rítmicos los acontecimientos vividos por la raza, como una Historia Patria ritmada y musical. De pronto llegó una de las alumnas a llamarla, con su voz cantarina (hay que hacer notar que las voces de las muchachas de los campos suenan a campanas de oro por su sonoridad dulce y clara). La invitaban a comer tamales que habían hecho especiales para ella, en ese día de fiesta. (Mabarak, 1945, p. 14).

De inmediato agradeció, y dijo que iría en seguida, pero siguió absorta concentrada en la danza. Pronto llegó otra muchacha a verla, y luego un grupo más de muchachas campesinas. Ella volvió a pedir unos minutos de espera:

> Una de las muchachas dijo quedo, con desprecio en la voz: "Cómo le gusta a usté estar viendo a esos apestosos de barranco. ¡Tan feo que huelen! Usté viene de la ciudad, de ver cosas tan bonitas. Vámonos mejor pa la casa de mi tía, que la está esperando… Esos hombres apestan mucho, y tan feo que es eso que bailan. (1945, p. 14).

Vera no dudó en tomarse el tiempo para explicar en la tarde y parte de la noche las raíces y significado de esas danzas. También explicó la belleza auténtica del escenario. Les hizo comprender que en los teatros de las grandes ciudades los escenarios son telones pintados por la mano del hombre que trata de imitar a la naturaleza, y que ellos tenían el privilegio de "ver vivo, con sus perfumes y sus colores verdaderos; amplios, con auténticos y maravillosos horizontes… mientras que los telones de los teatros eran reducidos y artificiales" (1945, p. 14).

Luz Vera dedicó un texto para comentar su vida en las sierras. En él destaca primero la belleza del paisaje, y espera el toque de la campana que es la que avisa a los labriegos que su clase va a comenzar. Ella abre la puerta de la escuela, y en esos momentos de espera compara los salones elegantes de las escuelas de la ciudad con los sencillos salones donde ella imparte sus clases. Para la profesora, mirar de lejos a sus estudiantes que vienen de laborar su querido campo y que llegan ávidos de aprender es una felicidad total.

La profesora inicia su actividad didáctica con cuarenta y cinco hombres, revisa las tareas de las operaciones de aritmética y las planas de cada uno. Sigue con los dictados, la revisión de las faltas de ortografía, y explica la tarea para el siguiente día. Sus estudiantes se comienzan a retirar con un saludo fraternal de buenas noches, hasta mañana. Algunos alumnos viven lejos, a dos o tres kilómetros de la escuela. Otros le ayudan a cerrar las ventanas y a asegurar su amada escuela, y para finalizar su jornada, la acompañan a su casa. A lo lejos se pierde la luz de las linternas de aquellos que ya han iniciado su camino.

Al día siguiente, cambian los actores; ahora la llegada es de muchachas lozanas "que huelen a juventud y a flores silvestres". Se inicia la exploración de las tareas, el dictado, la revisión de faltas, la lectura comentada. El escenario, muy distinto de la noche; aquí se pueden observar y apreciar a los pájaros y las mariposas. Terminan las lecciones y cada una marcha para su casa (Vera, 1945, p. 38). Éstos son los recuerdos que años después la profesora relata y recuerda con cariño.

Vera finaliza su narración y subraya que estaba convencida de que "la escuela no la constituyen edificios ni mobiliarios: la escuela es un lazo de carácter subjetivo, está en unión de maestro y discípulo. Donde quiera que exista este vínculo social, hay una escuela" (1945, p. 38). Su crónica refleja el profundo convencimiento de la actividad que lleva a cabo como misionera cultural y embajadora del proyecto vasconcelista, labor que le provoca muchísimas satisfacciones personales y socioeducativas, y sobre todo, felicidad.

El apoyo de la educación rural de Adalberto Tejeda

Es pertinente señalar que en aquella época el gobernador de Veracruz era el Gral. Adalberto Tejeda Olivares, quien con sus ideales revolucionarios proporcionó fuerte impulso a la educación rural, con independencia de las políticas federales.

El funcionario estatal desde 1921 ya había nombrado maestros misioneros, pero no fue sino hasta 1922 que se llevó a cabo un congreso en la ciudad de México donde varios profesores tomaron la palabra. Y fue precisamente en dicho evento, en el cual la maestra Luz Vera pronunció su discurso en la sesión de clausura, el 6 de octubre de ese año, en el salón de actos de la escuela de ingenieros. En su diario, Luz Vera registró que el discurso ofrecido en el Congreso Misionero se publicó en la revista *Ser*[1] de Puebla, el 15 de noviembre de 1922, y en edición especial del Consejo Feminista Mexicano. Esta revista fue editada por Germán List Arzubide, ya que fue afiliada al estridentismo. Al iniciar su discurso, Luz Vera resaltó el hecho de que estuvieron reunidos durante tres semanas por el estudio de un problema

[1] Agradecemos a la Dra. Elissa J. Rashkin, investigadora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana, el habernos proporcionado el discurso, ya que ella posee toda la revista completa.

social y que después de ello dejaron de ser individualistas aislados, pero que al término de esa reunión todos llevaban un sentido más claro de su responsabilidad. En otra parte, subraya que no estaban ahí para "exhibir recetas para enseñar", sino para ponerse de acuerdo con el hecho de que su labor "debe llevar por único fin el mejoramiento social de las clases que viven en el campo" (Vera, 1922, p. 5).

En su conferencia, también preponderó la disposición que muchos indígenas habían mostrado en su "deseo de adelantar", pues señaló el caso concreto de la región de Zongolica, comunidad indígena que llevó ante las Cámaras a un representante de su "raza", ya que él mejor que nadie se interesaría en los problemas de los suyos. "Todos tenemos el deseo de progresar", afirmó, por lo que el campesino también lo tiene, y lo refleja "cuando nos recibe y somos capaces de llegar a su corazón"; y con tal de aprender, le roba horas al sueño, no le importa caminar dos, cuatro o seis kilómetros, y cuando "al darse cuenta de que ya puede leer, sus ojos se llenan de lágrimas" satisfecho por su triunfo logrado (1922, p. 6).

Una afirmación que debió de conmover al público presente fue cuando aseveró que el único camino para llegar a los campesinos era "el amor", y en reciprocidad ellos los acogerían como sólo ellos sabían hacerlo. Y sigue con sus lecciones cuando asevera que "la educación ya no es una preparación para la vida", sino más bien busca "transformar el medio, mejorándolo mediante la acción individual dentro de una tendencia general" (1922, p. 6).

Cita Vera en varias ocasiones al pensador argentino José Ingenieros, pues, aunque el logro de la meta se ve lejana y se puede sentir temor al fracaso, se debe tener presente el pensamiento del educador; "lo bueno posible se alcanza buscando lo imposible mejor", por lo que reitera lo dicho por otro de los oradores del mismo congreso, que no se debía temer por la edad, por el contrario, demostraría jovialidad en el trabajo, ya que, como advierte Ceniceros, "podrá ser más cómodo no equivocarse nunca que errar muchas veces, pero sirven mejor a la humanidad los hombres que en su inquietud de renovarse por acertar una vez aceptan los inconvenientes de errar mil" (Ingenieros, en Vera, 1922, p. 7).

Con estos pensamientos de Ceniceros, Vera indicaba que se debía hacer una entrega total en los trabajos encomendados y que no se tuviera miedo al fracaso, sino, por el contrario, intentarlo una y otra vez hasta que se comprenda la importancia valiosa de la función social que debe realizar el misionero.

En el informe que rindió, del periodo comprendido del 16 de octubre de 1920 al 16 de septiembre de 1922, Adalberto Tejeda mostró su preocupación por la educación y por aumentar las escuelas rurales, pues en tan sólo dos años de gobierno se habían creado 527 escuelas de este tipo. También refiere el incremento de cursos teórico-prácticos de pedagogía para la formación de maestros rurales. Funcionaron en ciudades como Coatepec, Jalapa, Tuxpan, Veracruz y Zongolica. Cada uno de los cursos contó con un director y dos profesores que debían ser normalistas con título. Uno se encargaba de impartir los conocimientos prácticos sobre psicología y metodología general, disciplina, organización, administración, legislación e higiene escolares, mientras que el otro enseñaba lo indispensable sobre metodología pedagógica, de los ramos científicos que comprendía el programa de la escuela rural, y otro de metodologías y letras (Tejeda, 1986, pp. 5538, 5542, 5543).

En sus siguientes informes a la legislatura de 1922 y 1923, el gobernador Tejeda advierte que no concebía la democracia en un pueblo que

> carece de los más rudimentarios principios de cultura; y vosotros sabéis muy bien que la mayoría del pueblo veracruzano, la que vive en los montes, en las serranías, en los campos, sólo sabe que existe Gobierno porque se le exige contribuciones; sólo comprende que hay Patria porque se le obliga a tomar las armas para defenderla; y en cambio, ha sido el eterno paria desheredado de la fortuna, y más que nada, de los frutos opimos de la civilización. (Tejeda, 1986, p. 5759).

Al reconocer estas fallas como gobierno, Tejeda mostró la trascendencia de suministrar a los más necesitados de la sierra un notable apoyo educativo que no contravenía lo propuesto por parte del gobierno federal referente al programa de las Misiones Culturales, sino que, por el contrario, lo fortalecía.

La "Luz" cultural y social de Vera, traspasa las fronteras del país

Como reconocimiento al trabajo y la capacidad de la profesora Vera, Vasconcelos la envió como delegada al Congreso Panamericano de Mujeres en Baltimore, Estados Unidos. De este viaje, Luz Vera escribió un impactante informe de su estancia. Inició su participación, y explicó que los delegados de los otros países tenían poco tiempo para realizar sus exposiciones, pues en la reunión de referencia asistieron representantes de veinticuatro países. El primer tema que la maestra Vera abordó fue el de protección a la infancia, y se expuso que en nuestro país se había comenzado por los niños que asisten a las escuelas oficiales, donde se implantó el servicio de desayunos escolares, y además se había organizado en el año anterior la semana del niño, y en puerta se tenía el segundo congreso del niño auspiciado por el periódico *El Universal*.

Con respecto a la labor de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se explicó que se había concentrado en varias actividades, como la campaña contra el analfabetismo, entre las que destacó la labor de los maestros para enseñar a leer y a escribir a los adultos; los maestros misioneros, los maestros conferencistas, la formación de bibliotecas ambulantes, el establecimiento de bibliotecas fijas, y los centros populares fundados especialmente en barrios o colonias marginadas de la ciudad de México.

Debido a esta experiencia, la celebración en México del Primer Congreso Feminista de la Liga Panamericana de Mujeres, en mayo del año siguiente, fue o implicó un éxito rotundo, y le correspondió a Luz Vera dar el discurso de clausura el día 30. En él, Vera refirió que, más allá de las diferencias en conceptos, vida espiritual, alma y cualquier dato personal, todas las asistentes habían llegado a un punto central, habían coincidido en torno a una necesidad fundamental: el mejoramiento de la mujer en los diferentes aspectos de la vida humana (Boletín SEP, 1922, Tomo I, No. 2).

Poco después, fue convocada a colaborar en las discusiones de la llamada ley educativa de Vasconcelos, que buscaba impulsar la educación en el ámbito público con el objetivo de que toda la población quedara integrada a la sociedad. A partir de entonces, tuvo una vida académica e intelectual constante. Cursos, conferencias tanto en México como en el extranjero, docencia, campañas contra el analfabetismo fueron parte de su vida.

FIGURA 5.

De izquierda a derecha: Eulalia Guzmán, Aurora Herrera de Nóbregas, Luz Vera, Julia Nava de Ruisánchez y Elena Torres Luz Vera; delegación mexicana en el Congreso Panamericano de Mujeres, 16 de abril de 1922.



Fuente: *San Antonio Express*, 16 de abril 1922, en Threlkeld, 2007.

Otra de las actividades significativas desarrolladas por la SEP se dirigieron al fortalecimiento de la cultura técnica industrial, y para ello se establecieron escuelas de enseñanza industrial y doméstica para las mujeres, se amplió la Facultad de Ciencias Químicas e Industriales y se desarrolló un programa que se destacó por parte de la Secretaría de Industria y Comercio para la enseñanza de las pequeñas industrias, tales como sericultura, curtiduría y jabonería, entre otras, lo que, sin duda, permitía la preparación de maestros protagonistas de las Misiones Culturales para que ellos, al asimilar los saberes, pudiesen transmitir las nuevas enseñanzas en los lugares alejados o de difícil acceso, de los centros fabriles de la república.

Con respecto a la difusión de la lectura científica y literaria, por una parte, se creó la Universidad Nacional, la Universidad de Mérida, y estaban por abrirse otras en el resto del país. Por otro lado, se aprovecharon los beneficios de la Universidad Popular, institución creada por los miembros del Ateneo de México, pensada para la educación de los adultos, en cuyo establecimiento la planta docente no cobraba ningún tipo de remuneración econó-

mica, ni tampoco confería títulos. Para Lombardo Toledano, constituyó "el primer centro libre de cultura de nuestro país y la primera casa de divulgación de las ideas centrales de la vida" (Lombardo, 1930, p. 97). Su propósito fue acercar la cultura al pueblo; un dato interesante estriba en el hecho de que en las conferencias se prohibió hablar de temáticas religiosas, de tal manera que los participantes se concentraron en los temas primordiales de higiene y civismo. La profesora Vera se contó entre los docentes de ésta.

También se contó con un departamento de traducción y edición de literatura clásica, donde sobresalió la actividad de la venta de libros a muy bajo precio. Otro asunto abordado tenía que ver con la labor en pro de la paz y la confraternidad latinoamericana y con el resto del mundo, por lo que hubo estudiantes pensionados en universidades sudamericanas y a la vez un programa de aceptación para los que fueran a estudiar a la Universidad Nacional. Otras cuestiones que entusiasmaron a los asistentes son los referidos a los cursos de verano, a los cuales asistían profesores y estudiantes extranjeros, y la campaña en favor de la cultura artística.

No podía dejar de exponer los derechos civiles de las mujeres, ya que se explicó cuáles eran los que tenían las mujeres solteras y cuáles las casadas, cómo era la participación de ellas con respecto a los bienes del esposo, y el derecho de tutelaje de los hijos, y realizó una crítica severa en contra de los códigos penales que eran los que se contraponían a la constitución mexicana, aunque hizo la aclaración de que en los códigos civiles de Veracruz y Guanajuato la igualdad política del hombre y la mujer estaba aceptada por decreto constitucional. Asimismo, señaló que muchas mujeres en México eran apáticas para luchar por mejorar sus condiciones; sin embargo, aclaró que poco a poco se lograba su mejora.

En el informe también se subrayó que la mujer mexicana no se encontraba preparada para incorporarse a la vida industrial, y en cambio, en los demás trabajos, las mujeres tenían el campo libre. Aunado a lo anterior, se visualizó en prospectiva que el movimiento por la emancipación de la mujer en México aún era un asunto delicado, y la realidad otorgó la razón en tanto que dicha emancipación tardó muchas décadas para lograrlo. Por último, se dio cuenta de la importancia de la creación de la Liga Panamericana de las Mujeres, con la cual se verían muy pronto los resultados. Y firmaron las delegadas Rosa Torres, Eulalia Guzmán y Luz Vera (Boletín SEP 1922, Tomo I, No. 2, pp. 385-388).

Después de esa comisión, hubo muchas más; por ejemplo, la organizada en la ciudad de Puebla en el Centro Cultural Obrero, ubicado en el Palacio del Arzobispado, fundado el 19 de junio de 1922; una Escuela de Artes y Oficios para señoritas como anexo del Centro Cultural Obrero, que ya existía. Esta escuela comenzó a funcionar el 20 de septiembre de 1922 bajo la dirección de la profesora Vera. La escuela trabajaba en las horas que estaba en receso el Centro Cultural Obrero y hacía uso de los mismos salones y muebles de la institución.

Vera fue la encargada de ofrecer el discurso de inauguración de la escuela mencionada, el cual tituló "La industrialización de la enseñanza en la mujer", que posteriormente se publicó en diversos medios de comunicación. En él planteó que en la educación el problema es muy complejo, puesto que no se puede olvidar ningún aspecto, ya que si se olvida se hace daño al educando. También recordó que de la enseñanza libresca y verbalista se pasó a aquella en que todo lo hacía el maestro, pero también esto no fue lo ideal, ya que los alumnos que asistían a las escuelas normales y preparatorias no sabían estudiar. Por lo anterior, concluye que de la educación verbalista se ha pasado a la escuela de la acción, donde los

maestros debían fomentar la imaginación para inventar ocupaciones a los alumnos, pero con el debido cuidado para que no resultaran en ocasiones perjudiciales por ser superiores a la resistencia física del niño y a veces por ser inadecuadas al sexo del educando (Vera, 1925, en Boletín de la SEP, Tomo VI, No. 3, p. 207).

La maestra Vera aprovechó la ocasión para plantear una crítica a la industrialización de la enseñanza, pues se corría el peligro de caer en uno de los extremos, ya que a veces el entusiasmo por toda clase de industrias es tanto que sólo se esfuerzan por adquirir determinada habilidad manual y se nota indiferencia hacia todo lo que es cultura de la mente, y citó como ejemplo que muchas veces les interesaba confeccionar bien el sombrero, aderezar un platillo o curtir una piel, y se pensaba que sólo así se aprovechaba el tiempo, además de que las habilidades manuales capacitaban a las alumnas para la enseñanza ya fuera en escuelas oficiales o en academias de carácter particular, por lo que para la mujer tales oficios le daban la posibilidad de allegarse dinero mediante clases (Vera, 1925, en Boletín de la SEP, Tomo VI, No. 3, p. 208).

La Escuela de Artes y Oficios en un inicio tuvo un éxito rotundo ya que la inscripción fue copiosa, pues lo hicieron un total de 511 señoritas, de las cuales se presentaron al primer reconocimiento 426 en cursos de enseñanza general (grupo de la mañana), enseñanza general (grupo de la tarde), enseñanza general (grupo de la tarde), flores, bordado a mano, taquimecanografía, bordado en máquina, geografía e historia, dibujo, modas, aritmética y contabilidad, sombreros, cocina, lengua nacional. Precisamente de esta última materia se encargaba Luz Vera (Boletín SEP, 1923 en Boletín de la SEP, Tomo VI, No. 3, pp. 474-478).

Trayectoria laboral en la capital del país

La profesora Vera regresó a México a realizar otros trabajos y proseguir con sus estudios en la Universidad Nacional, después Autónoma de México. En 1923 se hizo cargo de la dirección de los cursos diurnos y nocturnos de la Escuela Hogar para Señoritas Gabriela Mistral, inaugurada en la ciudad de México en 1922, con la presencia de la educadora chilena Gabriela Mistral.

Los requisitos de ingreso a la Escuela Hogar Gabriela Mistral eran que hubiesen cumplido los doce años y no padecer ninguna enfermedad contagiosa. Las materias que se impartían en esta escuela con el fin de preparar a las jóvenes para que cumplieran, sobre todo sus tareas en el hogar, fueron lengua nacional, aritmética y contabilidad doméstica, geometría, geografía de México, historia de México, economía doméstica, conocimientos prácticos de ciencias físicas y naturales, química aplicada a las ocupaciones domésticas, fisiología e higiene, dibujo y pintura decorativa, educación física, solfeo y canto coral, cocina y repostería, cuidado de niños (puericultura), enfermería, lavado, planchado, desmanchado y tintorería, costura en blanco, bordado en máquina, modas, encajes, sombreros, bordado en máquina, cocina, conservación de frutas, curtido y confección de pieles, industrias nacionales, jabonería y perfumería y galones (Boletín SEP, 1923, Tomo VI, No. 3, p. 38).

Después de ese cargo, en 1924 Vera pasó como directora de los cursos diurnos de la Escuela Hogar Sor Juana Inés de la Cruz, también de la ciudad México. Posteriormente, la nombraron catedrática de varias materias, como geografía y civismo, en la Escuela Nacio-

nal de Maestros, y luego fue maestra de civismo y geografía en varias escuelas secundarias. Prosiguió en su afán de apoyar a los más necesitados cuando acepta en los años treinta ser profesora de organización social en la Casa del Estudiante Indígena de la ciudad de México. También ocupó varios cargos en la Secretaría de Educación Pública, como inspectora general de segunda enseñanza, en las escuelas secundarias (particulares) incorporadas de la ciudad de México; jefa de la Oficina Técnica del Departamento de Enseñanza Secundaria dependiente de la Secretaría de Educación Pública; miembro de la Comisión Revisora de Textos, Planes y Programas de enseñanza dependiente de la Secretaría de Educación Pública, entre otros.

Cabe decir que entre los años de 1920 a 1930 la labor de Luz Vera fue intensa, y mucho más ocurrió de esta última fecha en adelante, pues no hubo año en que no estuviera involucrada en los rubros señalados con títulos académicos bien consolidados. En 1929 se había titulado de licenciada en Filosofía por la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de México, con el trabajo titulado "La danza", que después se convertiría en libro. Su jurado fue de altos vuelos, pues lo integraron los licenciados Antonio Caso y Alfonso Caso, el doctor Enrique Aragón, el arquitecto Carlos Laso y el ingeniero Adalberto García de Mendoza. Luego, en 1932 obtuvo el grado de maestra por la misma casa de estudios; y finalmente, en 1934 el de doctora de la misma carrera y por la misma institución, tras presentar su tesis "Psicología del acto heroico".

Desde 1931, Vera desempeña cargos en la Universidad Nacional Autónoma de México, primero como ayudante de la clase de Psicología, el cual realizó hasta 1935. Después impartió la cátedra de Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras, de 1936 a 1941. En los años siguientes la encontramos en la cátedra de Psicología de la Educación. En 1945 fue nombrada miembro del Consejo Técnico de la máxima casa de estudios, acompañando en la dirección al Dr. Samuel Ramos. Sus compañeros en esa encomienda fueron, por Filosofía, Francisco Larroyo y Paula Gómez Alonso; por Psicología, Francisco Ocaranza y ella; por Letras, Julio Torrí; por Historia, Pablo Martínez del Río y Federico Gómez de Orozco; por Geografía, Luis R. Ruiz y Joaquín Gallo; por Antropología, Alfonso Caso y Enrique Juan Palacios; por Ciencias de la Educación, Roberto Solís Quiroga (*Filosofía y Letras*, 1945, p. 121).

En su paso por la universidad, estuvo en varios exámenes de maestría y doctorado. Posteriormente ocupó otros cargos, como miembro del Consejo de Enseñanza Secundaria y del Consejo Consultivo del Gobierno de México ante la Unesco, que ocupó durante varios años (García, 2019).

Feminismo y sufragismo

La Dra. Vera parrticipó en los movimientos a favor del mejoramiento de las mujeres, en cualquier aspecto de la vida humana; su posicionamiento lo plasmó en su artículo "El feminismo en el México independiente", que se publicó en 1956 en la *Revista Filosofía y Letras*. En él comenta que ella entiende por feminismo un hecho sociológico, una condición de lucha por el anhelo de perfeccionamiento de la misión social de la mujer frente a los prejuicios y las burlas (Vera, 1956).

Al igual que las ideas del feminismo que no siempre fueron bien aceptadas, la solicitud a las autoridades por parte de las mujeres para el ejercicio de una ciudadanía con plenos derechos no fue percibida por la clase gobernante como una situación cómoda, al no ser fácil de manejar; y como hoy en día sucede con las situaciones complejas o incómodas, simplemente le dieron largas a esta demanda social de las mujeres.

A decir de especialistas en el tema como Ana Lau Jaiven, algo que puede contribuir a explicar mejor el por qué la conquista de los derechos políticos por parte de la mujer en México, es que las sufragistas no siempre expresaron claramente su demanda de acceso al voto, debido a las actitudes y acciones de la sociedad mexicana de los años veinte, que aún se encontraba fuertemente imbuída de los valores tradicionales, por lo que el espíritu combativo se volvió ambiguo al mezclarse con aspiraciones y búsqueda de paz, unidad de los pueblos, moralización del mundo y bienestar de los niños (Jaiven, 2011).

Con la fundación de la agrupación del Ateneo Mexicano de Mujeres, en la cual entre sus integrantes destacan la Sra. Amalia González Caballero de Castillo Ledón, Adela Formoso de Obregón Santacilia, Leonor Llach, Esperanza Zambrano, Emmy Ibáñez y Luz Vera, entre otras mujeres que lucharon por que la voz de las mujeres fuese escuchada, no fue sino hasta octubre de 1953 cuando la iniciativa enviada por Ruiz Cortines se publicaba en el *Diario Oficial*, con lo cual la mujer podía votar y ser votada. Sólo entonces, sus años de luchas vieron culminados sus triunfos (Tuñón, 2011).

Reflexiones finales

El tema que hemos desarrollado nos ha permitido asomarnos al escenario maravilloso en el que gravitaron los maestros misioneros que se solidarizaron con la propuesta teórico-metodológica que en el ámbito nacional impulsó José Vasconcelos desde la Secretaría de Educación, para alcanzar el desarrollo cultural global de zonas marginadas y sobre todo en comunidades indígenas de México. Además, percibimos con claridad las formas bajo las cuales gobernantes en turno, como el Gral. Adalberto Tejeda Olivares, de ideología revolucionaria, pusieron su grano de arena en el impulso de una educación cercana a los más necesitados, es decir las comunidades indígenas de las sierras veracruzanas.

Ahora sabemos de los profesores y profesoras que se involucraron en el megaproyecto de alfabetización y en la experiencia docente específica en la que penetramos, a saber, la de la profesora Luz Vera de Córdova, quien con su destacada labor simbolizó a una valiente guerrera del magisterio, quien nos demostró con su trayectoria cómo hacer de su profesión un verdadero apostolado con los menos favorecidos, es decir, los indígenas, a quienes les inculcó los saberes científicos pertinentes para su cambio, pero bajo una pedagogía de un amor con un arraigado sentido de pertenencia a la comunidad y a su país, que incluía, desde luego, ideales cívicos y valores comunitarios para arribar, por fin, al anhelado proyecto nacional.

Luz Vera, veracruzana de nacimiento, incursionó en casi todos los niveles escolares; fue maestra misionera, de primaria, en enseñanzas especiales, de secundaria, de la Universidad; ocupó diversos cargos públicos de inspectora, integrante del Consejo Técnico de la Universidad, de la Asociación de Mujeres Universitarias, miembro del Consejo Consultivo

del Gobierno de México ante la Unesco, asesora de los libros de texto gratuito. Constituyó con sus actos lo que pregonó con sus palabras, un buen ejemplo para seguir.

Vera suma su nombre y su lucha a otras mujeres que en la historia de México aportaron ideas, principios y valores de gran trascendencia que hasta cierto punto marcaron una época a finales del siglo XIX e inicios del XX. Fue una mujer que supo aprovechar los espacios abiertos para la inserción femenina en los diversos ámbitos sociales que amplió su perspectiva de vida y se adaptó a las nuevas realidades que ofreció la sociedad después de la Revolución mexicana.

Referencias

Repositorios documentales

AHEICQP, Archivo Histórico de la Escuela Industrial Concepción Quirós Pérez. Libro de títulos.
AHUNAM, Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
Vera Luz. Exp. 14997.
Fondo Ezequiel A. Chávez.
AHSEP, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
Fondo Antiguo Magisterio. Serie Profesoras. Subserie Luz Vera, 1908-1947. Caja 350.

Materiales hemerográficos:

Boletín de la Secretaría de Educación Pública (1922). 1(1). Dirección de Talleres Gráficos.
Boletín de la Secretaría de Educación Pública (1922). 1(2). Dirección de Talleres Gráficos.
Boletín de la Secretaría de Educación Pública (1923). 1(2). Dirección de Talleres Gráficos.
Boletín de la Secretaría de Educación Pública (1923). 1(3). Dirección de Talleres Gráficos.
Revista de Filosofía y Letras, (1945), No. 19, julio-septiembre, Imprenta Universitaria.

Obras consultadas

García García, A. (2019). "Luz Vera Córdova: una profesora en las batallas por las causas sociales", en F. Núñez y R. Ortiz (coords.), *La osadía se viste de mujer en el centenario de un año crucial, 1917* (pp. 109-132). México: Secretaría de Cultura, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Gamboa Hernández, J. (2007). "Las Misiones Culturales entre 1922 y 1927", ponencia en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Mérida, Yucatán, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1178909741.pdf>.

Jaiven, A. L. (2011). "Mujeres, feminismo y sufragio en los años veinte", en G. Espinosa Damián y A. L. Jaiven (coords.), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México, 1910-1920*, (pp. 61-96). México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología / Universidad Autónoma Metropolitana / El Colegio de la Frontera Sur / Editorial Itaca.

Lazarín Miranda, F. (2020). "Enseñar a leer y escribir a los adultos. La Campaña contra el Analfabetismo: proyecto, planes y prácticas, 1921-1924", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* 2(1), 209-218. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.313>.

———, (2009). "José Vasconcelos. Apóstol de la educación", *Casa del tiempo* v(25), 11-14. <http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_11_14.pdf>.

Lira García, A. (2014). "La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944. Traslaciones", *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura* 1(2), 126-149. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/247>.

Lombardo Toledano, V. (1930). "El sentido humanista de la Revolución mexicana", *Revista Ideas. Revista de Universidad de México* 1(2) (diciembre), 91-109.

Mabarak, M. (1945). "Tres mujeres de México: Eulalia Guzmán, Juana Mendoza, Luz Vera", *Revista Ideas. Revista de las mujeres de México* 1(12) (julio), pp. 11-17.

Martínez Moctezuma, L. (2016). "Las Misiones Culturales: un proyecto de educación y salud en el medio rural mexicano del siglo xx", *Revista Iberoamericana do Patrimonio Histórico-Educativo* 2(3), 101-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777294>.

Matute, Á. (1981). "La política educativa de José Vasconcelos", en F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)* (pp. 166-182). México: Fondo de Cultura Económica / Secretaría de Educación Pública.

Mejía Zúñiga, R. (1981). "La escuela que surge de la Revolución", en F. Solana, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños Martínez (coords.); *Historia de la educación pública en México,(1876-1976)* (pp. 183-233). México: Fondo de Cultura Económica / Secretaría de Educación Pública.

México en fotos (2021). "Plan de Arroyos, 1945". <https://www.mexicoenfotos.com/antiguas/veracruz/altotonga/carretera-altotonga-a-jalacingo-MX15153761508569>.

Ramírez, I. (1927). *La escuela rural*. México: Talleres Gráficos de la Nación.

Serra Puche, M. y M. de la Torre Mendoza (s.f). *Eulalia Guzmán*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas. <http://www.uam.mx/e_libros/biografias/GUZMAN.pdf>.

Tejeda, A. (1986). "Informe que rinde al Ejecutivo en el periodo comprendido del 16 de octubre de 1920 al 16 de septiembre de 1922", en C. Blázquez (coord.), *Estado de Veracruz, informes de sus gobernadores, 1826-1986* (pp. 5469-5583). Xalapa, México: Editorial Gobierno de Veracruz / Talleres Gráficos de la Nación.

Threlkeld, M. (2007). *The Pan American Conference of Women, 1922: Successful suffragists turn to international Relations of diplomatic history*. Oxford: University Press. <https://www.jstor.org/stable/24916101>.

Tuñón, E. (2011). "El derecho de las mujeres al sufragio", en G. Espinoza Damián y A. L. Jaiven (coords.), *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México, 1910-2010* (pp. 127-148). México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología / Universidad Autónoma Metropolitana / El Colegio de la Frontera Sur / Editorial Itaca.

Vera, L. (1956). "El feminismo en el México independiente", *Revista Filosofía y Letras* 61-62 (enero-diciembre), 45-58.

——— (1945). "De mi vida en las sierras", *Revista Ideas. Revista de las mujeres de México* 1(13) (agosto), pp. 38-39.

——— (1927). *Indicaciones para emplear el método natural en la desanalfabetización de los adultos*. México: Secretaría de Educación Pública.

——— (1922). "Discurso pronunciado en la sesión de clausura del Congreso de Misioneros verificada en el salón de actos de la Escuela de Ingenieros el día 6 de octubre de 1922", *Revista Ser* 5 (noviembre), 5-7.

——— (1905-1942). *Álbum de autógrafos*. S. d.

HISTORIA VIVA DE LAS PROFESORAS RURALES EN EL ESTADO DE MÉXICO DURANTE LA REFORMA EDUCATIVA DE 1934-1940

Elvia Montes de Oca Navas
Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Somehide
(elvia.montesdeoca@gmail.com)

Introducción

La intensidad de lo vivido y lo leído, de lo experimentado y lo aprendido, esa *tensión* entre vida y conocimiento (empírico o teórico, aquí no importa) cuyo nombre es *pasión*, es un ingrediente sin el cual la obra del historiador no pasará de ser un erudito pan sin levadura (Gilly, 2019, p. 289). Ésta es una historia de mujeres sobre profesoras rurales socialistas, consideradas como integrantes de uno de los grupos subordinados al que le tocó la aplicación de la reforma educativa de 1934-1940, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río; reforma que instauró en México la educación socialista, y en la que fueron los maestros de educación elemental en quienes se depositó la mayor responsabilidad para llevarla a cabo.

En este universo conformado por los docentes, los maestros rurales vivieron condiciones específicas y distintas a los de los urbanos, y las maestras, más que sus pares varones, tuvieron serias dificultades para realizar su labor educativa en el país y, en particular, en diversos poblados del Estado de México.

Es en las circunstancias específicas de los sujetos históricos donde se entiende el entramado social de las relaciones de dominación y subordinación que se dan entre ellos, justificadas, legitimadas y mitificadas por un imaginario colectivo, "dentro de un tejido histórico de creencias y costumbres compartidas por la entera comunidad" (Gilly, 2013, p. 26).

Una construcción histórica enraizada en el tiempo, las costumbres y las tradiciones, compartida e impuesta como válida, aceptada socialmente y que actúa como elemento integrador de los sujetos sociales, los subordinados y los subordinantes, como lo es la aceptación social de la inferioridad de las mujeres en relación con los varones; así sucedió con las maestras rurales que trabajaron durante la reforma educativa de 1934; un imaginario social difundido y aceptado a través de ideas y experiencias compartidas y asumidas como válidas para todos.

Aquí me propuse recuperar a los sujetos subordinados de ese momento histórico, las maestras rurales, ubicadas por debajo de los maestros rurales varones, y todos ellos por debajo de los maestros de las ciudades y grandes poblaciones, en comparación con los de los pueblos pequeños y rancherías, donde casi todos los maestros eran empíricos e impro-

visados, hechos "a la carrera", dada la demanda y expansión que desde el gobierno federal se quiso dar a la educación, especialmente a la elemental; diferentes de los profesores "de carrera", quienes se habían ya formado profesionalmente en las escuelas normales.

Como metodología de investigación, se consultaron básicamente fuentes de primera mano: discursos de Lázaro Cárdenas, archivo estatal, ramo educación pública; periódicos locales y nacionales de la época e historia oral. Para la realización de esta tarea, acudí principalmente al Archivo Histórico del Estado de México (AHEM), donde está contenida la historia de la educación socialista en la entidad, en cada uno de sus distritos y municipios. La búsqueda la centré en el encuentro de huellas dejadas por los sujetos estudiados en documentos escritos por los mismos profesores rurales, especialmente por las maestras, en los cuales, más que dar cuenta de sus tareas y problemas pedagógicos, narraban, a quienes dirigían sus peticiones —autoridades federales, estatales y locales no solamente del ramo educativo—, las condiciones en las que vivían ellos, los alumnos y, en general, los habitantes de las comunidades donde laboraban.

Mi propósito fundamental fue cepillar la historia a contrapelo, como propone Walter Benjamin, recuperado por Adolfo Gilly, (2013) lo cual significa darle voz a actores anónimos, secundarios, de los cuales no se ocupa la Historia, con mayúscula; sin dejar de lado a los actores principales, en busca de una relación de complementariedad y a la vez de oposición, por las relaciones de mando y subordinación establecidas entre ellos, entendiendo así que los unos no existen sin los otros, y todos forman un complejo tejido de coerción y consenso, a la manera de las ideas de Antonio Gramsci sobre los conceptos de hegemonía y dominación; un sistema social legitimado por la naturaleza, el derecho, la historia, la religión, la política, las costumbres y las creencias; y encontrar, si fuera posible, una señal, aunque pequeña y velada, de oposición de los subordinados frente a sus circunstancias y condiciones de subordinación, para poder, en lo posible, prever el desarrollo de la historia, en tiempos posteriores a los analizados. Recuperar a Adolfo Gilly, cuando afirma que "hegemonía no implica subsunción total, pasividad, sumisión, sino relación de dominación activa que existe en la contradicción y la fricción" (Gilly, 2013, p. 92). Un estado de dominio donde los choques y encuentros están presentes, pero también las negociaciones y los arreglos.

Estas huellas e indicios no siempre aparecen en los documentos oficiales firmados por los actores principales, sino que muchas veces permanecen ocultos bajo el discurso dominante, en espera del trabajo del historiador que cuenta historias, en busca de los distintos sujetos que la producen.

Los historiadores cuentan historias, no adivinan el porvenir. Su tarea es conocer y dar a conocer, no predecir hechos o diseñar proyectos. Pero, en tanto mujeres y varones cuyo oficio se ocupa de los seres humanos en el tiempo, no pueden evitar, aun en el silencio, pensar en el futuro (Gilly, 2013, p. 76).

Encontrar esos sujetos anónimos a través de sus propias fuentes escritas, para saber qué decían, a quién se lo decían, cómo lo decían, para qué lo decían; actores secundarios pero activos también, movidos por sus propias intenciones, motivaciones, experiencias, ideas y necesidades. Motivaciones que, desde la perspectiva de los dominantes, carecen de la racionalidad y apertura suficientes para ser tomadas en cuenta, como fue el caso de las maestras rurales socialistas, que desde el mismo presidente Cárdenas fueron consideradas como

marcadamente conservadoras y reacias a los cambios que significaba la reforma educativa de 1934, dada su condición de ser mujeres y no varones.

La escuela rural socialista

Como elemento fundamental de la educación socialista, las escuelas primarias tuvieron un lugar muy especial; ellas serían las que iniciarían la formación de los nuevos y futuros ciudadanos, cuyas ideas y acciones irían en pos del logro y consolidación de una sociedad mexicana más justa y moderna; en las escuelas elementales, los niños serían formados con una mentalidad racional y científica, lejos de fanatismos y supersticiones, para explicar y entender el mundo social y natural en el que se desenvolvían en el presente, conocer el pasado y vislumbrar el porvenir.

Así podrían más tarde luchar por el logro de un país progresista y socialmente más equilibrado con respecto a la explotación de sus recursos naturales, las condiciones materiales y las relaciones sociales de producción, dentro de una sociedad dividida en clases sociales opuestas y complementarias, como lo había sido a lo largo de la historia, pero con posibilidades de cambio, si se conocían bien los caminos para transformar la realidad social en la que vivían.

En esta tarea, mención especial tuvieron los profesores rurales. El mismo presidente Cárdenas expresaba su confianza en la labor desempeñada por los maestros rurales para beneficio de los mexicanos más necesitados, como lo eran los campesinos e indígenas. En las visitas de trabajo por el país, el presidente hablaba de quién era el maestro rural ideal:

> [E]l que enseña el ABC, el que instruye en los métodos de trabajo, el que crea el sentido de la comunidad, el que gana sobre los padres para que no obstruyan la obra de la educación; el que atiende a la higiene, el que prevé las enfermedades ejerciendo cierta especie de control sanitario en su distrito, el que evita disputas y hace labor de esclarecimiento en la población; en resumen, el que crea una nueva generación, educando a la vez que educa a la nueva generación y por medio de ella a la vieja. (*El Nacional*, 13 de marzo de 1937, pp. 1 y 7).

En los discursos del presidente Cárdenas, se hacía hincapié en el papel reformador de los profesores rurales en relación con el campo mexicano: la misión del maestro no había de concretarse en el recinto de la escuela. Su misión en el orden social exigía su colaboración por el cumplimiento integral del programa de la Revolución. El maestro rural era un guía del campesino y del niño, y debía interesarse por el mejoramiento de los pueblos. El maestro había de auxiliar al campesino en su lucha por la tierra y al obrero en la obtención de los salarios que fijaba la ley para cada región (Cárdenas, 1978, Vol. 1, p. 172).

Los discursos del presidente que incitaban al trabajo intenso de los maestros rurales, comprometidos con las comunidades en las que trabajaban, se repitieron muchas veces; la realidad probablemente era otra. Cárdenas siempre confió en la labor de cambio social de los maestros rurales, y así lo volvió a declarar en 1963, en un discurso pronunciado en la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo: “El maestro rural no podía concentrase a sólo

su trabajo escolar, sino a ser a la vez el guía y promotor permanente, gestionando ante las autoridades todo lo que fuera de interés para el mejoramiento de la comunidad" (Cárdenas, 1979, p. 171).

A los profesores de educación primaria, tanto rurales como urbanos, se les encargó una tarea social muy grande:

> La diferencia entre la escuela primaria del tipo urbano y del rural radica fundamentalmente en el ambiente. Mientras la escuela urbana debe orientar su labor hacia actividades que convengan a la ciudad, la escuela rural debe hacerlo hacia las de tipo campestre, siendo esta circunstancia la que las hace aparecer como diversas. En esencia, unas son, sin embargo, una sola y misma cosa, y las dos, dentro de la diversificación mencionada, deben tender a la realización de una vida satisfactoria en todos los aspectos. (*El Nacional*, 6 de junio de 1935, p. 8).

En el caso de los docentes rurales, la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la publicación *El maestro rural* y los libros del profesor Gabriel Lucio —*Simiente*, serie integrada por cuatro libros escritos para las escuelas rurales—, se encargó, entre otros medios como lo fueron los periódicos nacionales, especialmente *El Nacional*, de estar en contacto con los maestros rurales para dirigir y mejorar sus labores. En 1936, se editaron 1 475 000 ejemplares de libros de la serie *Simiente*, y fueron puestos a la venta a un precio de siete centavos; además, la SEP, se dijo en los periódicos, los había distribuido en todas las escuelas rurales de manera gratuita, para formar parte de las bibliotecas escolares (*El Nacional*, 4 de enero de 1937, p. 3).

El gobierno federal aumentó los presupuestos para apoyar la educación rural. En 1937, se designaron 22 millones de pesos, mucho más de lo que se había hecho en los gobiernos anteriores. En 1933 había 9 298 plazas para maestros rurales; en 1934 hubo 10 298; en 1935, 12 526; en 1936, 14 734, y en 1937, 17 581; si comparamos este último año con 1933, antes de que Cárdenas llegara a la presidencia, el número de maestros rurales casi se duplicó. Si vemos el número de escuelas rurales, también fue considerable su crecimiento: en 1934 había 7 921; en 1935, 10 028; en 1936, 11 078, y en 1937, 13 641 (*El Nacional*, 13 de mayo de 1937, p. 2).

Un pedagogo muy importante y conocido de la época, Rafael Ramírez, defensor y promotor de la educación rural, reconocía que el problema educativo de esos años en el país era esencialmente el de la educación en el campo. Ramírez afirmaba que la educación urbana tenía también grandes dificultades, pero eran semejantes a las que había en otros países; en cambio, la situación de la población rural mexicana, y en este caso de la educación, era diferente, y su solución no era sencilla. Varios problemas presentaban el campo mexicano y su población campesina e indígena: la miseria de los pueblos, la falta de transporte y medios de comunicación, la heterogeneidad étnica y lingüística, la dispersión poblacional, el alto índice de analfabetismo, los modos atrasados de producción utilizados en el campo, así como "antiguas tradiciones nocivas, supersticiones y fanatismos", y contra todo esto debía luchar y esforzarse el maestro rural (*El Nacional*, 2 de julio de 1937, p. 2).

Además de las condiciones de pobreza y atraso en la que vivían los pueblos en los que trabajaban los maestros rurales, existía el peligro que algunos de ellos corrieron al ser ataca-

dos por los vecinos de las comunidades, quienes estaban en contra de la reforma educativa y que, más que conocer realmente en qué consistía la educación socialista, se dejaron llevar por los rumores que abundaron contra ella, especialmente por su carácter anticlerical.

Desde la gira electoral presidencial que Cárdenas hizo por todo el país, y dados los probables peligros que algunos maestros y campesinos podrían correr al ser atacados en sus comunidades por pobladores contra la reforma educativa y la agraria, en el ejido de Palos, estado de Guerrero, en plena campaña política (17 de mayo de 1934), el candidato a la presidencia declaró: "Entregaré a los campesinos el máuser con el que hicieron la Revolución, para que la defiendan, para que defiendan el ejido y la escuela" (Cárdenas, 1978, Vol. 1, p. 129). El peligro que corrieron ejidatarios y maestros rurales fue inminente en unos lugares más que en otros.

Una vez puesta en marcha la reforma educativa, especialmente en la zona central y el Bajío, hubo ataques a maestros socialistas, y así sucedió en los estados de Jalisco, San Luis Potosí, Guanajuato, Puebla, Hidalgo, Veracruz y Guerrero. En algunos casos, se acabó con la vida de los docentes, como pasó en el pueblo de San Felipe Torres Mochas, municipio de Guanajuato, donde dos profesores fueron asesinados. En las investigaciones se dijo que los asesinos habían sido azuzados por el mismo sacerdote del lugar. Cárdenas acudió hasta ese pueblo, y desde el púlpito ordenó la salida del sacerdote y de otros religiosos, señalados de haber sido los asesinos intelectuales de los maestros, y acusó al clero católico de ser el principal instigador en contra de la reforma educativa. Esto se explica porque en la reforma fueron colocados fuera de la educación todos los profesionales de cualquier religión.

El Nacional, 31 de marzo de 1936, hizo un largo registro de lo sucedido en San Felipe, y calificó de sencillo y enérgico el discurso del presidente, en el que condenó "la insensata acometida de los sacerdotes, cómplices de los hacendados y de los ricos". En el discurso del presidente, la nueva escuela socialista fue calificada como un medio de liberación y no, como decían sus detractores, de perversión de la infancia. En ese mismo discurso se confirman las ideas que el presidente tenía sobre el ala conservadora y opositora a su gobierno, especialmente las mujeres: "Si las mujeres tienen sus creencias, tienen casa e iglesia, los campesinos conscientes deben cumplir como hombres sus deberes" (*El Nacional*, 9 de marzo de 1936, p. 1). En algunos de sus discursos, el presidente también calificó a las maestras socialistas de conservadoras y reacias al cambio, al ser comparadas con los varones, reforzando así el ideario social acerca de la "esencia inmutable" de las mujeres, cuya razón de ser seguía siendo ser madres abnegadas y fieles esposas.

Desde el discurso oficial, se reforzaba el imaginario social dominante respecto a las condiciones de las mujeres: refractarias a los cambios y defensoras de costumbres y tradiciones del pasado, especialmente las relacionadas con la religión católica.

El asesinato de maestros, especialmente los rurales, fue un asunto importante para discutir en la política del momento. Cárdenas registró en sus escritos: "En la ejecución de esta obra patriótica y meritoria [la aplicación de la reforma educativa], 15 de estos esforzados maestros rurales cayeron asesinados a manos de individuos a quienes la ignorancia y el fanatismo azuzaron" (Cárdenas, 1978, Vol. 2, p. 61). Estos fatales sucesos eran registrados en los periódicos de la época; por ejemplo, *El Machete* (16 de junio de 1938), registró que el 12 de junio, a las siete de la tarde, había sido asesinado el maestro Juan Martínez, en Acámbaro, Michoacán. El hecho sucedió frente a los alumnos del maestro, quien tenía veinticuatro

años de edad. De este crimen se acusó a los seguidores del Gral. Cedillo, quien entonces se oponía a Cárdenas.

Por fortuna, estos excesos no se registraron de forma significativa en el Estado de México. Sin embargo, *El Nacional* (7 de enero de 1938) publicó noticia sobre el asesinato del maestro rural Nazario Rosas, sucedido en algún lugar del Estado de México. Se dijo que su plaza de profesor le iba a ser asignada a su viuda en otro lugar, y sus hijos serían llevados al internado Francisco I. Madero, del Distrito Federal. El maestro asesinado había trabajado "intensamente en favor de los campesinos y sus demandas de tierras"; no se aclararon las causas de su muerte. Asimismo, se registra el caso de una maestra muerta en un lugar solitario y cercano a un poblado del distrito de Sultepec, a manos del hijo de un cacique local, pero, según los rumores, pudieron haber sido cuestiones sentimentales las que provocaron este acto funesto, y no la reforma educativa misma.

Si no les asesinaba, algunos profesores socialistas fueron "desorejados". Un maestro rural que trabajaba en algún pueblo de San Luis Potosí afirmó: "Es inútil que corten las orejas si el cerebro nos queda todavía" (*El Nacional*, 5 de diciembre de 1935, p. 1).

En los primeros días de diciembre de 1935 hubo una extraordinaria manifestación en la ciudad de México en apoyo al presidente Cárdenas. En este evento participaron los maestros rurales que, según los periódicos, contaban con gran apoyo social:

> [L]a ciudad atónita, turbada en su habitual hartura, contempló al maestro rural, a este héroe magnánimo en los tiempos nuevos, que nada tiene, que vive asido a la tónica del hambre, que no posee instrumentos de trabajo y que ya no cuenta ni con la propia sangre de sus venas, porque la reacción fanática —el cura y el latifundista y el burócrata venal y traidor— encuentra pronta para arrancársela. (*El Nacional*, 5 de diciembre de 1935, p. 1).

La reforma educativa parecía imparable a pesar de los problemas provocados por sus opositores, especialmente en el campo. El 1 de enero de 1936, la SEP informó que la educación rural sería atendida por 15 000 escuelas distribuidas por todo el país. Se dijo que las reformas al artículo tercero constitucional habían sido bien recibidas por los docentes rurales "que ya venían trabajando con una orientación francamente socialista". En cambio, en las regiones fanáticas del país, "fue aprovechada por el cura para calumniar en todos los tonos a la escuela rural, sin detenerse, como de costumbre, ante el asesinato de los maestros rurales" (*Excélsior*, 1 de enero de 1936, p. 3). Veamos ahora este tema de la educación socialista en el Estado de México, especialmente lo que se refiere a las maestras rurales.

Las maestras rurales socialistas en el Estado de México

En el Estado de México, los problemas empezaron desde muy temprano, al iniciarse casi el sexenio cardenista. El 29 de junio de 1935, el gobernador del Estado de México, José Luis Solórzano, por medio de un periódico local, explicó la difícil situación económica en la que se encontraba la entidad, que había provocado, entre otros muchos problemas sociales, el retraso en el pago de los maestros. El gobernador expuso que la falta de recursos necesarios

para el pago no sólo de los maestros estatales, sino de todos los servidores públicos dependientes del gobierno estatal, se debía en buena parte a la invasión que los campesinos habían hecho de diversas haciendas de la entidad, en pro de la reforma agraria, y el acelerado movimiento de entrega de ejidos a los pueblos promovido por el mismo Cárdenas; entonces, y de alguna manera, el presidente era el principal responsable de esa difícil situación económica por la que atravesaba el Estado de México.

Los hacendados dueños de esas propiedades no habían pagado sus respectivos impuestos sobre ellas, que eran el principal ingreso de las arcas estatales; luego, no había dinero para pagar ni a los maestros ni a los otros empleados públicos. Un ejemplo era el informe que había presentado el administrador de rentas del distrito de Texcoco respecto a ingresos públicos; en él, se comprobó que la totalidad de los hacendados del distrito no habían pagado los impuestos respectivos a 1935, muy diferente situación al ser comparada con enero del año anterior, cuando Cárdenas no había llegado a la presidencia (*El Informador. Diario de Toluca*, 29 de junio de 1935, pp. 1-3). El gobernador pidió ayuda al presidente para pagar sus deudas públicas, responsabilizándolo de la situación por la que pasaba la entidad. El salario de un profesor rural era el equivalente al salario mínimo, y había subido de un peso veinticinco centavos a un peso cincuenta centavos.

Los gobernadores que cubrieron el sexenio del presidente Cárdenas: José Luis Solórzano, Eucario López Contreras y Wenceslao Labra, los tres tuvieron el mismo problema: escasez de un erario suficiente para cubrir con puntualidad los salarios de sus empleados, en este caso de los profesores rurales, que, dadas sus condiciones de lejanía del centro-capital de la entidad, y en muchas ocasiones de su lugar de residencia, solicitaban fiados los insumos necesarios a los dueños de los establecimientos comerciales de las comunidades donde trabajaban. Existen documentos de comerciantes de la entidad, quienes, uniéndose a las solicitudes de los docentes para el pago puntual de sus bajos salarios, solicitaban lo mismo a las autoridades respectivas para que los profesores pudieran a su vez pagarles a ellos, pues de lo contrario ya no podrían fiarles lo que solicitaban, lo que aumentaría la pobreza en que vivían estos servidores públicos.

Las mujeres, maestras urbanas, poco escribían y publicaban en los periódicos locales. En el periódico *Vanguardia*, publicado en la capital del Estado de México (20 de octubre de 1938, p. 4), se publicó un artículo titulado "Escuela rural", escrito por una profesora del primer año de técnica de la enseñanza; seguramente, una maestra de educación normal, que no publicó su nombre. La profesora expuso que la escuela elemental rural era la encargada de incorporar a los campesinos, especialmente a los indígenas, al desarrollo nacional. "Por eso se ha levantado el pendón socialista y bajo su técnica pedagógica que juzga al indígena como un elemento biológico y de múltiples manifestaciones psicológicas, lo hace desarrollarse completamente y conocer la cruel realidad que está viviendo". La catedrática escribió que la escuela rural era una agencia educativa de cambio que ayudaba a los niños a conocer su realidad y los preparaba para que, con base en las ciencias, fueran capaces de resolver sus problemas comunitarios, junto con sus "hermanos de clase", y llegar al conocimiento verdadero de las causas históricas que habían llevado a la situación en que vivían, y que estaban en el desequilibrio económico que "la educación socialista intenta acabar mediante la explotación racional y justa de las fuerzas de producción y de consumo". Gran tarea dada a la escuela socialista y a los maestros rurales, en

este caso a las maestras, si habían entendido cabalmente lo escrito por la catedrática de la Normal (*Vanguardia*, 1938, p. 4).

Las condiciones del campo en el Estado de México eran tan atrasadas como en el resto del país. El profesor Joaquín O. Guzmán recibió el cargo de director de la escuela rural de Joquicingo, distrito de Tenango del Valle, y a los pocos días de haber recibido su nombramiento, escribió una carta dirigida a las autoridades educativas para describir al pueblo y a sus moradores: "Pueblo pobre y rural, casas humildes que no tienen fosas sépticas y [los pobladores] defecan al aire libre, niños desnutridos, con epidemia de sarna casi todos los vecinos, padres miserables" (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Tenango del Valle, 1934, Vol. 19, exp. 1111, f. 17). Estas condiciones de atraso y pobreza eran comunes en muchos pueblos de la entidad. Otro ejemplo es lo que un profesor de Amanalco de Becerra, distrito de Valle de Bravo, informó sobre las condiciones de su escuela y de sus alumnas; era una escuela sólo para niñas, a pesar de que en la reforma se había establecido la coeducación para todas las escuelas y niveles; en ella, las alumnas tenían que trabajar sentadas en el piso porque no había pupitres; además, no existía una escuela como tal, sino que las niñas y el maestro ocupaban "dos habitaciones destartaladas" que había en el curato de la iglesia del pueblo, y para llegar a esas "aulas" tenían que subir por una escalera vieja, de la cual ya se habían caído varias alumnas.

Pareciera ser que, según las fuentes localizadas, las maestras rurales de esta entidad, tal vez las solteras y con menos compromisos económicos, a pesar de su bajo sueldo, ayudaban a sus alumnos con los materiales escolares. Veamos un ejemplo, la profesora María Ponce de Alarcón trabajaba en una escuela rural del municipio de Texcoco, y en la carta dirigida a las autoridades educativas informó que ella había tenido que comprar útiles escolares a sus alumnos para poder trabajar. La profesora acusó a la SEP de no haber cumplido con el envío de los libros gratuitos para las bibliotecas escolares y que, por tanto, los niños seguían usando los mismos libros que se leían antes de la reforma, siendo algunos contrarios a los contenidos e ideología de la educación socialista, como había sido calificada la serie de libros *Rosas de la infancia* de Ma. Enriqueta (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Chalco, 1935, Vol. 33, exp. 1131, pp. 31 y 32). Esta serie, dijeron las autoridades educativas, presentaba a los niños lectores una sociedad ideal donde reinaba la armonía, la misericordia y la cordialidad, todo bajo la vigilancia divina, responsable de los destinos de cada ser humano, a quien le correspondía la pasividad y aceptación del lugar que le había tocado ocupar. Niños descritos físicamente como peinados con rubios cabellos como los rayos del sol y ojos azules como el color del mar, igualitos al común de los niños mexicanos. Ideas contrarias a las de los nuevos libros, donde, el alumno, a partir del conocimiento de la realidad en que vivía y de su propia realidad, debía luchar por el cambio.

A los padres de familia, con el propósito de que la comunidad toda participara en la educación de los niños, se les dio autorización para vigilar y, en su caso, denunciar el trabajo de los docentes en las escuelas y fuera de ellas. En diversas comunidades, las profesoras fueron rechazadas por ser mujeres, pues preferían a los varones:

> No venimos ante usted C. Gobernador a descargar iras bastardas contra una mujer, sino únicamente a pedirle sea muy servido acordar sea removida […] en su cargo de profesora

> del Colegio de este pueblo, nombrándose en su lugar un Maestro que llene nuestras aspiraciones, pues es el ideal de todo el vecindario que sus hijos se eduquen y se preparen para luchar por la vida, porque sólo así cristalizarán los progresos de los pueblos pequeños, en quienes muy especialmente se deben aplicar los principios de la Revolución en materia educativa. (AHME, ramo Educación Pública, distrito de Cuautitlán, 1935, Vol. 19, exp. 728, f. 02).

Los padres pidieron al inspector escolar que corroborara por él mismo "el nulo adelanto de los alumnos por la poca dedicación de la profesora, sus escasos conocimientos y porque no trabaja las horas que marca el reglamento". La maestra, argumentaron los quejosos, por ser *mujer*, se dedicaba más a sus labores domésticas que a cumplir como profesora; esto no sucedía con los *maestros* [varones], y por eso solicitaban uno en lugar de la profesora.

Algo semejante solicitaron los vecinos de un pueblo del distrito de Ixtlahuaca, donde los padres de los niños escribieron al mismo gobernador del Estado para informar acerca de lo que sucedía en su escuela, relacionado con la profesora.

Según los quejosos, la disciplina escolar debía ir más allá de los muros de las escuelas, y por ello los niños debían observar respeto a las normas en todo tiempo y lugar, especialmente en lugares públicos, y sucedió que algunos niños

> antes de entrar y al salir de la escuela se dedican a golpearse, apedrearse, destruir los árboles, perseguir a los pájaros, etc., actos bochornosos y que no se registrarían si en el establecimiento [la escuela] hubiera disciplina y se corrigiera con energía. (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Ixtlahuaca, 1935, v. 14, exp. 462, ff. 11 y 11 v.).

En cartas, los padres quejosos, expresaban su rechazo a tener una maestra, enunciaban que la escuela debía ser dirigida por un profesor varón a quien consideraban de más carácter para la educación de los niños. Desafortunadamente para las profesoras rurales, la idea de ser incapaces para dirigir los grupos escolares, dada su falta de carácter para controlar la disciplina de niños de un sexo y otro, así como su deficiencia profesional, más si las ponían como directoras al frente de las instituciones educativas, se "confirmó" en varios en casos en la entidad, donde pareció que las maestras, dada su calidad de mujeres y por su incapacidad como docentes, no eran bien vistas en los pueblos donde trabajaban. Un caso muy sonado sucedió en Capulhuac, distrito de Tenango del Valle donde, de acuerdo con los programas de la nueva escuela, se instaló una casa hogar del niño campesino, el cual era un internado al que podían acudir los niños de pueblos y rancherías más o menos alejadas de la cabecera municipal, Capulhuac, para que vivieran ahí y asistieran a la escuela elemental.

El internado era mixto, y en los documentos se dice que había cerca de cincuenta niños de ambos sexos, y sucedió que una alumna resultó embarazada; se acusó a la directora del plantel de ser la responsable de este "vergonzoso suceso" por no tener el suficiente carácter para dirigir el internado; los padres pidieron a las autoridades su cambio inmediato y su pronto reemplazo por un profesor varón (AHEM, ramo Educación Pública, distrito Tenango del Valle, 1939, v. 23, exp. 1369, f. 52)

Los ataques a las escuelas para niños campesinos se basaron, entre otros argumentos, en el rechazo a la coeducación, que se asoció con la educación sexual, considerada como libertinaje, y que fue un asunto que había sido reprobado desde varios años atrás, cuando el secretario Narciso Bassols propuso que se impartiera en las escuelas primarias y secundarias. Se llegó a decir que en las escuelas mixtas, con el pretexto de la educación sexual, se iba a desnudar a una niña y a un niño varón frente al grupo, con el propósito de conocer objetivamente las diferencias sexuales que había entre ellos; estas afirmaciones, lo mismo que otras más acerca de la escuela socialista, la mayoría de las veces falsas, hicieron más difícil la reforma y la labor de los profesores, especialmente los rurales, y más si eran mujeres. De esta labor se ocuparon, principalmente, algunos sacerdotes católicos y la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), organización conservadora y opuesta a la reforma.

Se difundieron rumores tan absurdos como lo muestra el comunicado de un maestro rural de un poblado de Chalco, Cocotlán, dirigido al gobernador, donde afirmaba que en el pueblo corría el infundio de que "el profesor va a marcar a sus alumnos y se los va a enviar al presidente de la república". El documento está firmado el 12 de diciembre de 1934, pocos días después de que Cárdenas había ocupado la presidencia (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Chalco, 1934, v. 33, exp. 115, f. 29).

¿Qué tan fundadas en la realidad eran estas quejas contra los maestros rurales socialistas, y las profesoras en particular? La libertad que el gobierno cardenista dio a los padres de familia para estar al pendiente de las labores docentes de los profesores, ¿no fue más allá de los límites correctos, en detrimento especialmente de las profesoras?

Pueblo chico, infierno grande. En las comunidades rurales parece que el profesor se convirtió, de acuerdo con la política educativa del momento, en un agente importante para el cambio y mejoramiento social, y así se percibe en los documentos enviados por los padres de familia para dar cuenta a las autoridades de las acciones de sus profesores. En el poblado llamado La Presa del Rey, municipio de Temascalapa, distrito de Otumba, los padres de familia enviaron una carta a las autoridades educativas para avisar que el profesor de la escuela, alegando la insuficiencia de su salario para cubrir sus necesidades y las de su familia, frecuentemente abandonaba sus tareas y las dejaba en manos de su esposa, "persona que carece de todo conocimiento" (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Otumba, 1939, v. 11, exp. 869, f. 16).

La improvisación de maestros rurales en la entidad fue una situación generalizada; mujeres, más que los varones, muy jóvenes y sin ninguna experiencia académica y laboral que las respaldara como profesoras, pasaban a serlo de un día para otro y por diversas circunstancias. Veamos un ejemplo, narrado por una persona que se inició como maestra rural:

> Yo sustituí a mi hermana en San Luis Mextepec [poblado del municipio de Toluca]. A mí no me querían mucho cuando llegué. A mi hermana la querían más, pues ya tenía varios años de trabajar ahí. Además, nunca se dejó de los caciques del lugar, y por eso la respetaban. Como se decía que era un pueblo de brujos, se hizo amiga de don Tiburcio, quien era el brujo mayor.
>
> Mi hermana me dijo: "Tú vas a ocupar mi lugar. Te vas a ir conmigo para que veas cómo trabajo, y luego te quedas tú". Lo hicimos una semana. Yo no me acuerdo de haber aprendi-

> do nada de cómo ser maestra. Al cabo de una semana, ¡qué susto me llevé al verme frente al grupo y los ojos de los niños clavados en mí esperando que les diera la clase! Algo tuve que haber dicho para que me atendieran, y así quedé convertida en una semana en una maestra a fuerzas. (Entrevista con Elvia Montes de Oca Navas y Paula Guadalupe Franco, 6 de junio de 1995).

Dado que la improvisación de los profesores rurales fue un hecho generalizado en esta entidad, los inspectores escolares visitaban sus escuelas para conocer en vivo el trabajo de los docentes, especialmente de las maestras muy jóvenes e inexpertas, quienes también fueron vigiladas por los directores escolares. Los reportes de inspectores y directores son una fuente importante para conocer las condiciones de trabajo de las maestras rurales, así como su desempeño dentro de las aulas.

El profesor Ramón Miranda, director de la escuela primaria de Capulhuac, distrito de Tenango del Valle, hizo una visita a un salón de clases para presenciar el trabajo de una profesora; en el informe que el director envió a la Dirección de Educación Pública del Estado, reportó que, en conocimientos y manejo de grupo, la maestra observada "estaba en la calle". La profesora, frente al director y al grupo, había mostrado escasos conocimientos, en este caso de geometría, y algunos de ellos habían sido equivocados, como el que expuso sobre la línea recta, sumado todo al nulo control que tenía sobre el grupo. La maestra, llorando frente a los niños y al director, le dijo a sus alumnos: "¿Por qué ustedes no están quietos?, ¿tienen el diablo adentro o el diablo está junto a mí?". ¿Se refirió al director? También les pidió a los niños que estuvieran callados cuando el director estuviera presente, "y cuando yo esté sola, hagan lo que quieran" (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Tenango del Valle, 1934, v. 18, exp. 1031, f. 16). En realidad, la condición de las maestras rurales fue difícil, y de manera particular para las que carecían de la debida formación profesional.

Para la capacitación de los profesores rurales en ejercicio, se realizaron talleres y cursos en las escuelas normales de la entidad. Había una normal mixta en la ciudad de Toluca, en la cual se reunieron la de varones y la de mujeres; también, en la Escuela Normal Rural de Tenería, distrito de Tenancingo, así como en la Escuela Nacional de Maestros. Los profesores rurales, además de tomar estos cursos, debían presentar exámenes de reconocimiento y validar su calidad profesional para ejercer su labor.

El carácter religioso y conservador que se adjudicó especialmente a las maestras socialistas, quienes se negaban de diversas maneras, ocultas las más de ellas, a cumplir con la reforma educativa por el carácter "anticlerical" de la escuela socialista, calificada por algunos altos jerarcas de la Iglesia católica como "atea, impía e inmoral", se hizo manifiesto en los documentos que los padres de familia enviaban a las autoridades educativas. Así, se lee de la profesora Bertha Arellano, quien trabajaba en una comunidad de un poblado del municipio de Calimaya, distrito de Tenango del Valle, que los padres pidieron a las autoridades fuera cesada por "haber hecho su primer examen de suficiencia pedagógica y lo reprobó. La maestra, en lugar de ponerse a estudiar para presentar nuevamente su examen, se va a la iglesia a rezar" (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Tenango del Valle, 1934, Vol. 19. exp. 1090, f. 17). La maestra fue cesada; ella había trabajado en esa población durante veintisiete años. ¿Era posible que en ese largo lapso la experiencia de la maestra fuera insu-

ficiente para aprobar el examen de suficiencia pedagógica, o había otras razones más para pedir el cese de la profesora?

Otro caso fue el de la profesora Mercedes Rivera, quien trabajaba en un pueblo del distrito de Tenancingo, a quien se despidió por llegar frecuentemente tarde a trabajar a la escuela, razón suficiente para su cese; pero además, los padres de familia explicaron en su solicitud que la profesora llegaba con frecuencia tarde a su trabajo porque era miembro de la Acción Católica, y antes de llegar a la escuela tenía obligaciones que cumplir en la Iglesia por la importante posición que ocupaba en ella (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Tenancingo, 1934, v. 13, exp. 800, f. 21).

La comunidad misma acusaba a las profesoras de "mochas". Los padres de familia de un poblado de Almoloya de Alquisiras, distrito de Sultepec, acusaron a la maestra, pues "una tarde, al terminar el rosario, se le vio salir de la iglesia acompañada de varias alumnas suyas". Además, había sido madrina de un lienzo de la Virgen de Guadalupe que había recién llegado a la iglesia del pueblo (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Sultepec, 1936, v. 10, exp. 745, f. 46).

Las maestras rurales seguían asistiendo a los oficios religiosos, haciendo públicas sus ideas de que "nadie les quitaría su religión", y además harían tareas de proselitismo entre sus alumnas y compañeras de trabajo, confirmando así el imaginario social de que las profesoras rurales, por ser mujeres, eran "mochas y retrógradas".

La conducta de las profesoras rurales era vigilada en las comunidades no sólo dentro de la escuela, sino, y de manera especial, fuera de ella. Esto se demuestra, por ejemplo, en las críticas que le hicieron a una maestra del distrito de Valle de Bravo por estar en una nevería tomando nieve con un hombre desconocido en el pueblo, razón por la cual pidieron a las autoridades le llamaran la atención por su conducta "poco ejemplar". O el caso de Paula Domínguez, maestra en un pueblo del municipio de Capulhuac que trabajaba junto con su esposo como maestra rural, y cuyo embarazo, de acuerdo con lo escrito en la carta enviada por los padres de familia a las autoridades educativas, por estar en "estado interesante", representaba un mal ejemplo para las niñas, y por tanto pedían el retiro de ella, pero no el de él. Varias contradicciones se pudieron constatar en este asunto de las maestras rurales; si la maternidad era considerada como parte fundamental de la "esencia femenina", resultaba que estar embarazada era reprobable y considerado un mal ejemplo para las niñas.

La vigilancia de los padres de familia sobre las tareas y conductas de los maestros y las maestras rurales se manifestó en diversos documentos que enviaron por lo general a las autoridades educativas, federales y estatales, para dar cuenta de lo observado acerca de los docentes que trabajaban en estas comunidades rurales. Es difícil a distancia comprobar la veracidad de estos comunicados, y más cuando lo expresado por una maestra es diferente a lo que escriben los padres de familia. La maestra Rutila Alarcón, profesora del pueblo de Maxtleca, distrito de Tenango del Valle, escribió una carta a las autoridades educativas para solicitar su cambio, pues la comunidad no la aceptaba y la habían "hostilizado por intentar poner en práctica la escuela socializante". La profesora no explicó en su carta cuáles fueron esos "intentos" de hostigamiento por aplicar las prácticas y principios de la educación socialista. Las autoridades enviaron un inspector para confirmar lo dicho por la profesora, y en la visita y reporte del inspector se dijo que no era ésa la razón por la cual la comunidad rechazaba a la profesora Rutila, sino por no cumplir cabalmente con sus tareas; no por la "escuela

socializante", de la cual ellos no tenían idea en qué consistía. ¿Quién dijo la verdad? (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Tenango del Valle, 1935, v. 20, exp. 1197, fs. 03-05).

Las quejas de las profesoras rurales por sentirse afectadas en su seguridad fueron recurrentes. La profesora Rosa Ramírez, de la escuela rural de El Ahuizote, ubicada en el municipio de Villa Guerrero, distrito de Tenancingo, solicitó su cambio a las autoridades educativas, argumentando en su favor que "la gente de estos lugares es demasiado católica, y con motivo de la enseñanza socialista se ha creado un ambiente insoportable". El poblado se ubicaba en un lugar solitario y alejado de otros, por lo cual la maestra lo calificó de peligroso. La escuela socialista tuvo en los miembros del clero católico un importante opositor; la reforma prohibió la educación privada religiosa, en teoría, pero no en la práctica, lo cual provocó la apertura de escuelas religiosas clandestinas, atendidas por sacerdotes y monjas, quienes atacaban la escuela socialista y pedían a los padres que no enviaran a sus hijos a la escuela socialista por "atea, impía e inmoral".

Los ataques no sólo iban de algunos padres de familia y de los sacerdotes, sino también los hubo de los maestros a las maestras, acusadas generalmente de "mochas" y reacias a la reforma en curso. Las maestras, según sus compañeros de trabajo, seguían asistiendo a los servicios religiosos y, lo peor, recomendaban a los padres de sus alumnos que no enviaran a sus hijos a la escuela socialista, pues ahí sólo se enseñaban "cosas malas que iban contra las creencias religiosas". Los compañeros mismos pedían el cambio de estas profesoras calificadas como "conservadoras" y contrarias a la política educativa del gobierno encabezado por Cárdenas; estas profesoras no sólo traicionaban al gremio, sino también al presidente y a México. En ocasiones, las acusaciones del profesor varón contra una profesora eran de quien era subordinado y ella, la directora del plantel. ¿Qué tanto estas acusaciones fueron justas y no provocadas por cuestiones laborales?

Fue un hecho la oposición de algunos profesores rurales a la educación socialista, especialmente de las profesoras; las causas pueden ser diversas, pues la reforma pretendía, entre otras cuestiones, la capacitación profesional e ideológica del magisterio, especialmente de los profesores rurales, donde la improvisación era mayor. Los cambios producen temor, y esta reforma solicitaba transformaciones en el pensar y actuar de los maestros, así como en la actualización y mejora de sus prácticas, métodos, teorías y recursos pedagógicos, lo cual significaba alterar los ritmos de trabajo de los maestros que tenían ya varios años trabajando en las mismas las comunidades, especialmente las más alejadas del centro, donde la rutina se hizo norma y donde todo debía seguir igual.

La llegada de profesores recién salidos de las normales y con la reforma a cuestas provocó disturbios en los profesores que ya estaban desde tiempo atrás trabajando en esos lugares, y de ahí los enfrentamientos que hubo entre ellos. En la presidencia municipal de Tepetlixpa, distrito de Chalco, se presentaron las profesoras Beatriz Rivas, Camila Peña, Alicia y Guillermina Oliva para avisar que a sus aulas no acudían los niños del poblado gracias a la propaganda hecha por su compañera, la profesora María de la Luz Mendoza, oriunda del lugar y no maestra de carrera, para que los padres no enviaran a sus hijos a la nueva escuela socialista, pues "ahí no iban a aprender nada", y lo que aprendieran "serían cosas malas". Las quejosas tuvieron que ir casa por casa para convencer a los padres de las bondades de la nueva escuela y pedirles que regresaran los niños a ella (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Chalco, 1935, v. 34, exp. 1189, f. 05).

La llegada de nuevas maestras normalistas hizo que entre sus compañeros, especialmente entre los varones, surgiera el temor de ser desplazados, como sucedió en el caso de un profesor rural del municipio de Toluca, que escribió a las autoridades educativas que cambiaran por un profesor varón a la profesora "de carrera" recién llegada a la comunidad; un profesor varón que trabajara de verdad, aunque no fuera "de carrera" como lo era él mismo. "Estas muñequitas de polendas se creen superiores y trabajan lo menos posible", afirmaba. El quejoso era el anterior director de la escuela rural, y la recién llegada había llegado a ocupar su lugar, además de hacerse cargo de un grupo, y los demás, tres, se los había dejado al profesor autor de la queja (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Toluca, 1937, v. 53, exp. 3524, f. 11).

Éste fue un caso frecuente. Los profesores varones no siempre aceptaron con gusto a sus compañeras, especialmente si, a diferencia de ellos, era una maestra normalista. Así le pasó a la normalista Julia Morales, quien trabajaba en Amecameca, distrito de Chalco, y cuyos compañeros, que no eran normalistas, Pablo Vázquez y Enrique Pérez, recomendaban a los alumnos de la profesora que no entraran a su salón de clases a escuchar sus enseñanzas; y si lo hacían, antes fueran a comulgar a la iglesia para contrarrestar las labores disruptivas y peligrosas de la maestra Julia; luego, no sólo las maestras eran "mochas y atrasadas". Algunas profesoras voluntariamente abandonaban sus tareas docentes frente al ataque de compañeros y padres de familia, y preferían contraer matrimonio y alejarse de sus tareas como profesora (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Chalco, 1937, v. 38, exp. 1314, 18 ff.).

Entre los requisitos de la nueva escuela estaba la prohibición de los castigos corporales aplicados a los alumnos; las modernas teorías pedagógicas basaban la disciplina y el control del grupo en el interés y el trabajo de los niños, y no en el uso de premios y castigos. Estas ideas pedagógicas, desconocidas por los maestros rurales y con ideas tradicionales, como de que "la letra con sangre entra", aplicaban frecuentemente el sistema del castigo para corregir a sus alumnos, lo que provocó el rechazo y reclamo de algunos padres opositores a estas normas disciplinarias. Así se explica el comunicado que enviaron los padres de familia de un pueblo del distrito de Chalco, en el que acusaron a una maestra de haber llegado al extremo de hincar a una niña con los brazos en cruz, y la profesora, con un misal en una mano, con la otra le había arrojado agua bendita diciendo que "iba a llamar al padre [sacerdote] para que la conjurara porque estaba endiablada" (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Chalco, 1936, v. 35, exp. 1210, f. 02).

La disciplina en esos años se basaba especialmente en castigos, algunos de ellos bastante fuertes y humillantes para quien los recibía, y más en el caso de los maestros reconocidos como "tradicionales". El inspector del distrito de Sultepec era el profesor Francisco Pedraza H., y en una de sus visitas en un poblado de su zona vio cómo una maestra dio a uno de sus alumnos "tal tirón, que lo arrojó hasta el pizarrón, y todos los alumnos, con ojos de verdadero espanto, lo contemplaron, mientras el alumno agredido escapaba a toda carrera". El inspector recomendó a la profesora "el uso de la bondad, el cariño y la ternura con sus alumnos […] y esté segura que le darán mejores resultados que cualquier medio violento". Profesoras sin carácter en algunos lugares, dadas sus propias "cualidades femeninas", y en otros demasiado severas, a quienes se les recomendaba, precisamente, poner en práctica esas "virtudes femeninas" en el trato de sus alumnos (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Sultepec, 1938, v. 11, exp. 813, f. 60).

Los profesores socialistas, rurales y urbanos, tenían prohibido "hacer política", realizar labores proselitistas a favor o en contra de algún gobernante durante los periodos electorales, y siempre debían comportarse como agentes de cambio social, no como "agitadores sociales". De que esto no sucediera, se encargarían los padres de familia al vigilar las actividades de los maestros.

Si bien no hay muchas quejas de que algo diferente hubiera sucedido, existen cartas de los maestros en las cuales se quejan a las autoridades de que sabían que no podían participar en política; sin embargo, el partido oficial, Partido Nacional Revolucionario (PNR), les cobraba cuotas por ser miembros de él, sin que ellos hubieran solicitado su registro. Las autoridades estatales y federales a quienes enviaron los profesores sus quejas los remitían al partido mismo. Esta prohibición apelaba a que el profesor "se debe no a un credo, no a un partido, no a una bandera, sino al grupo social entero, y debe mantenerse en situación de poder servir a los intereses generales" (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Tenancingo, 1935, v. 13, exp. 846, f. 42).

Los profesores rurales debían ayudar al desarrollo de sus comunidades, pero abstenerte de participar activamente en la lucha de los partidos y las elecciones. Los pobladores de una ranchería del municipio de Villa Guerrero, distrito de Tenancingo, se quejaron de que la profesora Ignacia Gutiérrez "se mete en asuntos políticos. Como no ganó la planilla municipal que ella quería, hace expresiones tales como: 'Pues qué hemos de hacer, a ver cómo nos va con este atajo de […]'". Del mismo presidente ganador, la profesora expresó: "Qué tiene que meterse este taburete en asuntos de la escuela" (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Tenancingo, 1935, v. 13, exp. 846, ff. 46 y 47).

Las quejas de los vecinos de los pueblos a veces fueron desmentidas por otro grupo del mismo lugar, contradicciones que hubo con respecto a la participación o no de los profesores en materia política; en este caso, de las profesoras rurales. En el poblado de San Felipe del Progreso, una zona altamente integrada por indígenas mazahuas, se defendió a la profesora rural Josefa Gómez, quien había sido cesada en los primeros días de mayo de 1935, pues otro grupo de padres había pedido su cambio por haber sido acusada de "agitadora del vecindario en cuestión política, y víctima de una intriga ejercida por algunas personas ajenas a nuestro pueblo". Ella, según los defensores de la profesora, nunca había hablado con sus alumnos de asuntos políticos, ni tampoco hacía una defensa personal por tal o cual candidato a la presidencia municipal; las elecciones municipales estaban cerca; "ella sólo se dedica a instruir a nuestros hijos". Estos padres pidieron la reinstalación de la profesora (AHEM, ramo Educación Pública, distrito de Ixtlahuaca, 1935, v. 14, exp. 470, f, 11).

La participación de los padres de familia, seguramente más varones que mujeres, fue una presencia constante para vigilar las tareas de los profesores, y más en los pueblos pequeños y atrasados.

Reflexiones finales

El carácter racional y científico establecido como base fundamental de la enseñanza en la educación socialista, si bien no fue una innovación de la reforma educativa de 1934, sí fue oficialmente establecido como únicos caminos para llegar al conocimiento, fuera de todo otro que no se basara en las ciencias, la razón y la experiencia.

Estas ideas tienen sus orígenes desde el siglo XVIII y el movimiento de la Ilustración, especialmente en Francia. La secularización del conocimiento, fuera ya del ámbito religioso, debía ser racional y empírica; estas ideas llegaron a México a través de Gabino Barreda y su aplicación del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria, y siguió durante el porfiriato y las ideas innovadoras de la escuela activa. La escuela racionalista implantada en Mérida por José de la Luz Mena con base en las teorías de Francisco Ferrer Guardia habla de estos aportes a la educación. Éstos y otros antecedentes tiene la educación socialista y su defensa por el conocimiento racional, científico y con base en la experiencia, pero es aquí que se oficializa y se hace obligatorio para todas las escuelas y niveles donde se aplicara la reforma educativa. Ello trajo consigo la necesidad de preparar nuevos maestros acordes no sólo con la pedagogía y metodología de la nueva escuela, sino con la ideología que acompañaba dicha educación socialista. Problema importante para el gobierno federal y los estatales fue la formación de estos nuevos maestros, en especial en el ámbito rural, donde la improvisación de maestros era muy alta, además de la ideologización que acompañó a la reforma, difícil de aceptar sobre todo por su abierto carácter anticlerical y opuesto a toda influencia religiosa. Si el campo mexicano de esos años era eminentemente católico, complicada fue la aceptación de la reforma no sólo por los vecinos de los poblados, sino por los propios maestros rurales, en particular por las maestras, quienes tuvieron mayores dificultades que los varones para ejercer su trabajo docente.

Desde el ideario de los propios gobernantes, y hasta la de los padres de familia en el campo, era generalizada y avalada la idea de la inferioridad de las mujeres frente a los varones, en este caso de las maestras rurales, fuera el que fuera el lugar que ocuparan. De acuerdo con lo analizado, las mujeres mismas, profesoras rurales, confirmaron este imaginario social, como puede verse en sus comunicados y acciones referentes a su labor como docentes en pueblos pobres y atrasados económica, social y culturalmente.

Las profesoras rurales del Estado de México, grupo subordinado a otros subordinantes integrados en su mayoría por varones, vivieron las exigencias y los cambios impuestos por la reforma de la educación socialista, pero, a diferencia de los maestros varones rurales, tuvieron otros problemas basados en condiciones personales, especialmente su deficiencia profesional, y en muchos casos, su acendrada religiosidad, pero en otros fueron externas las causas que entorpecieron su trabajo, causas venidas desde sus comunidades, sus compañeros de trabajo y las autoridades, circunstancias todas que hicieron más difícil la labor de las maestras que la de los maestros rurales, por el hecho de ser mujeres.

Sin embargo, el mundo se abrió para estas mujeres y maestras rurales, pues entraron en el campo del trabajo asalariado, y debido a la expansión de la educación rural durante el gobierno cardenista, aumentaron las oportunidades para su incorporación en el trabajo docente, aunque la mayoría lo hizo como profesoras improvisadas, pero con la posibilidad de cursar la carrera de maestras, como fue el caso de la persona que entrevisté en este trabajo. Maestra Lupita fue el nombre con el que la conocí; después de ser maestra empírica y sin dejar de trabajar, estudió la carrera en la Normal de Toluca, donde se tituló como profesora de educación primaria. Seguramente esto no fue exclusivo de la maestra Lupita, sino de muchas más que se iniciaron como "maestras a la carrera" y terminaron sus días de trabajo como "maestras de carrera".

Referencias

Fondos documentales

AHEM, Archivo Histórico del Estado de México
Ramo Educación Pública, años 1934-1940.

Hemerografía

Excélsior. México, D. F., 1936.
El Informador. Diario de Toluca. Toluca, México, 1935.
El Machete. Órgano central del Partido Comunista de México. Periódico obrero campesino. México, D. F. 1938.
El Nacional, México, D. F., 1935-1939.
Vanguardia. Periódico mensual. Órgano de la Sociedad de Estudiantes Nornalistas. Toluca, México, 1938.

Obras consultadas

CÁRDENAS, L. (1979). *Palabras y documentos públicos de… Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos, 1941-1970*, Vol. 3. México: Siglo XXI Editores.
——— (1978). *Palabras y documentos públicos de… Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos, 1928-1940*, vols. 1-2. México: Siglo XXI Editores.
GILLY, A. (2019). *Historias clandestinas*. México: La Jornada Ediciones, Los Nuestros.
——— (2013). *Historia a contrapelo. Una constelación*. México: Biblioteca Era.

LA FORMACIÓN DE MAESTRAS NORMALISTAS EN LA ESCUELA NORMAL RURAL FEMENINA DE TALCA (CHILE, 1943-1973)

Vanessa Tessada Sepúlveda
Universidad Autónoma de Chile
(vanessa.tessada@uautonoma.cl)

María Paz Sepúlveda
Instituto Andrés Bello / Universidad Autónoma de Chile
(mariapaz_1939@hotmail.com)

Introducción: la preocupación del Estado chileno por la educación rural durante la primera mitad del siglo xx

A pesar de que el Estado, desde finales del siglo XIX, y con mayor fuerza tras la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (1920), comenzó a trabajar por la ampliación de la cobertura escolar y la superación de los altos niveles de analfabetismo en el país, los sectores rurales fueron esquivos a estas políticas, pues presentaban profundos problemas socioeconómicos que repercutían en el desarrollo educativo, entre ellos, las malas condiciones de habitabilidad, el patrón de asentamiento disperso, la pobreza, los empleos precarios, una alta mortalidad infantil y condiciones higiénicas insuficientes. En este sentido, los obstáculos del espacio rural se relacionaban con las altas tasas de analfabetismo (Acuña *et al*., 1990), la escasez y precariedad de los establecimientos educacionales y una falta constante de maestros proclives a insertarse en estos espacios, además de que los docentes no contaban con preparación específicamente rural. Todo esto afectó de manera directa e indirecta las posibilidades educativas de niños y jóvenes de estos sectores.

Las transformaciones educativas que el Estado impulsó después de 1920 tuvieron un carácter centralizado (Carimán, 2012). En específico, para el escenario rural, las reflexiones subyacentes a las distintas iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación Pública conjugaron el desarrollo educativo con el mejoramiento económico de los sectores campesinos y la articulación con el proyecto nacional (Núñez, 1987), que generó una propuesta educativa que incluía iniciativas experimentales con un fuerte componente práctico y laboral. Esta idea fuerza subyacente alimentó las nuevas iniciativas ministeriales que establecieron una legislación e institucionalidad especialmente dirigida a la realidad rural.

En 1928 las escuelas granja se establecen como escuelas experimentales (Ministerio de Educación Pública, 1928). Al año siguiente, entró en vigor la Ley de Educación Primaria

Obligatoria (LEPO), que contextualizó la obligatoriedad de la escolarización primaria; por ejemplo, restringió la obligatoriedad a cuatro años; en sitios aislados, proponía la creación de escuelas temporales (a las que los estudiantes debían asistir por cuatro temporadas) y obligaba a los grandes hacendados y terratenientes, mientras la población en edad escolar no fuese menor a veinte alumnos, a crear escuelas primarias donde se impartirían los programas oficiales. Ese mismo año, el DFL No. 5100 reformó la Educación Normal (Ministerio de Educación Pública, 1929), y allí nació la diferenciación entre escuelas normales urbanas y rurales con el objetivo de responder a la demanda de docentes especializados. En 1930, se emite el Decreto No. 3143, "Disposiciones complementarias especiales para las escuelas rurales", que clasifica las escuelas situadas en espacios rurales (en escuelas rurales, escuelas quinta y escuales granja) y genera lineamientos sobre sus funciones y objetivos. Por último, en 1932 se crea la Sección de Educación Rural, dependiente de la Dirección General de Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública. De esta manera, desde las políticas estatales se estaba pensando en una educación que se hiciera cargo de la diferencia del espacio rural.

Sin embargo, diferentes investigaciones nos muestran las limitaciones de estas iniciativas. Como indica Amanda Labarca (1939), tras una década de aplicada la LEPO, muchas de las escuelas rurales eran de tercera categoría, es decir, sólo impartían los dos primeros años de escolarización, y en los grandes latifundios los patrones preferían pagar las multas impuestas por la ley[1] antes que abrir escuelas para la alfabetización de niños y jóvenes (Carimán, 2012; Pérez, 2018). Es más, las sucesivas transformaciones educativas "terminaron por silenciar estas demandas de diferenciación, homogeneizando las escuelas rurales con las urbanas" (Pérez, 2018, p. 3). Para 1957, el periódico local de la ciudad de Talca aseveraba que los problemas de la escuela rural persistían: "Para nadie es un misterio que estas escuelas carecen de locales adecuados, de mobiliarios y de campos, y herramientas de cultivo, por lo que, dado su abandono, poco o nada han significado en la educación de nuestros campesinos" (*La Mañana*, 1957, p. 6), lo cual daba cuenta de que los esfuerzos estatales no habían logrado crear una red de educación rural efectiva, ni que se cumplieran los objetivos propuestos a la educación rural.

En este artículo exploraremos una de estas iniciativas: las escuelas normales rurales, a través del caso de la Escuela Normal Rural Femenina de Talca. Nuestro objetivo es reconstruir la historia y analizar el tabajo formativo que realizó esta escuela normal rural a partir de la articulación de dos tipos de fuentes; por un lado, la documentación dejada por la normal, que nos permitiría conocer su currículum, funcionamiento y objetivos educativos; por otro, la experiencia de estudiantes, con énfasis en el significado que tuvo su paso por la Escuela Normal en su labor docente y en sus trayectorias de vida.

La apuesta educativa de esta normal siguió las políticas educativas rurales delineadas por el Ministerio de Educación Pública, que apuntaban a la formación de un maestro

[1] Lo que asevera Labarca es que, finalmente, quienes se hacen cargo de este tipo de escuelas "son las parroquias y las congregaciones religiosas, cuyas escuelas subvenciona el Estado. Gozan de merecida justicia del prestigio mayor, entre las particulares, las erigidas por las sociedades de instrucción primaria, las de Santiago y Valparaíso, especialmente. Ellas, como ya lo hemos referido en acápites anteriores, han servido para dar nomas de buen funcionamiento y modelos para edificios escolares adecuados" (Labarca, 1939, p. 293).

conocedor y sensibilizado con el medio rural, capaz de promover entre los estudiantes y las comunidades escolares el mejoramiento cultural, social y económico de los espacios donde habitaban. Lo que se propone es que a) pese al espíritu rural que animó el funcionamiento de la escuela, la práctica formativa en esta normal se habría ido alejando de los aprendizajes específicamente rurales y campesinos, perdiéndose en la formación docente la idea, tan presente en los inicios de las políticas educativas rurales de los años de 1920, de la contextualización rural. Esta situación se replicaría en la experiencia de las maestras formadas en la Normal de Talca; b) la "identidad normalista" para las mujeres sumó una idea de "maternidad social" que imprimió en su práctica docente los valores del cuidado, el sacrificio y el esfuerzo; y c) en cuanto a la experiencia de las estudiantes, nos damos cuenta que su paso por la normal y su conversión en maestras fue para ellas una herramienta de ascenso social, de independencia económica y de construcción emancipada de su identidad como mujer.

Para esto, trabajamos con la documentación de archivo que hemos podido localizar, de la Escuela Normal Rural de Talca, presente en el Fondo del Ministerio de Educación Pública, la Biblioteca Patrimonial del Museo de la Educación y la Biblioteca Nacional de Chile, además de publicaciones, como el periódico *La Mañana*, de la ciudad de Talca, y la revista *La Espiguita*, órgano oficial de la Escuela Normal Rural de Talca. Asimismo, se ha realizado un trabajo de historia oral a partir de entrevistas con tres egresadas de la Escuela Normal Rural (ENR) de Talca que estudiaron allí durante los años sesenta y setenta.

Esta investigación tiene un carácter cualitativo. El análisis de la documentación escrita se realizó a través de una reconstrucción cronológica y descriptiva de los procesos evidenciados a partir de la catalogación de contenidos (Cáceres, 2003). Así como a través de un ejercicio de historia oral que nos permitirá ahondar en las experiencias de las maestras, más allá del análisis posible a partir de la documentación oficial (Mariezkurrena, 2008). Se trató de entrevistas semiestructuradas que giraron en torno a una misma experiencia de vida: el paso por la ENR Talca. La información sistematizada de las entrevistas se categorizó en tres áreas: ejercicio de la profesión; construcción de autonomía y formación rural en la ENR Talca.

La historia de la ENR Talca, así como las experiencias de las maestras que se formaron en sus aulas no se ha estudiado de manera específica, a pesar de que en los últimos años han aumentado los estudios acerca de las escuelas normales y de los maestros normalistas. Se han investigado las condiciones institucionales del desarrollo de la escuela normal en Chile desde el siglo XIX, donde se da cuenta de las inspiraciones pedagógicas de las distintas reformas a la educación normalista y las consecuentes trasformaciones curriculares (Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021); asimismo, se han trabajado los procesos de cierre de estas escuelas (Pérez Navarro, 2017).

Otro tipo de bibliografía acude a la memoria de los profesores normalistas para recuperar la historia de las normales, como sucede con el esfuerzo de F. de Gregorio (2019), quien realiza una recopilación histórica de la Escuela Normal de Curicó a través de notas del periódico y documentos de estudiantes. A partir de historias de vida, Rozas (2017) y Cepeda *et al.* (2016) realizan este mismo ejercicio. Desde perspectivas más críticas, la recopilación y análisis de historias de vida desde una mirada generativa también ha permitido evaluar las contribuciones que la formación normalista podría hacer a los modelos pedagógicos

actuales (López de Maturana, 2018; Silva-Peña *et al*., 2020). Miradas locales y regionales han recuperado las ideas pedagógicas, las prácticas e historia de las escuelas normales a lo largo del país, como la Escuela Normal de Ancud (Barría, 2018), la acción de profesores normalistas en el norte de Chile (González, 1996) y en otras zonas como Viña del Mar (Silva *et al*., 2019) y Chiloé (Socías, 2015).

Escuela Normal Rural Femenina de Talca y la formación de maestras rurales

La actual región del Maule, donde se ubicó la Escuela Normal Rural de Talca es, hasta el día de hoy, una de las regiones del país con mayor tasa de ruralidad. En 2017, el 26.8 % de la población regional era rural en comparación con un 12.2 % nacional (INE, 2017). Esta realidad se arrastra desde el siglo XIX, cuando ya era un espacio altamente ruralizado. Esta área del valle central chileno vivió un proceso de campesinización de la población que permitió la convivencia de dos modelos de explotación de la tierra; por una parte, asentamientos campesinos con producción de subsistencia y, por otra, la existencia de grandes haciendas cuya producción se volcó preferentemente a la explotación de cereales, viñedos y agricultura en general. En esta área, la subdivisión territorial de las grandes haciendas se produjo de manera más lenta que en otras partes del país, por lo que el gran latifundio se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX, al igual que el sistema de inquilinaje. Este modelo produjo una subexplotación de la tierra, un proceso de modernización lento del agro y la consecuente pobreza de los sectores campesinos que habitaban la región (Bengoa, 2015).

La expansión de la cobertura escolar en este escenario no fue fácil. Como ya se ha mencionado, a las carencias materiales de los campesinos se sumaban una serie de problemas educacionales. Por un lado, las tasas de analfabetismo afectaban en mayor medida a los sectores rurales, siendo las mujeres más perjudicadas que los hombres. En segundo lugar, las condiciones propias de la vida rural, como la pobreza de las familias, el asentamiento disperso, la poca valoración por la educación y la condición de trabajadores de los niños dificultaban una asistencia regular a la escuela. En tercer lugar, y no menos importante, la poca capacidad que el Estado había tenido para hacer cumplir las leyes y aumentar la cobertura educativa en el campo. Muchas de estas condiciones se mantuvieron hasta la década de los sesenta (CIDA, 1966).

Es así como, respondiendo a las necesidades locales, se planteó en 1942 la reapertura de la Escuela Normal Femenina de la ciudad de Talca, pero esta vez con un carácter rural que permitiera crear un contingente de maestras capaces de enfrentar el escenario altamente ruralizado de la región. Decimos *reapertura* porque la historia de esta escuela normal se remonta a 1906, cuando se inauguró por primera vez, como parte de la expansión de la enseñanza normalista tras el impulso realizado por José Abelardo Núñez, siendo su primera directora la Sra. Josefina Valenzuela Darlingthon. En este primer periodo, la formación en esta normal se caracterizó por el predominio del método alemán, la profesionalización de la formación (pues se incluyeron asignaturas de formación pedagógica) y se comenzó a evidenciar un proceso de feminización del magisterio (Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021). Sin embargo, la vida de esta normal fue corta, pues, tras el terremoto que asoló a la ciudad

de Talca en 1927[2] y con la nueva legislación para las escuelas normales, se decretó su cierre y fue absorbida por la Normal Femenina 1 de Santiago.

La formación del magisterio femenino rural

La formación de un profesorado especialista en el mundo rural era una demanda propia de la renovación contextualizada de la educación ruralista que se estaba viviendo en el Ministerio de Educación Pública. Por ello, paralelo a la preparación de maestros rurales en las nuevas escuelas normales, se crearon en 1932 cursos estivales para docentes y directores interesados en perfeccionarse en conocimientos rurales y agrícolas (Sección de Educación Rural del Ministerio de Educación Pública, 1938). Como se constata, la necesidad de docentes era clara. Así lo hacía saber el educador M. Salas:

> La importancia de los objetivos de la escuela rural queda supeditada a la calidad del profesor. La escuela rural, tal como exigen las duras circunstancias del presente, necesita la dirección de un profesor de vivacidad dinámica, de simpatía por las faenas y la gente del campo y comprensivo de la belleza de la obra redentora que se diseña ante él. Por su entusiasmo contagioso, se ennoblecerá la apariencia de la escuela, se enriquecerá su dotación y se expandirá sus beneficios a la comunidad. Conseguirá lo que hoy le falta y continuará faltando, si no estuviera él de por medio: terrenos de cultivos, campos de juegos, museo, bibliotecas, talleres, instrumentos de música, y, por sobre todo, cooperación social. (Salas, 1934, p. 111).

Éstos eran, a grandes rasgos, los objetivos de la formación de docentes en las escuelas normales rurales fundadas en el país. Sin embargo, y como aseguran C. Cox y J. Gysling (1990), la diferenciación en la formación entre las escuelas normales urbanas y rurales se fue mitigando con el pasar de los años, y decisivamente desde la década de los años cuarenta. Como ya habíamos dicho, el DFL No. 5100 de 1929, de Ley de Enseñanza Normal, diferenció por primera vez la formación de maestros urbanos y rurales. El plan curricular de ese año, además de integrar asignaturas prácticas y teóricas agrícolas a las normales rurales, sustituía y disminuía las horas de ciertas asignaturas, lo que Cox y Gysling interpretan como muestra del control de grupos conservadores y de la Iglesia en la enseñanza rural (especialmente por la asignatura de Religión y Moral). Además, concluyen que la preparación del maestro normalista rural era esencialmente alfabetizadora.

A mediados de los años cuarenta, se vivió una nueva reforma, la cual mantuvo los conocimientos prácticos agrícolas y de primeros auxilios, además de algunas actividades específicas, pese a que tendió a la homogeneización con el currículo de formación urbano. Ya en la década de los sesenta, y por influencia de la Unesco, se reestructuró el sistema escolar, y con ello la educación normal se convirtió en un post-secundario, por lo que la formación se redujo a tres años, con un carácter exclusivamente de formación profesional, pues los

[2] Sala Museo Normalista, Escuela Normal de Talca, Sala Museo Profesoras y Profesores Normalistas de Chile. <http://www.salamuseonormalista.cl/escuela-normal-de-talca/?fbclid=IwAR1CK9UhKhvQ6guU-cL-ElQsM0EzFPOSDqH_c1JF9BDYbACrrpgv-1ArJr8>.

conocimientos generales provendrían de la educación secundaria. Además, se buscó que los docentes se especializaran en un área, lo que dejaba atrás el carácter generalista (Cox y Gysling, 1990; Pérez, 2017, 2021; Silva-Peña *et al*., 2021).

Más allá de la diferencia urbano-rural, es pertinente dar cuenta de que la disparidad del currículo también se dio en términos de género. Desde las primeras normales femeninas del siglo XIX (que hasta 1886 estuvieron bajo la administración de la Iglesia católica), se impartió un currículo diferenciado para hombres y mujeres, aunque esas desigualdades se fueron diluyendo con las sucesivas reformas curriculares. La formación diferenciada integraba en el currículo femenino cursos relacionados con primeros auxilios, puericultura, trabajos manuales, labores femeninas y economía doméstica, entre otras asignaturas. Esta disparidad formativa luego se transmitía en las aulas de clases, lo que reproducía los estereotipos de género de la época.

Con respecto a la feminización del magisterio primario, la integración de las mujeres en la educación normalista fue creciente desde el siglo XIX, y para la primera década del siglo XX había a lo largo del país más escuelas normales femeninas que masculinas (Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021). Esta incorporación de mujeres al normalismo respondió a varios factores; por un lado, se entendía que la docencia primaria era una extensión de las características naturales de la mujer asociadas al cuidado y la crianza, y por ello su transformación en una profesión feminizada (Rivera, 2008; Pérez-Navarro y Rodríguez, 2021); por otro lado, permitió el ascenso de los sectores populares a través de la educación, desde donde trabajarían por la regeneración y mejoramiento de sus propios lugares de extracción de clase. En este sentido, de acuerdo con la interpretación de Núñez (2010), este proceso de feminización del profesorado produjo en el largo plazo que las normales fortalecieran al género femenino, pues generaron espacios amplios para la formación de mujeres, de manera que el magisterio les permitió desempeñarse como maestras en escuelas mixtas, femeninas y de hombres.

Para el autor, las mujeres que se formaron como normalistas fueron parte de un triple proceso: "1) de mujeres que salían de la estrechez del hogar para incorporarse a trabajo calificado y a la vida pública; 2) de mujeres populares que ascendían a la clase media; y 3) de desempeño de mujeres como líderes" (Núñez, 2010, p. 147).

Pese a que las normales facilitaron la integración de las mujeres en la vida pública, es necesario recalcar que las profesoras eran enviadas a lugares donde otros docentes se negaban a ir por las condiciones materiales, lejanía u otra razón, además de obtener menores sueldos. Es decir, el ejercicio docente de las mujeres se subordinó a una estructura patriarcal, a pesar de que en el ámbito discursivo se relevaran sus dotes naturales, especialmente la impronta maternalista, para la educación de los niños (Rivera, 2008).

Esta construcción discursiva en torno a la esencia cuidadora de las mujeres complementaba la "identidad normalista". La formación normalista implicó la construcción no sólo de una identidad docente, sino social (Silva-Peña *et al*., 2021), cuyas bases eran la vocación y la mística caracterizadas por la dedicación, el servicio, el compromiso y el sacrificio de los maestros, además de cumplir con los objetivos más excelsos de contribuir al desarrollo de la alfabetización y de la educación delineados por el Estado (Núñez, 2010). Estos profesores debían ser capaces, ante la adversidad, de regenerar a los sectores populares, de donde ellos mismos provenían. Es decir, los maestros normalistas debían estar firmemente comprometidos con sus estudiantes y comunidades escolares, sobreponiéndose a un abanico de

obstáculos que iban desde la pobreza de los alumnos y establecimientos hasta un régimen de bajos salarios.

En este escenario, las características propias de la mujer —a la que diversos autores denominan "maternidad social"— atribuidas a las maestras se presentaban como la base de la relación con los estudiantes primarios y con la actitud de la docente ante su desempeño laboral. Este fenómeno no sólo ocurrió en el país, sino que en el ámbito latinoamericano se produjo un proceso de feminización de la educación primaria donde el trabajo de las maestras se concibió como una extensión de las labores propias de la mujer:

> En este proceso [la construcción de los Estados naciones], las mujeres se convirtieron en figuras claves, sobre todo a partir del rol asignado a las maestras. Enfrascadas en el discurso de la "maternidad social", se les atribuyó la función política y social de formar a los futuros ciudadanos, comenzando un largo camino hacia la ciudadanía (Rivera, 2008, p. 155).

La Escuela Normal Rural Femenina de Talca

La Escuela Normal Rural Femenina de Talca fue fundada por Decreto No. 7488 del 17 de diciembre de 1942 y comenzó su funcionamiento en julio de1943. La solicitud de creación de la ENR Talca respondió a la falta de maestras en la zona y a la necesidad de profesores capacitados para desempeñarse en escuelas campesinas, como atestigua el decreto fundacional:

> Que las actuales escuelas normales no alcanzan a proporcionar el número de maestros que requiere la buena atención de las necesidades educacionales del país. Que la carencia de personal titulado ha creado un verdadero problema en lo relativo a la designación de profesores. Que es de urgente necesidad proveer a la formación de un profesorado especialmente capacitado para prestar sus servicios en las escuelas campesinas del país. (Ministerio de Educación Pública, 1942).

Además, descongestionaría las escuelas normales femeninas de Angol y la No. 1 de Santiago.

El primer problema que afrontó la nueva escuela normal fue encontrar una ubicación. Si bien se levantaron voces llamando a que fuese instalada en un espacio rural —cuestión relevante, pues una de las deficiencias de las escuelas normales rurales era su ubicación en espacios urbanos (Labarca, 1939)—, finalmente la ENR se estableció en el fundo Las Violetas, un terreno de 42 hectáreas, en la población de Edén, a las afueras de la ciudad de Talca (El Centro, 2012), es decir, en un espacio rural pero cercano a la ciudad. La escuela funcionó en sistema de internado para las estudiantes hasta 1951, cuando se incluye el régimen de externado, lo que permitió integrar estudiantes de sectores aledaños y especialmente provenientes de la ciudad de Talca. Algunos años antes, y cumpliendo el reglamento de escuelas normales, se creó en 1946 la Escuela de Aplicación Anexa a la Normal, donde las estudiantes tendrían sus prácticas docentes.

Artífice de este proceso de instalación y de los primeros pasos de la ENR Talca fue la primera directora, la Sra. Dorila Soto de Inostroza, quien ya había liderado una escuela normal para mujeres con características rurales, la Escuela Normal de Ancud. El paso de la Prof. Dorila Soto por la normal de Ancud había dejado en evidencia su compromiso con la educación femenina y con la preparación agrícola de las mujeres, pese a las dificultades materiales y a las críticas sociales ante la formación femenina. Tal como quedó reflejado en un periódico local:

> La Escuela [de Ancud] ha debido afrontar muchas dificultades, tanto por la falta de local adecuado como por la incomprensión de muchos en el desarrollo de actividades agrícolas por las alumnas, lo cual no agradó a los que no alcanzan a ver la magna importancia del trabajo y el rol que corresponde a la mesa rural. (*La Cruz del Sur*, 1943, s. p.).

Con este mismo espíritu, la Pro. Soto puso en marcha la escuela talquina, a la que ella describía como una "escuela [que] posee una fuerte inquietud espiritual, un alma grande y una honrosa tradición de trabajo creador. Ella es dinamismo, acción constructiva y superación. Es el ritmo que le ha impreso su personal y sus educandas que sienten gran amor por su Escuela" (Soto y Berríos, 1951, p. 4).

Tal como prescribía el currículo, la organización de las clases y asignaturas se realizó en torno a tres departamentos: Cultura General, Cultura Profesional y Capacitación Rural. Al primero le correspondía el desarrollo de los programas oficiales de la educación primaria. En esta área se desarrollaba el pensamiento científico, el conocimiento de la historia y la geografía, el idioma nacional, entre otros. También se integraban en él las labores femeninas y el desarrollo de manualidades, como tejidos, cestería, carpintería. El Departamento de Cultura Profesional se encargaría de las prácticas en la Escuela de Aplicación en escuelas primarias y rurales; y el Departamento de Capacitación Rural buscaba que la alumna conociera el medio a través del aprendizaje de conocimientos rurales y agrícolas. El trabajo en este departamento se daba mediante dos tipos de labores: a) trabajos prácticos intensivos, en que las alumnas ejercitan cultivos de flores, horticultura, plantas industriales, como el maní; y otras actividades, como la ordeña, etc.; b) trabajos extensivos, como el cultivo de trigo, cebada y maíz, que era realizado por obreros a jornal y donde las estudiantes sólo participaban como observadoras (Soto y Berrios, 1951).

Estos conocimientos formales se complementaban con un "aspecto de vida social" que buscaba formar de manera integral a la estudiante. Se perseguía capacitarlas para una justa y solidaria vida social, de acuerdo con una concepción democrática; para la conservación y robustecimiento de la salud; para el conocimiento racional del universo; para la vida de trabajo y cultivo del sentido económico, y para la orientación y apreciación de la belleza (Soto y Berrios, 1951, pp. 2-3). Con el fin de desarrollar cada uno de estos objetivos, se organizaban una serie de actividades extraprogramáticas y de vinculación con la comunidad que involucraban tanto el trabajo con docentes y compañeras como con la comunidad escolar y local en distintos tipos de proyectos.

Existieron instancias de participación democrática dentro del funcionamiento de la escuela y en relación con los padres y apoderados y las ex alumnas. Las educandas tenían un

sistema de cogobierno y cada año elegían representantes de alcaldesa, subalcaldesa y seis regidoras. Con respecto a la salud y el bienestar las estudiantes, participaban del Comité de Alimentación, Primeros Auxilios, Higiene Mental y Corporal, clubes de niños, Cruz Roja Juvenil, y existían equipos deportivos.[3] Para el desarrollo científico, funcionaban las academias de Ciencias Biológicas, de Ciencias Sociales y otra Pedagógica, dirigidas por docentes, además de un Comité de Alfabetización, entre otros. La vocación rural se realizaba mediante la participación en cooperativas de producción y consumo; existía también un comité de bienestar y ayuda mutua, y un curso mixto agrícola para huertos familiares y escolares.

Los huertos familiares y escolares permitían a las futuras docentes poner en práctica sus conocimientos agrícolas y crear lazos con la comunidad. Además, eran un espacio que permitía practicar nuevas formas pedagógicas que se alejaran de la "enseñanza [que] es enciclopédica y preceptiva", para pasar a una formación práctica, pues las propias alumnas se daban cuenta de que "ahora más que nunca es indispensable dar a los alumnos una enseñanza objetiva y práctica de lo que ellos puedan hacer con sus manos y de lo que ellos deben hacer en el futuro cumplimiento de sus deberes de solidaridad social" (Olmos y Bertetti, 1945, p. 7).

Por último, hubo actividades de extensión relacionadas con el arte y la creatividad, como el conjunto coral, la academia musical, de artes plásticas y literaria; esta última publicaba la revista estudiantil *La Espiguita*.[4] También funcionó un comité de teatro de títeres, y otro de esparcimiento y cine educativo. Finalmente, también existieron actividades relacionadas con la preparación para la vida de hogar, con secciones de puericultura y un departamento de economía doméstica (Soto y Berrios, 1951, p. 4).

Se esperaba que este esfuerzo pedagógico integral tuviera como consecuencia el formar una maestra con valores, con vocación y que pudiera cumplir con los anhelos de la educación rural, la modernización del campo, la dignificación de las labores campesinas y el arraigo a la tierra de sus educandos. Tal como lo estableció la directora Dorila Soto, el objetivo de la ENR de Talca fue formar

a. Una maestra sensible a los efectos de las fuerzas morales, que dignifican al hombre; a las fuerzas materiales, que conducen al bienestar colectivo, y a los valores culturales, que dan más contenido y comprensión a la vida humana.
b. Una profesora de vocación, con mística por el trabajo creador y espíritu público, capaz de enseñar a humanizar y a hacer más feliz la vida de la colectividad.

[3] Muchas de las actividades realizadas por las alumnas quedaron evidenciadas en el periódico local, especialmente aquellas de ayuda a la comunidad. Un ejemplo de ello es el apoyo del comité juvenil a la gota de leche local: "Iniciativas de esta naturaleza y significación, llamadas a llevar un generoso alivio a muchos hogares populares desvalidos, son, por cierto, de aquellas que honran merecidamente a sus autores, por la nobleza de los sentimientos altruistas y la comprensión de los deberes de solidaridad social que las inspiran, muy especialmente cuando parten, como en el caso presente de un plantel en que se forman profesionalmente quienes han de tener, mañana, sobre sí, la función abnegada y trascendente de la educación del pueblo" (Agradecimiento de la gota de leche a la escuela normal de nuestra ciudad, *La Mañana*, 23 de octubre de 1951, p. 2).

[4] Cuya publicación se produjo entre 1945 y 1949, de acuerdo con las existencias de la revista en la Biblioteca Nacional de Chile.

c. Una maestra que haga sentir a los alumnos amor por la patria y arraigo por la tierra en que vive para combatir los problemas de ausentismo. (Soto y Berrios, 1951, p. 2).

La vocación ruralista estuvo presente en la formación de las estudiantes, como lo deja ver la revista editada y redactada por las alumnas, *La Espiguita*. Es un tema recurrente el papel de la maestra rural en los campos, su labor específica enfrentando las problemáticas propias de los sectores rurales como la pobreza, los vicios y el alcoholismo:

> Es la misión de la maestra rural una de las más delicadas y difíciles, pues encuentra en sus diarias labores infinidad de problemas materiales y morales, que provocada por la humildad de las moradas campesinas llegan a un alto porcentaje y todos le son inferidos a ella. (Vergara, 1945, p. 12).

Además, se comprendía la importancia de la formación agrícola recibida, pues les permitía valorar y dignificar el trabajo del campo:

> Es un mal entendido lo que generalmente piensa la gente sobre los trabajos del campo, incluso del campesino. Ello dignifica al labriego, aunque gane el pan con el sudor de su frente. Debemos darnos cuenta que todo lo relacionado con nuestra bendita tierra no envilece al hombre, sino que lo eleva a una categoría social superior. (Cerda, 1945, p. 20).

Sin embargo, en este mismo relato de dignificación del trabajo campesino, la estudiante da cuenta de las limitaciones de la enseñanza agrícola impartida en la normal:

> Pese a que la semana sólo contamos con siete horas destinadas a la agricultura, teniendo que repartirlas en dos horas prácticas y cinco teóricas, se ha ido desarrollando en nosotras el amor a la tierra. (Cerda, 1945, p. 20).

En este sentido, la disminución de dedicación rural en el currículo evidenciada por diversos autores fue percibida por las estudiantes. Es decir, estaban al tanto de que la formación impartida en la normal rural no era la óptima en términos técnicos, sino que estaba destinada a cumplir otro objetivo:

> En fin, los conocimientos que nosotras adquiramos nos servirán no tanto para convertirlos [a los niños rurales] en verdaderos agricultores, como sería nuestro ideal, sino están destinados a formarles una visión nueva de nuestra Patria y para que cuando sean hombres la labren con amor y no la abandonen para dedicarse en los pueblos y ciudades a trabajar en profesiones ajenas a las tierras que los vieron nacer. (Cerda, 1945, p. 21).

Las voces de las estudiantes: experiencia formativa y aprendizajes personales

Como parte de la investigación, se entrevistó a tres egresadas de la ENR Talca que estudiaron allí durante los años sesenta y setenta; sus nombres fueron codificados como ACE1, ROE2 y JME3. Estas entrevistas se realizaron a lo largo de 2020, y debido a la pandemia de Covid-19 se hicieron por medios telemáticos. Dos de las entrevistadas (ACE1 y RO2) ingresaron a la ENR Talca en 1960 y egresaron en 1966, mientras que la tercera entrevistada (JME3) ingresó en 1967 y egresó en 1973, el último año de funcionamiento de la escuela normal. La información sistematizada de las entrevistas se categorizó en tres áreas: ejercicio del magisterio; construcción de autonomía femenina y formación ruralista en la ENR.

Ejercicio del magisterio

Dos de las entrevistadas se desarrollaron como maestras en espacios rurales en algún momento de su carrera profesional. Las experiencias que comparten dan cuenta de las dificultades y las carencias de la enseñanza rural. A la vez, nos muestran el valor atribuido a la mencionada "identidad normalista" que las animaba a estar profundamente comprometidas y a realizar importantes sacrificios en el ejercicio de su profesión. La entrevistada ACE1 nos cuenta que ejerció como directora de una escuela rural llamada El Estero de Los Huertos, y relata con orgullo que para llegar a su lugar de trabajo debía caminar varios kilómetros, y que como la escuela no tenía la estructura construida en su totalidad formó parte de diversas actividades para reunir recursos: "Hice… mucha venta de empanadas, se hacían algunas fiestas y juntamos la plata para que se hiciera la escuela" (ACE1, 2020).

En relación con sus características como profesoras, ellas se describen como propositivas, ya que participaban activamente en la elaboración del programa escolar y proyectos concursables para beneficiar directamente a las escuelas en que trabajaban: "Nosotros hicimos un programa precioso donde llevamos a los niños al mar" (ACE1, 2020). Otras características que resaltan son su compromiso, entrega, creatividad y una alta participación con la comunidad escolar, especialmente de la familia: "Yo trabajaba mucho con… siempre con la familia, ponte tú, yo les [preguntaba] qué querían lograr" (ACE1, 2020).

Las docentes están orgullosas de su manejo pedagógico y sus habilidades para sacar a los estudiantes adelante, y del manejo de aula que les dio su formación normalista:

> Me entregaban los peores cursos, de esos niños que nadie los ataja. Como yo tenía la experiencia y [sabía] cuál era la fórmula de conquistar a esos niños, entonces me iba muy bien, me fue muy bien. Porque yo sabía que había que conquistarlos primeros a ellos, para después yo entregar los conocimientos que tenía que entregar. (ROE2, 2020).

En este sentido, las entrevistadas ponderan las habilidades desarrolladas durante su formación y ejercicio como maestras normalistas, donde la disciplina, el compromiso y el lazo afectivo formado con los estudiantes era fundamental para los buenos resultados educa-

tivos. En este punto, realizan una reflexión acerca del profesorado actual. Destacan como diferencia el rigor y las diversas evaluaciones que se les realizaban para poder entrar a la normal: "En la escuela normal se daban varios exámenes para ingresar. Postulamos 600 alumnas y quedaban 90. Yo quedé en un número como 60, un poquito más. […] Había que dar examen de personalidad, había que dar examen de música, examen físico, examen dental, examen de conocimiento" (ROE2, 2020).

Es decir, no sólo importaba el desempeño académico para ser maestra de primaria, sino que la selección evaluaba distintos tipos de habilidades.

De la misma manera, destacan que los antiguos profesores normalistas no se quejaban del agobio laboral, y eran capaces de desenvolverse mejor en entornos de precariedad; al contrario, los obstáculos eran entendidos como parte del trabajo cotidiano: "Noo, si yo por eso digo que ahora cuando las profesoras alegan que el edificio, que las comodidades, qué se yo. A mí me hubiese gustado que hubiesen partido por donde partimos nosotros" (ACE1, 2020). Asimismo, argumentan que a las docentes actuales "les falta la forma de apego" (ACE1, 2020).

Construcción de autonomía femenina

Un factor común entre las entrevistadas fue el apoyo familiar a la persecución de la formación de maestra en una sociedad donde era poco frecuente que las mujeres de los sectores populares estudiaran. Incluso, muchas de ellas fueron la primera persona de la familia en conseguir un título. Para una de las entrevistadas, fue el impulso paterno, bajo el argumento de conseguir seguridad e independencia económica, una de las cuestiones que la alentaron a proseguir los estudios:

> [El papá le decía] tú te puedes casar, pero puede que no te vaya bien y tú vas a ser libre, porque tú vas a tener una profesión… Como en ese tiempo se hablaba mucho que las mujeres vivían con los hombres, porque había que aguantarlos, porque no tenían qué hacer, qué se yo, independizarse y toda la cosa… Mi papá eso me lo dejó claro, yo creo que, no sé, desde chica. (ACE1, 2020).

Asimismo, además de la independencia económica que podía generar una formación laboral, el carácter propio de la escuela construyó en ellas su autonomía. La independencia creada en una escuela con régimen de internado y la posibilidad futura de una profesión generó un sentimiento de libertad y fortaleza entre las entrevistadas: "Fíjate que, realmente, pienso yo que me fortaleció mucho a no depender de nada ni de nadie. Eso hasta el día de hoy, eso me ha ayudado mucho. Porque yo no espero que otros me den respuesta de cosas que yo puedo decidir" (ROE2, 2020). Lo mismo sostiene otra de las entrevistadas, quien rescata la autonomía que les daba la escuela y las herramientas para valorarse: "El hecho de estar interna [me ayudó] muchísimo, porque uno ya es autosuficiente, ya no depende del resto de la gente. Ya, si te va mal en el matrimonio, ya sabes que no tienes que aguantar a una persona que te está tratando medio mal, porque tú eres capaz" (JME3, 2020).

En este sentido, las tres entrevistadas coinciden en que haber estudiado en la Escuela Normal Rural de Talca fue positivo para ellas, pues esa autonomía e independencia que les ayudó a forjar les permitió hacer frente a una sociedad donde la estabilidad de las mujeres estaba determinada, muchas veces, por el matrimonio. La ENR de Talca les abrió un camino alternativo de vida y de promoción económica.

Formación ruralista en la ENR

Las entrevistadas señalan que la escuela normal rural aportó elementos valiosos para su educación, como la disciplina, la enseñanza del respeto y ética profesional, una educación integral y ligada al contexto rural. Además, logró imprimir en ellas características propias de la "identidad normalista" y la "maternidad social" que vieron en sus docentes, pues experimentaron los resultados de la importancia del lazo afectivo en la relación estudiante-docente. Como relata una de las entrevistadas:

> La forma de trabajo de ella impactó mi vida [de una profesora de la normal] ella marcó la diferencia, porque jamás nos llevó a inspectoría ni dirección, sino que observó que, en nuestras vidas, por lo menos en la mía, y le voy a hablar de la mía, había una falta de afecto, y ella me brindó ese afecto. Me brindó preocupación, me di cuenta que yo podía ser, y eso motivó mi vida. (ROE2, 2020).

Con respecto a la enseñanza orientada al contexto rural, las estudiantes están de acuerdo en que la asignatura de agricultura dio un sello distintivo a su formación, especialmente porque la asignatura era vista como un momento grato, de esparcimiento, y que les permitía desarrollar herramientas para vincularse con la naturaleza. Disfrutaban del trabajo del campo que se realizaba, principalmente en pequeños huertos, lo que era complementado con clases prácticas de agricultura. Estas actividades les permitían acercarse y entender el contexto educativo en el que se insertarían y que se realizaba mediante las prácticas pedagógicas:

> Nos mandaban a la rural, a las escuelitas de los campos, de los pueblitos, donde llegaba la gente en mula, en burro. Y tenía que llegar a dar las clases, y siempre ahí había el huerto, entonces si tú no sabías cómo, no podías enseñarle a los niños. (ACE1, 2020).

Es decir, las clases de agricultura lograban la sensibilización y conocimiento por parte de las estudiantes de la realidad rural. Aunque, como vemos, la preparación agrícola estaba dirigida a un trabajo doméstico y a industrias caseras, sin conocimientos y práctica en trabajos extensivos o administrativos de la explotación agrícola.

Conclusiones

Con el golpe de estado de 1973 y la intervención por parte de las fuerzas armadas, las escuelas normales fueron sitiadas y desmanteladas. En diciembre de ese mismo año se decretó la reorganización de la enseñanza normal, sustentada en razones políticas y posteriormente en argumentos técnicos. De esta índole fueron también los criterios en los que se fundamentó el cierre definitivo de las escuelas normales, decretado en marzo de 1974 (Pérez-Navarro, 2017) De esta manera, se dio cierre a las escuelas de maestras primarias que se especializaban en el contexto rural.

En este artículo hemos intentado abordar, por una parte, el funcionamiento institucional de la Escuela Normal Rural Femenina de Talca, mostrando los esfuerzos en crear un ambiente integral de formación para las normalistas que les entregara las herramientas necesarias para enfrentarse a los escenarios adversos que, por esos años, ofrecía la escuela rural. Por otra parte, la experiencia de las estudiantes permite evaluar el nivel de cumplimiento de los objetivos educativos planteados desde la escuela, además de los procesos personales relacionados con la construcción de su autonomía.

Hemos visto que, por lo menos hasta los años cuarenta, la formación rural y agrícola estaba presente entre las actividades de la escuela, y que la normal respondió a las políticas estatales acerca de la contextualización de la escuela rural. Sin embargo, la homogeneización y centralización vividas desde la segunda mitad del siglo XX fueron cambiando la preparación rural hacia una más superficial, menos técnica y que buscaba la sensibilización de las estudiantes respecto de los problemas del campo, más que generar docentes especialistas en conocimientos agrícolas. En este sentido, esta formación más teórica que práctica apuntó a la consecución de objetivos subyacentes a la educación: arraigar a las personas al campo, mejorar las condiciones de vida de las familias campesinas y entregar herramientas que facilitaran la participación en el proceso de modernización.

También ha sido interesante notar que la identidad normalista, para las mujeres, arraigó con fuerza en la idea maternalista, lo que legitimaba las carencias, esfuerzos, sacrificios y abnegación que debían prodigar las maestras rurales. Y que esta "maternidad social" fue fundamental en su ejercicio docente, donde los lazos afectivos con los estudiantes fueron determinantes en su carácter como maestras.

Por último, las entrevistas nos muestran que la formación en la ENR las proveyó no sólo de herramientas profesionales, sino de elementos indispensables para su construcción como mujer-docente-profesional en el espacio público, como autonomía, autovaloración y autosuficiencia, cuestión que todas reconocen y valoran como un pensamiento y actitudes adelantadas para su época.

Referencias

Decretos y leyes

Ministerio de Educación Pública (1942). Decreto No. 7488, "Crea Escuelas Normales en Talca y Victoria", 17 de diciembre.

Ministerio de Educación Pública (1929). Decreto con Fuerza de Ley No. 5100, "Ley de Enseñanza Normal".

Ministerio de Educación Pública (1928). Decreto Con Fuerza De Ley No. 5881, "Creación de Escuelas Experimentales".

Obras consultadas

Acuña, E., B. Balcázar, J. Barra, S. Bascuña, M. Córdova y A. Figueroa (1990). "Desarollo histórico de la educación de adultos en Chile", tesis de Licenciatura en Educación. Universidad Austral de Chile.

Barría, A. (2018) "'Las necesidades del pueblo son los fines de la educación': identidad política e ideas pedagógicas del profesorado normalista de Ancud, Chiloé, 1970-1973", en B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 4. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Agentes escolares* (pp. 233-255). Santiago: Ediciones umce.

Bengoa, J. (2015). *Historia rural de Chile central. Tomo* ii. *Crisis y ruptura del poder hacendal*. Santiago: Ediciones lom.

Cáceres, P. (2003). "Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable", *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de psicología* ii, 53-82.

Carimán, B. (2012). "El 'problema educacional' entre 1920-1937: una historia de reformas y limitaciones", *Universum (Talca)* 27(2), 31-44. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762012000200003>.

Cepeda, J., N. Sillis, E. Ceriche y L. Vega (eds.) (2016). *Relatos de normalista*. La Serena: Universidad de La Serena.

Cerda, A. (1945). "Influencia de la agricultura en la clase campesina", *La Espiguita* 5 (junio-julio), 20-21.

cida (1966). *Chile. Tenencia de la tierra y desarrollo socio-económico del sector agrícola.* Santiago: Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola.

Cox, C. y J. Gysling (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

El Centro (2012). "Maestra de maestras". 11 de noviembre, 6 -7.

González, S. (1996). "Civilizando al Yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965", *Revista de Ciencias Sociales* 6, 3-50.

Gregorio, F. de (2019). *Escuela Normal de Curicó. Aquí se viene a estudiar. De aquí se sale a servir*. Curicó: edición independiente.

ine (2017). "Resultados del Censo 2017". Chile: Instituto Nacional de Estadística. <http://resultados.censo2017.cl/Region?R=R07>.

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.

La Cruz del Sur (1943). "La Sra. Dorila Soto de Inostroza, fundadora de la Escuela Normal de Ancud", 11 de abril, s. p.

La Mañana (1957). "Buscamos reformas profundas en nuestras escuelas rurales". 21 de febrero, p. 6.

López de Maturana, S. (ed.) (2018). *El espíritu pedagógico en la narrativa biográfica de profesoras normalistas*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Mariezkurrena, D. (2008). *La historia oral como método de investigación histórica*. Instituto Gerónimo de Uztariz, pp. 227-233

Núñez, I. (2010). "Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana* 46(1), 133-150.

——— (1987). *El trabajo docente. Dos propuestas históricas*. Santiago de Chile: piie.

Olmos, J. e I. Bertetti (1945). "El proyecto", *La Espiguita* 4 (junio), 7.

Pérez, C. (2018). *La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970)*. Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación. Servicio Nacional del Patrimonio Cultural.

Pérez Navarro, C. (2017). "Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización ya su proceso de cierre (1961-1974)". Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación.

Pérez-Navarro, C. y L. Rodríguez (2021). "Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado", *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 9(18), 1-21.

Rivera, C. (2008). "Las maestras protagonistas de la escuela", en S. Montecino (ed.), *Mujeres chilenas: fragmentos de una historia* (pp. 155-163). Santiago: Catalonia.

Rozas, L. (2017). *Normalistas por siempre*. San Fernando: Imprenta América.

Salas, M. (1934) "Finalidades de la Escuela Rural Chilena", *Revista de Educación* 46, 111.

Sección de Educación Rural del Ministerio de Educación Pública (1938). "Curso de agricultura para profesores", *Revista Agrícola* 17-18 (junio), 3.

Silva, B., J. Goonzález y A. Barría (2019). "Normalistas como símbolos del Estado docente. Registros desde la Escuela Normal de Viña del Mar, Chile. 1950-1964", en B. Silva (comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo 4. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas* (pp. 330-372). Santiago: Ediciones umce.

Silva-Peña, I., F. Olivos-González y L. López-Torres (2020). "Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado", *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* 12(23), 139-152. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v12i23.306>.

Socías, E. (2015). "La labor de los profesores normalistas en Chiloé, Chile", *Revista* histedbr *on-line* 15(66), 4-14. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i66.8643698>.

Soto, D. y A. Berrios (1951). "Monografía Escuela Normal Rural de Talca", s. p. i.

Vergara, I. (1945). "La maestra rural", *La Espiguita* 9 (septiembre), 12.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NOS SERTÕES BRASILEIROS: "TRANSFORMAR MENINAS/MULHERES EM PROFESSORAS" (MATO GROSSO E TERRITÓRIO FEDERAL DO GUAPORÉ/RONDÔNIA 1950-1963)

Cleicinéia Oliveira de Souza
Universidade Federal de Mato Grosso-Campus Cuiabá
(cleicineia.souza@gmail.com)

Nilce Vieira Campos Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso-Campus Cuiabá
(nilcevieiraufmt@gmail.co)

Introdução

A formação de professoras rurais, nos cursos normais regionais e rurais no estado de Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé/Rondônia, sempre foi permeada por uma dualidade na qual tanto os cursos regionais quanto normais rurais se diferenciavam, na maioria das vezes, apenas pela quantidade de horas aulas ministradas, mas seguiam praticamente o mesmo plano.[1]

Cabe lembrar a estreita ligação entre os estados de Rondônia e de Mato Grosso, cuja maior parte das terras que configuram o atual estado de Rondônia pertencia a Mato Grosso até o ano de 1943, quando o estado se dividiu e deu origem ao Território Federal do Guaporé[2]. Alguns anos depois, em 1956, tornou-se Território Federal de Rondônia, mais tarde, em 1981, foi denominado Rondônia.

O recorte temporal tem início em 1950, a partir da instituição da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e da celebração de convênios entre a União, estados e municípios com a finalidade destinar recursos financeiros para a formação de professoras rurais brasileiras. No ano de 1963, com a promulgação do Decreto No. 51.867, de março de 1963, várias

1 Esta investigação ainda compõe parte do projeto denominado "A Formação de Professoras Missioneiras nas regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil 1936 a 1963", coordenado pela professora Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira.

2 O Território Federal do Guaporé, foi criado por meio do Decreto-Lei No. 5.812, de 13 de setembro de 1943, antes desta data a maior parte das terras do atual estado de Rondônia pertenciam a Mato Grosso. Informações disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del5812.htm. Acesso em: 13.ago 2021.

campanhas educativas no Brasil foram encerradas, entre elas, a CNER, que ofertou cursos para formação de professoras rurais no Brasil.

Para coleta das fontes documentais escolares, foi necessário percorrer alguns arquivos públicos brasileiros. Entre esses arquivos públicos, referenciamos o Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Arquivo Público de Mato Grosso, Hemeroteca digital, Arquivo do Instituto Carmela Dutra na cidade de Porto Velho, Rondônia.

Analisamos a bibliografia acerca da temática e alguns documentos escolares que relatam a formação que foi oferecida às professoras rurais. Para nós, investigar a história da formação de professoras rurais, bem como as instituições que formaram professoras, é embrenhar em uma história ainda pouco contada, buscar e descobrir fontes documentais inéditas sobre a história da educação feminina nas regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras.

Reconhecemos que os indícios presentes nas fontes documentais requerem uma análise premeditada, cuidadosa, visto que escrever sobre o passado é encontrar lacunas e "[...] caso sua veracidade seja suspeita; eles afastam de nossos estudos um perigo mais mortal do que a ignorância ou a inexatidão: o de uma irremediável esclerose" (Bloch, 2002, p. 77).

Ora, sabemos que se os documentos foram constituídos para um fim específico, carregam consigo intencionalidades que nos cabe analisar. Assim, os indícios que porventura se mostrem dissimulados poderão favorecer indagações referentes à documentação e aos dados, informações que neles estão dispostas. Lacunas identificadas, portanto, poderão ser oportunidade para a análise e reflexão, permitindo que a pesquisa esteja o mais próximo possível da verdade.

Pode-se dizer que ao historiar os acontecimentos do passado é necessário analisar as causas de fatos ocorridos. Ou seja, "[...] na história, existem formas de inteligibilidade diferentes da reconstituição das causalidades [...]" (Prost, 2019, p. 154). É essencial, portanto, além da busca das fontes, também reconstituir as fontes documentais.

Considerando a pesquisa bibliográfica e documental, é possível apoiar nas concepções de Carlos Bacellar (2008) quando ele se referiu ao fato de que a pesquisa bibliográfica antecede a pesquisa documental, pois oportuniza iniciar os trabalhos com as fontes documentais, ou seja, é preciso "[...] conhecimento prévio sobre o assunto (fruto de muita pesquisa bibliográfica a respeito do período estudado e do que concluíram historiadores que trabalharam antes dele) [...]" (Bacellar, 2008, p. 71).

De modo a avançar na análise e na interpretação das fontes coletadas e organizadas segundo as categorias de pesquisa, ao conhecer e analisar a bibliografia anteriores ao seu objeto de pesquisa, é possível "[...] cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências e produzir um trabalho de História" (Bacellar, 2008, p. 71).

Neste contexto, penso que é preciso considerar, portanto, os mais diversificados textos ou documentos, pois "[...] bem depressa se verá dividir-se, dissociar-se um complexo enredo... Dado? Não, criado pelo historiador, quantas vezes? Inventado e fabricado, com a ajuda de hipóteses e de conjecturas, através de um trabalho delicado e apaixonante" (Febvre, 1989, p. 19).

Continuando essa linha de pensamento, Carlo Ginzburg (2006, p. 16) também alertou para o fato de que os documentos até mesmo aqueles que podemos considerar inapropria-

do pode ser profícuo e "[...] uma documentação exígua, dispensa e renitente pode, portanto, ser aproveitada". Cabe, à pesquisadora ou pesquisador encontrar seu caminho no questionamento e na interpretação e assim, construir sentido na fonte documental.

As fontes precisam ser indagadas, para desmistificar o que está oculto no documento. Sem essa ação é insustentável historicizar acontecimentos históricos, pois "[...] as fontes não nos contam nada [...], mas a pergunta conserva todo seu peso" (Ginzburg, 2006, p. 11).

Ou seja, é preciso questionar "[...] de onde vem o documento? Quem é seu autor? Como foi transmitido e conservado? O autor é sincero? Terá razões, conscientes ou não, para deformar seu testemunho? Diz a verdade? Sua posição permitir-lhe-ia dispor de informações fidedignas? [...]" (Prost, 2019, p. 59).

O questionamento é condição prévia para a escrita e análise dos fatos. O questionamento possibilitará decifrar o documento e atribuir a ele as diversas possibilidades de críticas, nas quais é preciso considerar que "[...] a história não é uma pesca com rede; o historiador não lança seu barco ao acaso na tentativa de apanhar alguns peixes, sejam eles quais forem. É impossível encontrar resposta para questões que não chegaram a ser formuladas [...]" como dito por Prost (2019, p. 71), para quem sem indagações torna-se inviável aproximar a fonte documental da verdade.

A partir do contexto, as fontes documentais sem a movimentação de perguntas e interpretação não é capaz de fazer história. Ou seja, "[...] as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido. Enquanto houver perguntas, o material não estará suficientemente explorado. Nesse sentido é que se diz que a fonte nunca está esgotada e que a história é sempre reescrita" (Lopes; Galvão, 2010, p. 78).

Pondero, portanto, que "[...] não se trata apenas de fazer falar estes 'imensos setores adormecidos da documentação' e dar voz a um silêncio, ou efetivamente a um possível. Significa transformar alguma coisa, que tinha posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diretamente" (Certeau, 1982, p. 82).

Ao pesquisar a formação das professoras rurais no estado de Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé/Rondônia procura-se, portanto, historiar e analisar a formação de mulheres, de professoras rurais, enfim de mulheres que foram descritas por Perrot (2007, p. 17) como as "[...] mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas. Eis aí outra razão para o silêncio e a obscuridade: a dissimetria sexual das fontes, variável e desigual [...]". Há, portanto, uma distinção quando nos propomos a escrever uma história que considera as mulheres em relação aos homens.

Ao pesquisar sobre a formação das professoras rurais, intenta-se também verificar se entre as características que as mulheres possuíam para exercer a carreira docente "[...] a professora deveria ter, dentre outras, características, aquelas que corroborassem com a mulher ideal para educar a infância e a juventude [...]" (Ferreira, Souza & Prado, 2019, p. 223).

Nesta conjuntura, desenvolvemos o texto em quatro partes. Iniciamos, contextualizando a formação das professoras rurais brasileiras no âmbito da CNER. Na segunda parte, analisamos a distribuição das escolas normais rurais e regionais brasileiras. Na terceira parte, mapeamos a formação de professoras rurais nas escolas normais regionais e rurais no Território Federal do Guaporé. Na quarta parte, trazemos a formação de professoras nas escolas normais regionais e rurais do estado de Mato Grosso, por fim, tecemos nossas considerações sobre os achados da pesquisa.

Formação de professoras rurais nas páginas das revistas da Campanha Nacional de Educação Rural

Nas discussões apresentadas no Congresso Brasileiro de Educação em 1942, os congressistas já relatavam a intenção de mudar a mentalidade das populações rurais por meio da educação. Para eles, era preciso transformar a população rural em pessoas com mentalidade renovada, que soubessem como agir no trabalho no campo, cuidar do corpo, de suas moradas, para que se sentissem satisfeitos no ambiente no qual viviam, afinal "[...] não se pode tratar de ensinar simplesmente a ler e a escrever à nossa população rural. É preciso que o homem do campo aprenda a produzir melhor, trabalhar melhor, a viver melhor e a ser mais feliz" (Cruz, 1944, p. 169).

Claro está que a ideia dos congressistas era de empreender na área rural não apenas a escolarização da população, cabia também juntamente com ensino, orientar a comunidade a produzir com qualidade e em maior quantidade, mudar a forma de trabalho da população, desse modo, os campesinos ficariam satisfeitos com a situação de vida na área rural e permaneciam vivendo na comunidade.

Seguindo esse ideário, no dia 9 de maio de 1952, foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), pelo Ministério da Educação e Saúde,[3] com o objetivo de estimular a educação de base para área rural, a partir das orientações emitidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) que entendia por Educação Fundamental "[...] o mínimo de educação geral necessário a ajudar as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos [...]" (Conceição, 1954, p. 13).

Nesse sentido a CNER, articulava com a concepção de oferta do mínimo de educação geral que contribuísse para que a comunidade rural entendesse as adversidades existentes no campo e ainda formar uma população consciente dos direitos e deveres.

A formação de professoras para atuação no magistério, tinha finalidade de conduzir a cursista a colaborar com a comunidade na qual iria atuar na atividade docente, portanto, a participação no curso, trazia intrínseca uma ideia de transformação das comunidades campesinas e "[...] as práticas pedagógicas incentivavam a criação de clubes de mães, clubes de líderes rurais, bem como a participação em quaisquer atividades da comunidade, nas quais as professoras estavam inseridas" (Souza & Ferreira, 2020, p. 496).

Era possível concluir o Curso Normal Rural em dois anos intensivos, cujo currículo contemplava conhecimentos teóricos e práticas de ensino, e a "[...] diminuição do tempo de curso trará, como consequência maior leveza ao currículo dos cursos normais rurais. Todavia é de reconhecer como imprescindível, a necessidade de um preparo mínimo essencial, de um domínio seguro das técnicas de ensino [...]" (Teles, 1954, p. 63).

O Curso Normal Rural, realizado em dois anos intensivos, ao mesmo tempo que diminuiria as disciplinas também intensificaria o conhecimento das técnicas de ensino. Era preciso que as cursistas em dois anos tivessem a formação necessária para atuar nas escolas rurais.

[3] O Ministério da Educação até o ano de 1953 era denominado Ministério da Educação e Saúde.

Em relação ao tempo de duração dos cursos e disciplinas nas escolas normais rurais isso dependeria de metodologias utilizadas do decorrer do curso de formação, uma vez que "[...] qualquer que seja a matéria —linguagem, aritmética, história, geografia ou ciencias— o trabalho para ser realmente educativo e eficiente deverá se desenvolver dentro deste esquema: atividade, colaboração, observação direta, liberdade, vitalidade" (Teles, 1954, p. 69).

Como as disciplinas também deveriam oportunizar a prática do ensino e criatividade, a formação do normalista rural deveria promover como método de ensino experiências que aproximassem o pessoal docente as práticas da área rural, pois a escola normal era considerada "[...] responsável pelos desacertos metodológicos do professor na ação educativa" (Teles, 1954, pp. 68- 69).

A metodologia empregada nas aulas durante o curso normal era considerada fundamental para ação educativa da futura professora e professor. A prática de ensino, também ajudou a formar as cursistas no desenvolvimento das atividades em sala aula, oportunizando a vivência em sala de aula e no ambiente rural.

A escolas normais rurais deveriam, desse modo, estariam localizadas no meio rural ou em municípios interioranos que possibilitassem integração entre o ensino e a prática, uma vez que ao proporcionar "[...] aos alunos um ambiente real da vida campesina, permitirão o recrutamento de elementos provindos da própria zona rural [...]" (Conceição, 1955, pp. 175-176).

Nesta perspectiva, escola normal rural situada no meio rural, ou nas cidades do interior proporcionava o acesso da população da área rural, assim como, as professoras cursistas a vivência no meio rural principalmente as práticas de ensino.

Para o desenvolvimento da CNER foi criado pelo governo federal um "[...] Fundo especial, depositado em conta especial do Banco do Brasil, a ser movimentada pelo Coordenador e pelo Chefe de administração [...]", cujos recursos financeiros foram investidos nos bancos brasileiros para subsidiar as ações da CNER (Kubitschek, 1956, p. 14).

O governo do estado de Mato Grosso também recebeu recursos financeiros, destinados pela CNER, para a instalação de um "[...] Curso de Treinamento de Professores Rurais (a instalar) 200.000. 00" (Arreguy, 1956, p. 24).

A CNER, agindo na formação das professoras instalou em algumas regiões brasileiras os Centros regionais de treinamento de professoras. Nesses centros era possível "[...] treinar, em cursos intensivos de 4 meses de duração professoras rurais municipais e estaduais que lecionavam nos municípios abrangidos pelo Centro Regional. [...]", mas também eram ofertados cursos com duração de "[...] 16 a 18 meses, regentes para o ensino nas escolas municipais e particulares da região" (Arreguy, 1956, p. 62).

Os cursos intensivos, destinavam as professoras rurais que já estavam em atuação funcionárias municipais e estaduais. Por outro lado, os cursos com duração de 16 a 18 meses era para formação professoras regentes de ensino e atuariam nas escolas municipais e particulares.

O intuito era que, a partir da frequência de professoras que atuavam em sala de aula sem habilitação, uma vez concluído o curso, as regiões teriam "[...] todo o professorado rural mais bem preparado para as atividades do magistério [...]" (Lourenço Filho, F., 1956, p. 99).

Esclarecendo as diferenças, os cursos de treinamentos eram destinados às professoras estavam em exercício da atividade docente nas escolas rurais, já "[...] nos cursos de formação serão preparadas as professoras municipais que irão substituir as que deixarem o magistério, ou lecionarem nas escolas municipais que forem sendo criadas" (Lourenço Filho, F., 1956, p. 99).

O curso de formação de regentes do ensino primário rural, administrado pela CNER, era dividido em etapas "[...] a primeira com 5 meses, a segunda de 8 meses e a terceira de 3 a 5 meses. Na primeira etapa será feita revisão das disciplinas do ensino primário, e, ministrados, por intermédios de clubes, conhecimentos de economia doméstica, puericultura, enfermagem, trabalhos manuais" (Lourenço Filho, F., 1956, p 103).

Na segunda etapa eram aprofundados os conhecimentos de metodologias direcionadas ao ensino primário, tais como: "[...] Sociologia Rural, Pedagogia Rural, Noções de Serviço Social de Grupo e Organização de Comunidade; terão prosseguimento os trabalhos dos Clubes [...]" (Lourenço Filho, F., 1956, p. 103).

Nesse sentido as disciplinas ofertadas nos cursos da CNER, tinha como objetivo promover a educação geral para as diversas atividades do meio rural. A primeira etapa era destinada aos conhecimentos de economia doméstico e cuidados e higiene e enfermagem. A segunda etapa voltava-se para os conhecimentos pedagógicos e sociais da comunidade rural.

Enfim, na terceira etapa, ocorria o período de estágio nas escolas rurais, modelo de escola ou sala anexa ao centro. Além de aprenderem nesta etapa a produzir o próprio material didático, as "[...] alunas que dentro dos três primeiros meses estivem aptas, egressarão, continuando as demais por período de dois meses, quando, terão uma assistência mais acurada, por parte das professoras-monitoras" (Lourenço Filho, F., 1956, p. 103). Como podemos analisar, o curso representava também uma oportunidade de profissionalização e de ingresso nas salas de aula como professoras.

As disciplinas eram divididas em etapas, as aulas práticas direcionavam as cursistas a realidade da escola rural, pois nas aulas práticas as alunas faziam demonstrações das atividades realizadas, portanto, praticavam aquilo que era ensinado nas aulas teóricas e práticas, oportunizando a elas a experiência em salas de aula.

A CNER, a partir do ano de 1955, previu recursos orçamentários para execução dos projetos educativos no estado de Mato Grosso, descritos em uma publicação a aprovação de "[...] de projetos nos Estados de Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso, Espírito Santo, Sergipe, Pernambuco, Paraíba e Piauí [...]" (Arreguy, 1959, p. 104).

Os recursos financeiros recebidos pelos estados deveriam ser destinados à formação de professoras rurais em "[...] cursos para professoras municipais ou para qualquer tipo de líder, a fim de levantar-lhes o nível profissional e fazer com que se tornem outros tantos instrumentos de penetração das ideias e das técnicas da CNER" (Arreguy, 1959, p. 29).

Nesses cursos, as professoras rurais aprendiam técnicas da CNER, de atuação nas escolas rurais e comunidade. Era, por meio das professoras que a CNER, tentavam atingir os objetivos de educação geral nas comunidades rurais.

A liberação de recursos financeiros para a formação de professoras rurais foi realizada "[...] a partir de uma campanha de formação, por meio da qual o governo brasileiro uniu-se a estados, municípios e outros departamentos e instituições, nacionais e estrangeiras para

promover um modelo de educação em massa da população rurícola" (Ferreira, Visquetti & Souza, 2020, p. 951).

Considerando os recursos orçamentários destinados aos cursos normais regionais e para as escolas normais rurais, esses foram minimamente relatados na Revista da CNER, mas cursos rápidos ministrados nas chamadas missões rurais ou semanas ruralistas tiveram amplo apoio e avanço nas regiões brasileiras.

Distribuição das escolas normais rurais e regionais no Brasil

Por meio das normativas instituídas "[...] pela Lei No. 59, de 11/8/47, foi o poder executivo autorizado a estender ao ensino normal seu programa de cooperação financeira, visando a ampliação, também, da rede de prédios desse ensino. [...]" (Brasil, 1956, p. 2-3).

Nos anos de 1950, portanto, foram intensificadas a construção de prédios para as escolas normais nos estados, territórios e Distrito federal. A partir de "[...] 1951, funcionaram no Brasil 546 estabelecimentos de ensino normal, dos quais 434 escolas normais e 112 cursos normais regionais" (Lourenço Filho, M., 2001, p. 81), como descrito no quadro abaixo.

QUADRO 1.

Distribuição das escolas normais rurais (regionais)

Estados	*Cursos Normais Rurais (Regionais)*	*Escolas Normais*
Alagoas	2	6
Amazonas	6	10
Bahia	2	14
Ceará	12	24
Espírito Santo	1	14
Goiás	6	22
Maranhão	1	2
Mato Grosso	-	3
Minas Gerais	9	133
Pará	2	6
Paraíba	8	16
Paraná	8	24
Pernambuco	9	20
Piauí	1	5
Rio Grande do Norte	-	2
Rio Grande do Sul	2	29

Estados	*Cursos Normais Rurais (Regionais)*	*Escolas Normais*
Rio de Janeiro	-	20
Santa Catarina	38	50
São Paulo	-	135
Sergipe	2	4
Território do Acre	2	4
Território do Amapá	1	1
Território do Guaporé	1	1
Território do Rio Branco	1	1
Distrito Federal	-	11
Total	112	434

Fonte: Ferreira & Lima (2020, p. 94).[4]

Analisando o quadro acima, no estado de Mato Grosso, no ano de 1951, não havia escolas ou cursos normais regionais em funcionamento e apenas três escolas normais estavam funcionando. Essa realidade foi apresentada em uma publicação que descreveu "[...] Mato Grosso com mais de um milhão e 200 mil km², e um milhão e 300 mil habitantes, só dispõe de três escolas normais, localizadas em sua capital. [...]" (Lourenço Filho, M., 2001, p. 81).

No Território Federal do Guaporé havia um curso normal regional e uma escola normal ofertando cursos à população guaporeana para ingresso no magistério rural e urbano. O curso normal regional ao qual referiu Lourenço Filho, M., (2001) era o Curso Normal Regional Carmela Dutra, o único curso existente no período no Território Federal do Guaporé e a Escola Normal existente no período era a Escola Normal Maria Auxiliadora, instituição particular situada na cidade de Porto Velho.

Podemos apontar, a partir do exposto até aqui, que o governo federal tinha pelo menos duas preocupações. A primeira era a precariedade dos prédios escolares que não viabilizava a procura de matrículas nas escolas nem favorecia o ingresso de estudantes. A segunda, era o número elevado de professoras e professores leigos atuando nas escolas rurais brasileiras e que precisavam de formação.

Era preciso, portanto, investir em prédios escolares e cursos para formação de professores, visando a melhoria do ensino rural uma vez que "[...] nem sempre era somente a precariedade de prédios escolares primários que provocava a diminuta da matrícula de crianças nas escolas, mas também o grande contingente dos chamados 'professores leigos'" (Brasil, 1956, p. 2).

[4] Esse quadro foi elaborado pelas autoras Ferreira e Lima (2020, p. 954), a partir de informações que constam no texto de Lourenço Filho, M (1953, p. 72).

Mapeamento da formação das professoras nas escolas normais regionais/rurais do Território Federal do Guaporé/Rondônia

No período em estudo, ao se considerar a formação de professores nas regiões mais povoadas, com situações econômicas mais satisfatórias, essa formação era propícia e progredia, diferentemente do que ocorria nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil,[5] *lócus* deste texto.

Nas regiões Sudeste e Sul, o índice educacional era mais elevado e, portanto, contava com mais professores normalistas habilitadas/habilitados, cujas escolas primárias já não admitiam pessoas leigas atuando nas salas de aula ou, se existiam, eram raridade nessa situação.

Nas regiões Centro-Oeste e Norte esse índice permanecia elevado, perpassando a "[...] ordem de 70 % a 80 %. Não só em grande número de escolas primárias das zonas rurais, mas também em numerosas escolas de pequenas cidades e vilas, nessas unidades, o ensino não está entregue a pessoal devidamente habilitado" (Lourenço Filho, M., 2001, p. 75).

Até os anos em estudo, governos estaduais, municipais e federal, se considerarmos a formação de professores e escolas normais rurais, essa formação se deu quase sempre por meio de parcerias entre a administração pública e a igreja católica.

De fato, no período de 1950 a 1963, no Território Federal do Guaporé, posteriormente Território Federal de Rondônia ao Norte do País e em Mato Grosso na região Centro-Oeste, existiram poucas escolas normais regionais e rurais para atender a população rural que residiam nessas regiões. A maioria das instituições normais regionais e rurais eram confessionais e administradas por religiosas e religiosos católicos.

No Território Federal do Guaporé, poucas eram as instituições normais regionais e rurais e encontravam-se situadas na capital do Território como demonstrado no quadro a seguir.

QUADRO 2.

Mapeamento das Escolas Normais Regionais e Rurais no Território Federal do Guaporé

Ano	*Escola/ Curso*	*Cidade/ Estado*
1947 - 1961	Curso Normal Regional Carmela Dutra	Porto Velho - Território Federal do Guaporé/ Rondônia
1951	Escola Normal do Guaporé	
1947 - 1961	Secção Feminina 1o. Ciclo Maria Auxiliadora (particular)	Porto Velho- Território Federal do Guaporé/ Rondônia

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir de distintas fontes documentais[6].

5 No Nordeste a situação era similar, mas não tratamos dessa região neste estudo.

6 Quadro elaborado a partir de distintas fontes: Souza (2017), Rondon (1946), Regimento Interno (1948).

Até o ano de 1947, a educação normal permaneceu administrada por religiosas e religiosas da Igreja Católica nas únicas instituições escolares do Território. O relatório apresentado pelo Governador do Território Federal do Guaporé, Joaquim Vicente Rondon, ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no ano de 1946, descreveu essa realidade.

> Funcionaram no Território, no ano de 1946, os seguintes estabelecimentos de ensino: - Ginásio Dom Bosco e Escola Normal Rural Maria Auxiliadora, mantidos pelos Revdos. P. P. Salesianos e Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora, está transformando, agora, em secção feminina 1o., em virtude na nova regulamentação do ensino Normal [...]. (Rondon, 1946, p. 3).

Analisando o excerto acima, confirmamos que Rondon (1946) revelou que a oferta do ensino normal no Território Federal do Guaporé até 1946 estava sob a coordenação dos religiosos. Interessante destacar que com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal, provavelmente devido as normatizações, a instituição escolar passou a ofertar aulas na seção feminina.

Quase ao mesmo tempo, no ano seguinte, 1947, no Território Federal do Guaporé, em 19 de dezembro, passou a ser ofertado o Curso Normal Regional Carmela Dutra (CNRCD), pelo Decreto No. 47 com a finalidade de "[...] prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias do Território; desenvolver ou propagar os conhecimentos e técnicos relativas à educação da infância; constituir-se como centro de cultura escolar e extra- escolar de todo o território [...]" (Regimento Interno Curso Normal Regional Carmela Dutra, 1948).

O CNRCD se manteria em funcionamento até aproximadamente o ano de 1961[7] quando a Lei No. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 instituiu a Lei de Diretrizes e Base que reformou as bases do ensino brasileiro.

Em 14 de abril de 1951, por meio do Decreto No. 189, o governador do período, Petrônio Barcelos, criou a Escola Normal do Guaporé. Nessa escola funcionou o Curso Normal Regional Carmela Dutra, Curso Ginasial "Presidente Vargas" e Curso normal do segundo Ciclo de formação de professoras e professores, mas o Curso Normal do segundo ciclo recebeu autorização do INEP para funcionamento apenas em 17 de março de 1954.

No ano de 1951, o jornal Alto Madeira publicou "Professoras para o Interior, Precisa-se", como um chamado por professoras que desejassem trabalhar nas escolas nas áreas rurais. A Divisão de Educação do Território Federal do Guaporé publicou a seguinte nota "[...] a Divisão de educação está precisando de professores de ensino primário que queiram ir para o interior. Os interessados poderão se dirigir a divisão onde lhes serão prestados os devidos esclarecimentos" (Alto Madeira, 1951, p. 1).

Como evidenciado no exposto acima, o Território Federal do Guaporé necessitava de professoras para atuar nas escolas rurais, principalmente no interior do Território. Para essa chamada, poderiam se candidatar à vaga de professores primários para atuarem nas escolas do interior, professores ou professoras regentes recém formados, professores ou profes-

[7] Ver a respeito em: <https://www.gentedeopiniao.com.br/colunista/abnael-machado/breve-historico-do-instituto-estadual-de-educacao-carmela-dutra>.

soras formadas em escolas normais urbanas, outras pessoas formadas em outros estados brasileiros que houvessem cursado cursos de auxiliares de ensino.

O Ministério da Educação e Saúde autorizou o funcionamento das escolas normais particulares e municipais nos Territórios brasileiros conforme o Processo 243/54 no qual constou que "[...] em 9/11/47, baixou o Senhor Ministro da Educação a Portaria No. 585, expedindo normas para concessão de autorização para o funcionamento de estabelecimentos de ensino normal particulares ou municipais nos Territórios" (Alves, 1954).

Em relação à oferta de segundo ciclo do ensino normal, no Território Federal do Guaporé, Enos Eduardo Lins, professor do Curso Normal Regional Carmela Dutra, relatou ao Ministério da Educação e Cultura que não havia estabelecimentos de ensino que ofertassem essa modalidade de ensino além do Instituto Maria Auxiliadora na cidade de Porto Velho.

> [...] não encontravam, senão em outra unidade da Federação, educandários de segundo ciclo em que se matricular; e de jovens estudantes do Ginásio 'Maria Auxiliadora' cujas famílias não têm recursos que lhes permitam manter as filhas ainda três anos matriculadas num educandário particular, que geralmente obriga essas famílias a pesados gastos. (Lins, 1954, p. 1).

A justificativa apresentada de que os pais não tinham condições para manter os filhos matriculados nas instituições normais particulares, serviu para que Lins (1954) conseguisse autorização para o funcionamento da Escola Normal do Guaporé, oportunizando a oferta de cursos que pudessem possibilitar a continuidade de estudos de jovens guaporenses e a conclusão do curso normal em uma instituição pública.

No excerto acima, Lins (1954) descreveu que a maioria das famílias do Guaporé, e mesmo as famílias que tinham matriculado filhas e filhos nas escolas particulares, não possuíam recursos financeiros para continuar custeando a formação de quem havia iniciado seus estudos, uma vez que, as instituições religiosas particulares exigiam das famílias esforços e recursos financeiros consideráveis para permanência das alunas e alunos nos educandários.[8]

Referindo-se à situação no Território, Gomes (2007, pp. 137-138), descreveu que a criação da Escola Normal do Guaporé no local no qual funcionava o Curso Normal Regional Carmela Dutra, no entanto, foi marcada pela "[...] falta de pessoal qualificado, principalmente com a implantação do nível secundário; a falta de prédios escolares, a baixa remuneração do magistério; a escassez de recursos; além das precárias condições de transporte [...]". Essas condições permaneceram nos primeiros anos de funcionamento, contudo, era a única escola pública para a formação de professoras no Território Federal do Guaporé.

[8] Essa era a realidade do Território no período. Souza (2017), na pesquisa de mestrado contatou que era cobrado das famílias das alunas a matrícula e mensalidades das estudantes, muito embora as instituições escolares confessionais católicas recebessem recursos financeiros do município, do estado e do Governo Federal para oferta e manutenção dos cursos.

Mapeamento da formação das professoras nas escolas normais rurais e regionais no estado de Mato Grosso

Já no estado de Mato Grosso, as fontes coletadas apontam que as instituições normais regionais e rurais que existiam eram em sua maioria particulares como apresentado a seguir.

QUADRO 3.

Mapeamento das Escolas Normais Regionais e Rurais no estado de Mato Grosso

Ano	*Escola/Curso*	*Cidade*
1957	Curso Normal Regional Sagrado Coração de Jesus (particular)	Rondonópolis-MT
1958	Escola Normal Regional Dom Camilo Farezin (Particular)	Farezin-MT
1958	Escola Normal Rural em Poxoréo	Poxoréo-MT
1959	Curso Normal Regional Ponta Porã[9]	Ponta Porã-MT
1959	Escola Normal Rural de Campo Grande (Filantrópica)	Campo Grande-MT
1961	Instituto Feminino Normal Rural de Cristo Rei (Particular)	Várzea Grande-MT
1962	Escola Normal Dr Fernando Correa 1ª Ciclo (Municipal)	Poxoréu-MT
1962	Escola Normal Regional Sagrado Coração de Jesus (Particular)	Rosário Oeste-MT

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora[10].

Entre os cursos mapeados no estado de Mato Grosso, o Curso Normal Regional Sagrado Coração de Jesus funcionou na cidade de Rondonópolis no ano de 1957. O curso foi administrado pelas religiosas da igreja católica. Neste curso foi possível identificar alguns certificados assinados pelas religiosas no ano de 1963 (Geovanella, 1963, p. 1).

Em 25 de maio de 1958, o Arcebispo Orlando Chaves recebeu a doação para a construção da Escola Normal Rural da Arquidiocese na cidade de Várzea Grande no estado de Mato Grosso. A doação de "[...] 20 hectares de terreno para a construção do Seminário Maior de Cristo Rei, na região do Capão de Negro".[11] Após a efetivação do recurso financeiro "[...] O Snr. Arcebispo agradecendo a saudação que lhe foi feita, anunciou que naqueles dias estava

9 Interessante pesquisa a respeito foi realizado por Marilu Marqueto Rodrigues (2019) que pesquisou Professoras e Professores Rurais em Mato Grosso: Entre Várzea Grande e Ponta-Porã na Fronteira do Estado (1940-1974). Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/un/publicacao/ppge?busca=Marilu&filtro=autor&categoria=>.

10 Quadro elaborado a partir de distintas fontes documentais e escolares tais como: Relatório de Albuquerque (1946) O Estado de Mato Grosso, A Cruz (1958) e (1961), O Mato Grosso (1960), Rodrigues (2019), Geovanella (1963).

11 "Capão de Negro", hoje denominado Capão Negro na cidade de Várzea Grande, foi reconhecida como comunidade quilombola urbana no ano de 2009, por meio do Ministério da Cultura e da Fundação Cultural Palmares. Durante o percurso histórico da localidade a comunidade perdeu uma parte de suas terras, quando o prefeito de Várzea Grande, Julio Domingos Campos, cedeu uma área à Infraero, hoje atual Aeroporto Internacional de Várzea Grande - Marechal Rondon. O "Capão de Negro" perdeu também uma área de 200 hectares, em 26 de abril de 1948, para a construção do Seminário Cristo Rei, local no qual atualmente funciona o Centro Universitário de Várzea Grande (Univag). As informações acima foram enviadas via e-mail por Elizeu Xumxum presidente do Quilombo Capão Negro, de Várzea Grande.

sendo iniciada a construção, no terreno oferecido pela Prefeitura, da Escola Normal Rural da Arquidiocese, a ser dirigida por religiosas" (A Cruz, 1958, p. 1).

Mais tarde, o Instituto Feminino Normal Rural Cristo Rei foi instalado, no ano de 1961, com a promulgação da "[...] Lei No. 100 de 27 de março de 1958, o Departamento de Ação Social Arquidiocesano de Cuiabá, recebeu da prefeitura de Várzea Grande a doação de um terreno de 3 ha e 7.947m² para a construção do IMBJ [...]" (Rodrigues, 2019, p. 84). A Escola Normal Rural da Arquidiocese foi anexada ao Instituto Feminino Normal Rural Cristo Rei.

Outra escola Normal Regional existente no estado de Mato Grosso foi intitulada Escola Normal Regional Dom Camilo Fazezin de 1o. ciclo. A inauguração dessa escola ocorreu no dia 22 de maio em 1958. A data foi registrada como um acontecimento histórico para a população daquele lugar "[...] Revestiram-se de brilho extraordinário as festividades da inauguração do prédio da Escola Normal Regional "D. Camilo Farezin, 1o. Ciclo" (A Cruz, 1958, p. 1).

Com exceção da Escola Normal Regional de Ponta Porã, as escolas normais regionais, instituições particulares administradas por religiosos da igreja católica, iniciaram seu funcionamento no estado de Mato Grosso, a partir dos anos de 1957.

No dia 3 de maio de 1960, foi inaugurada a Escola Normal Regional de Ponta Porã. O Evento de inauguração contou com a participação da comunidade no qual compareceu "[...] autoridades eclesiásticas, civis, militares, professores e numeroso público, dando amplo apoio e aplauso à importante realização do Governo Estadual [...]" (O Mato Grosso, 1960, p. 1).

Em Poxoréu, no estado de Mato Grosso no ano de 1961, funcionava com condições mínimas de estrutura o curso normal rural no prédio do Ginásio escolar e "[...] há 3 anos funcionando a título precário ferindo a lei que concede o prazo máximo de 2 anos para o seu funcionamento anexo ao Grupo Escolar. Finalmente vamos pleitear a criação da Escola Normal Rural" (O Estado de Mato Grosso, 1961, p. 1). Outra escola que funcionava no município, no ano de 1962, era a Escola Normal Dr. Fernando Correa 1o. Ciclo, administrada pelo município.

Em Rosário Oeste, no estado de Mato Grosso, no ano de 1962, a Escola Normal Regional Sagrado Coração de Jesus do 1o. Ciclo, administrada por religiosas da Igreja Católica, também ofertava o curso normal regional.

Trazendo uma breve síntese, tanto em Mato Grosso quanto no Guaporé, as escolas normais rurais e regionais estavam divididas entre escolas públicas e particulares.

No Território Federal do Guaporé, no período compreendido entre 1947 a 1963, havia apenas uma instituição que ofertava curso normal pública, na qual funcionou o Curso Normal Regional e o Curso Normal para formação de professoras. As demais instituições que ofertavam o ensino normal eram particulares e geridas por freiras.

No estado de Mato Grosso existiram 5 cursos normais regionais entre os anos de 1946 a 1963, conforme os dados apresentados no quadro 3. Entre os cursos estava o Curso Normal Regional Sagrado Coração de Jesus, particular, criado no ano de 1957, na cidade de Rondonópolis, o Curso Normal Regional Dom Camilo Farezin, particular, criado no ano de 1958, na cidade de Farezin, Curso Normal Regional de Ponta Porã, público, reinstalado no ano de 1959, na cidade de Ponta Porã, Escola Normal Regional Dr. Fernando Correa 1o. Ciclo, municipal, na cidade de Poxoréu e a Escola Normal Regional Sagrado Coração de Jesus, particular na cidade de Rosário Oeste.

Conforme os dados levantados no quadro 3, em Mato Grosso existiram três escolas normais rurais, a Escola Normal Rural de Poxoréo, pública, criada no ano de 1958, a Escola Normal Rural de Campo Grande, instituição filantrópica criada no ano de 1959 e o Instituto Feminino Normal Rural Cristo Rei, instituição particular, confessional, criada no ano de 1961.

A partir de 1963, ano no qual se encerra o recorte temporal deste texto, os poderes públicos ainda não haviam resolvido a demanda e estrutura de escolas normais regionais e normais para atender a população mato-grossense e como transcrevemos no excerto a seguir, não seria possível a oferta de cursos de formação de professores em escolas públicas sem escolas, salas de aulas material pedagógico e didático necessário.

> [...] enquanto não se resolver o problema com as Escolas Regionais Primárias em regime de internato. Há de se empregar grandes recursos para construir centenas e centenas de salas de aulas, para se adquirir milhares e milhares de carteiras para se distribuir material pedagógico e didático em quantidade mínima necessária. E isso o Governo tem mobilizado recursos próprios e firmado convênio para construir e equipar escolas, treinar e aperfeiçoar professoras. (Alcântara, 1963, p. 94).

Passados os anos o representante pela de educação e saúde do estado de Mato Grosso no ano de 1963, Hermes de Alcântara, ainda continuava relatando os problemas com a instalação das escolas normais regionais, bem como com a formação de professoras. A primeira situação era a dificuldade também na instalação de escolas normais regionais em regime de internato. A segunda situação foi que o governo do estado de Mato Grosso, continuou ofertando os cursos de treinamento e aperfeiçoamento para as professoras denominadas leigas.

Em Mato Grosso no ano de 1963, professoras leigas em atuação eram maioria no estado e "[...] das 5.214 professoras que o estado tem 1.162 são normalistas e 4.052 são leigas. E existem muitas leigas que nem o curso primário completo possuem. E mais de 90 % das leigas jamais leram um livro de didática e pedagogia" (Alcântara,1963, pp. 94-95).

Como evidenciado no relatório elaborado por Hermes Rodrigues de Alcântara (1963), era urgente que o estado abrisse novas escolas normais para o atendimento e oferta de cursos de formação e treinamento de professores, contudo, essa realidade não era atendida pelo poder público, talvez por interesses políticos ou mesmo por intervenção das instituições religiosas que naquele momento ofertavam esses cursos.

Outra situação apresentada por Alcântara, secretário de educação, Cultura e Saúde do estado de Mato Grosso no ano de 1963, foi a de que as professoras normalistas eram formadas com recursos pedagógicos ultrapassados, portanto "[...] nossas normalistas frequentaram Escolas Normais Clássicas, arcaicas, paradas, teóricas, atrasadas com professores decorebas, desatualizados [...]" (Alcântara, 1963, p. 95).

Considerações finais

Se considerarmos a atuação da CNER na formação de professoras rurais, é evidente que o intuito principal era oferta de formação que levasse as futuras professoras a participarem

ativamente nos processos de modificação da mentalidade campesina, propagando na comunidade determinados pressupostos de interesse do governo brasileiro.

A CNER, contudo, priorizou a instalação de centros regionais de treinamento para a formação de professoras, com a intenção de ofertar cursos intensivos em curto tempo e assim formar o maior número de professoras que não possuíam habilitação específica para a atuação no magistério. Em relação às escolas normais rurais, essas foram ainda em menor número.

A CNER atuou na formação das professoras e professores brasileiros, oferecendo cursos para formação de professoras, cursos de férias, treinamento e aperfeiçoamento, com o propósito de habilitar número considerável para o magistério e economizar nas instalações de escolas normais regionais e normais rurais.

No Brasil, desde o ano de 1947, o governo federal resolveu aplicar recursos financeiros na ampliação da oferta de ensino normal e criação de prédios escolares para as escolas normais rurais e cursos normais regionais.

O Governo Federal firmou acordos internacionais, com os estados e com os municípios brasileiros para construção das escolas normais e regionais para formação de professoras e professores que não possuíam habilitação específica para atuação no magistério. Era necessário construir prédios escolares para formar o maior número de professoras habilitadas.

No ano de 1951, o estado de Mato Grosso contava com apenas três escolas normais e não existiam cursos normais rurais e regionais. Contudo, no Território Federal do Guaporé funcionava uma escola normal regional e uma escola normal privada.

A maioria das escolas que ofertavam o curso normal regional e rural no Território Federal do Guaporé e no estado de Mato Grosso eram instituições particulares, confessionais, administradas por religiosos e religiosas da católicos, o que evidenciou o descaso de governadores com a formação de professores nesses estados.

Referências

Albuquerque, J. A. de (1946). Relatório. Apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Governador Dr. José Alves de Albuquerque. Território Federal de Ponta Porã. Arquivo Público de Dourados, Mato Grosso do Sul.

Alcântara, H. R. de (1963). "Três anos de Progresso Educacional e Sanitário". Relatório. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde. APMT.

Alto Madeira (1951). "Professoras para o Interior: Precisa-se". 7 de outubro de 1951, *Alto Madeira*. Porto Velho, p. 1 <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=060160&Pasta=ano%20195&Pesq=%22para%20o%20interior%22&pagfis=42251>.

Alves, E. N. (1954). Processo n. 243/54. Ministério da Educação e Saúde. Arquivo Histórico do INEP, Brasília-DF.

Arreguy, C. E. (1959). "A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Suas origens, sua vida e seus trabalhos desde 1950 ao 1o. semestre de 1959", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 6(8), 14-58.

——— (1959). "Sistematização e Consolidação da Doutrina dos Trabalhos da CNER", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 6(8), 99-120.

——— (1956). "Participação da CNER num Perfeito Plano de Organização de comunidade, Visando a Recuperação dos Vales do Apodi e do Içu, no Estado do Rio Grande do Norte", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 3(3), 58-89.

——— (1956). Resumo do Plano para Aplicação dos Recursos Concedidos à Campanha Nacional de Educação Rural em 1956, *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 3(3), 17-28.

Barcelos, P. e M. de Miranda (1951). *Decreto No. 189*. 14 de abril de 1951. Cria a Escola Normal do Território do Guaporé. Arquivo Histórico do INEP. Território Federal do Guaporé, p. 1.

Brasil (1961). Lei No. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional- <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

——— (1956). Lei No. 59, 11 de agosto de 1947. Campanha de Construção e Equipamento Escolares. Arquivo Histórico do INEP, pp. 2-3.

Conceição, D. C. (1955). "As Deficiências de Base na Educação Brasileira, especialmente nas Zonas Rurais", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 2(2), 167-181.

——— (1954). "Qual o Melhor Processo para a Dinamização e o Desenvolvimento Cultural e Econômico dos Municípios Brasileiros" 1(1), 5-25.

Cruz, A (1958). Guiratinga em Festa: Inauguração do Prédio da Escola Normal Regional "Dom Camilo Farezin" 1o. Ciclo. p. 4. <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=765880&pesq=%22Guiratinga%20em%20festa%22&pagfis=9022>.

——— (1958). "Visita Pastoral a Várzea Grande". p. 1. <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=765880&pesq=%22Escola%20Normal%20Rural%20da%20arquidiocese%22&pagfis=9019>.

Cruz, N. S. de M. (1944). "A Educação Rural nas Zonas Rurais Comuns", *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.* Goiânia, maio de 1942, Serviço Gráfico do IBGE, Rio de Janeiro, pp. 169-171. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv34183.pdf>.

Ferreira, N. V. C. & S. C. F. Lima (2020). "Uma formação intelectual e social conveniente [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963)", *Cadernos de História da Educação* 19(3), 942-960. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56867>.

Ferreira, N. V. C., C. A. Visquetti & C. O. de Souza (2020). "Escolas Normais Rurais Brasileiras: Formação para Professoras Normalistas Missioneiras (1952-1963)", *EDUCA. Revista Multidisciplinar em Educação* 7, 949-968. <http://https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5520>.

Geovanella, E (1963). "Livro Ata". Estado de Mato Grosso Curso Normal Regional 1o. Ciclo, Certificado. Arquivo de Documentação Escolar da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do estado de Mato Grosso, Cuiabá, p. 1.

Gomes, P. de A. (2007). *Educação Escolar no Território Federal do Guaporé (1943-1956)*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2007.

Kubitschek, J. (1956). "Decreto n. 39871, de 30-8-1956, que Altera a Redação dos Artigos 8o. e 10o. do Decreto 38955, de 27-3-1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural-CNER", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 3(3), 13-14.

Lins, E. E. (1954). *Relatório para Instrução do Processo destinado a obter-se autorização do Ministério da Educação para que a Escola Normal do Guaporé funcione validamente*. Arquivo Histórico do INEP, Brasília-DF. Porto Velho, Território Federal do Guaporé. 17 mar. p. 1.

Lourenço Filho, F. G. (1956). "A valorização do professorado rural através de Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais", in C. E. Arreguy (org.), *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (cner).* Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura , Centro de Informação e Biblioteca em Educação-cibec/inep, Vol. 3, No. 3, pp. 97-103.

Lourenço Filho, M. B. (2001). *A formação de professores: da escola normal à escola de educação.* Ruy Lourenço Filho (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

O Estado de Mato Grosso (1961). Poxoréu Pede Estradas, Energia e Escolas. O Estado de Mato Grosso. p. 1. <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=098086&pesq=%22Escola%20Normal%20rural%22&pagfis=36982>.

O Mato Grosso (1960). Instalada a Escola Normal: Ponta Porã recebe orgulhosa esse benefício. 12 de maio de 1960, Cuiabá. <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=098086&pesq=%22%20Regional%20Ponta%20Por%C3%A3%22&pagfis=15085>.

Rodrigues, M. M. (2019). *Professoras e Professores Rurais em Mato Grosso: entre Várzea Grande e Ponta-Porã na Fronteira do Estado (1940-1974).* Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá.

Rondon, J. V. (1946). *Relatório da Administração do Território Federal do Guaporé concernente ao ano de 1946*. Território Federal do Guaporé, Arquivo Histórico do inep, p. 3.

Souza, C. O. de (2017). *Entre o Evangelho e o Ensino Rural: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933-1976)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá.

Souza, C. O. de & N. V. C. Ferreira (2020). "Formação de Professoras Normalistas Rurais nos Longínquos Rincões do Território Federal do Guaporé, ao Norte do Brasil, em Porto Velho/RO (1947-1951)", riaee-*Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara* 15(2), 492-507.

Território Federal do Guaporé (1948). *Regimento Interno do Curso Normal Regional Carmela Dutra.* Divisão de Educação. Brasília. Arquivo Histórico do inep.

A PRESENÇA DE PROFESORES HOMENS NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS RURAIS DE ITAPORÃ-MT/BRASIL (1960-1970)

Terezinha Garcia Cazuza Martinez
Universidade Federal da Grande Dourados
(terezinhagarciagcm@gmail.com)

Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados
(alessandrafurtado@ufgd.edu.br)

Introdução

Este trabalho insere-se no eixo temático "Proyectos pedagógicos y representaciones de la vida cotidiana en las escuelas rurales", do "III Seminario Internacional de Educación Rural en América Latina". Nele, analisou-se a presença de professores homens no cotidiano das escolas primárias rurais, situadas no município de Itaporã, Mato Grosso, Brasil, entre as décadas de 1960 a 1970.

O recorte temporal baseou-se na trajetória dos sujeitos desta pesquisa, a saber, dois professores que atuaram no meio rural do município de Itaporã, no período delimitado. A década de 1960, especificamente seus anos finais, marca o ingresso do professor Moisés de Sousa Gama como docente em uma escola situada no distrito de Montese. Já a década de 1970 corresponde ao momento em que ambos, tanto Moisés de Sousa Gama quanto Rubens Crespo, deixam de lecionar nas áreas rurais, ou seja, nos distritos de Montese e Santa Terezinha, respectivamente, e passam a atuar apenas nas escolas urbanas de Itaporã.

Para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa se baseou na perspectiva da história cultural e também em uma produção bibliográfica ligada à história da educação, história do ensino rural, história da profissão docente, história de Mato Grosso, entre outros. Ela foi efetivada por meio de pesquisa documental realizada nos arquivos das escolas rurais do munícipio de Itaporã, arquivos pessoais dos professores, entre outros.

Além disso, foi necessário recorrer às entrevistas com os ex-professores das escolas rurais, as quais foram realizadas considerando um roteiro de questões semiestruturadas.

Foram gravadas por meio de áudio, arquivadas e, em seguida, transcritas. Além do mais, todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), concedendo os direitos de uso das entrevistas à pesquisadora. Por essa razão, optou-se por colocar os próprios nomes dos professores entrevistados e não nomes ficticios ou siglas.

O trabalho está organizado em duas partes, que se complementam. Na primeira parte, aborda-se a história de Itaporã e a educação escolar nesta localidade. Na segunda parte, discorre-se sobre a presença dos dois professores homens em escolas rurais de ensino primário do município em questão, entre as décadas de 1960 e 1970, bem como trata-se das práticas educativas e das condições de trabalho dos docentes.

História do município de Itaporã

FIGURA 1.

Rotatória da entrada do município de Itaporã, 2019.



Fonte: Martinez, 2019.

A Figura 1 representa a rotatória de entrada de Itaporã, com imagens de um peixe e escritos de "cidade do peixe", conforme ficou conhecida no estado de Mato Grosso do Sul. Retomando a história desse município, vale lembrar que sua origem se deu a partir da colonização da região do Sul de Mato Grosso, pois, em 1946, o prefeito João Augusto Capilé Júnior, de Dourados, resolveu explorar as terras reservadas e que já estavam sendo medidas, no firme propósito de colonizá-las. Na exploração, o prefeito encontrou uma pequena área com baixa vegetação, a qual deu o nome de Colônia Municipal Agrícola de Dourados.

Não se pode deixar de mencionar que, antes do processo de colonização ocorrido nessa localidade, na década de 1940, a região onde está situado o município de Itaporã foi habitada, inicialmente, por índios Terenas, grupo do qual ainda há alguns moradores residentes à margem do rio Panambi, sob proteção do Governo Federal. Ainda sobre o povoamento dessa localidade pode-se considerar:

> Supõe-se que no século XVII quem residia na região eram os homens brancos, porém mais tarde voltou a ser novamente devastada em meados do século XIX por ocasião da Guerra do Paraguai, com o advento da indústria ervateira, por Thomaz Laranjeira, auxiliado pelos guaranis que chegaram a povoar determinadas áreas da zona de exploração. Em 20 de ja-

> neiro de 1923, na época o presidente do Estado, Pedro Celestino Corrêa da Costa, destinou 50 mil hectares localizados entre os rios Brilhante e Panambi, no município de Ponta Porã, para a colonização. Em 20 de dezembro de 1935, com a criação do município de Dourados, a área reservada para colonização passou a integrar a nova unidade. (Brasil, 1958, p. 197).

Itaporã somente foi colonizado devido ao interesse do prefeito Augusto Capilé Júnior. Antes de se tornar município, Itaporã era nomeado Patrimônio Novo, São José Esperança e Panambi. Somente por volta da década de 1940, os lotes desse lugar começaram a ser ocupados por migrantes, fazendo com que a quantidade de famílias aumentasse e se desenvolvessem os trabalhos nas atividades agrícolas e extrativas, propiciando ao distrito a sua emancipação política do município de Dourados (Rodelini, 2015).

Primeiramente, nessa região, chegaram sete famílias que se alojaram e instalaram-se próximo ao Córrego Canhadão. Entre elas estavam as famílias de Rogério Moura e Isabel Moura; Inácio Felix e Joaquina Moura; Miguel Moura e Maria Carolina Gimenez Moura; Antônio Camilo Diniz e Maria Licinda Diniz; Januário Rodrigues e Maria Odília; Benedito Pereira e Maria Camilo; Joaquim Rodrigues e Brolínea Camilo (*História*…, 2018).

A primeira providência que as pessoas tomavam quando chegavam à Colônia Agrícola Municipal —atual município de Itaporã— era demarcarem os lotes. Depois de o fazê-lo, iam a pé ao município de Dourados, mais precisamente à prefeitura, requererem a posse dos seus lotes. Por ser muito grande a quantidade de colonos requerendo lotes, foi nomeado, em Dourados, o Sr. Inácio Félix como fiscal e coordenador da distribuição de lotes (*História*…, 2018). Abaixo, encontra-se a fotografia de um dos primeiros moradores de Itaporã, ao lado de sua casa construída na década de 1950.

FIGURA 2.

Joaquim Domingos, um dos primeiros moradores de Itaporã,
e sua casa construída na década de 1950.



Fonte: Rodelini, C., 2015. *Grupo escolar Antônio João Ribeiro*: *cultura escolar primária em Itaporã-MT, uma contribuição para a história das instituições educativas*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

A Figura 2 permite entrever que esta casa, que foi uma das primeiras de Itaporã, era bem simples, baixa e de pequeno porte, toda construída em pau a pique e madeira, aparentemente com o telhado construído de pequenos pedaços de tábua. Percebe-se, também, que era cercada com balaústre e que não havia pavimentação, parte hídrica e nem instalação elétrica. Além disso, o chão era batido de terra. Itaporã passou por um longo processo até chegar a ser considerado um município, pois, até então, era apenas um patrimônio pertencente ao município de Dourados, condição esta modificada somente na década de 1950, quando conseguiu se emancipar do território douradense (Carli, 2005).

De fato, Itaporã foi criado pela Lei Municipal No. 659, de 10 de dezembro de 1953, ratificada pela Lei No. 370, de 31 de julho de 1954, integrada à comarca de Dourados, portando como nomeado Senhor Durval Gomes da Silva para administrar o município até a primeira eleição, que aconteceu em 1954. No entanto, para ser criado, esse município contou com uma comissão composta por Durval Gomes da Silva, Pedro Rodrigues, Luiz Alves Filho, Atilano Apolinário de Alencar, Waldomiro Ferreira dos Reis, Joaquim Custódio de Lima, Totonho, Aurenô Arnaldo Cordeiro, Messias Cordeiro da Silva e outros, que pegaram assinaturas e fizeram uma petição enviada ao governador do Estado, Fernando Côrrea da Costa, solicitando o ato de criação.

Não se pode esquecer de mencionar que, na década de criação de Itaporã, houve polêmica no intuito de revogação de sua respectiva lei, pois o advogado da prefeitura de Dourados, Weimar Gonçalves Torres, contestou o ato, alegando ser inconstitucional criar um município sem antes ter sido ele distrito. Houve várias publicações no jornal douradense e ações legais para revogar a lei, no entanto, por meio da causa judicial entregue aos deputados, Dr. Camilo Ermelindo da Silva e Dr. Francisco Leal de Queiroz, isto não foi permitido (Rodelini, 2015).

Assim, em 31 de janeiro de 1955, foi instalada a primeira e atual legislatura, ficando a Câmara Municipal composta de 5 vereadores: Antônio Vicente de Almeida - presidente; Aureno Arnaldo Cordeiro - vice-presidente; Paulo Miyagui; Marciano José da Silva; e Geraldo Barcelos da Costa. "Nessa mesma data, foi empossado para o município, o primeiro prefeito eleito, José Teixeira da Silva" (Brasil, 1958, p. 198).

Itaporã, após ter sido nomeado município, continuou enfrentando grandes desafios, pois, no início, não havia estrutura e equipamentos para o seu desenvolvimento, e a prefeitura de Dourados não se posicionava a seu favor, pressionava os proprietários rurais a não recolher impostos. No entanto, aos poucos, Itaporã foi superando as dificuldades, e no ano de 1960, o município já contava com 12 mil habitantes (*História*…, 2018).

Por ter suas origens em uma Colônia Municipal Agrícola, o município de Itaporã possui grande parte de sua população residente em áreas rurais e distritos que o cercam. Nogueira (2011, p. 35) aponta que, "fazendo uma comparação entre os dados do Brasil, do Mato Grosso do Sul e de Dourados, o município de Itaporã apresenta maior percentual opulacional na zona rural". Sua área urbana é cercada por zonas rurais e possui quatro distritos, sendo eles: Montese, Piraporã, Santa Terezinha e Carumbé.

O Distrito de Carumbé foi criado por meio da Lei No. 1.171, de 21 de novembro de 1958. Esse loteamento iniciado em 1958 fica onde é hoje conhecido como Carumbezão. Conta-se que havia um grande projeto para o pequeno povoado que não saiu do papel, pois a estrada principal (rodovia Itaporã/Maracaju) passou por outro local, dando origem ao povoado do

Carumbezinho. Apesar de ser o maior distrito em área territorial, é o menor em número de moradores, devido a sua área englobar grandes fazendas. Já o Distrito de Montese surgiu com um aglomerado espontâneo de colonos em uma área reconhecida como pouco produtiva. Com isso, a prefeitura de Itaporã abriu ruas e ofereceu infraestrutura, conforme as necessidades surgiam. Em 1958, foi oficializado o Distrito de Montese (História…, 2018). O Distrito Paz de Pirapora foi criado pela Lei No. 2.060, de 14 de dezembro de 1963. Iniciou como um aglomerado urbano em um bolicho[1] pertencente ao Sr. José Teixeira da Silva e, logo em seguida, o povo foi juntando-se ao redor. Com o serviço de urbanização deu-se o impulso necessário para a formação do distrito (*História*…, 2018).

Por fim, o Distrito de Santa Terezinha surgiu a partir da gleba de Santa Terezinha, construída por engenheiros até a década de 1960, pois, em 1957, já havia moradores nessa fazenda. A terra que hoje é considerada distrito de Itaporã pertencia ao senhor Theodoro Silveira Mello, o qual, no entanto, não residia no local, mas no estado do Rio de Janeiro. Assim, as terras da fazenda Santa Terezinha, que somavam 3 598 hectares e 5 172 m², foram consideradas a "nom domino", não sendo mais terras de posse (Silva, 2004). No ano de 1982, criou-se o referido distrito pela Lei No. 326, de 6 de janeiro de 1982.

A educação escolar no município de Itaporã

No período inicial de sua fundação, o processo de escolarização em Itaporã ocorria nas próprias casas e não abrangia todas as crianças da população local, pois, naquela época, não havia escolas na localidade. Com a instalação da Colônia Municipal Agrícola, onde Itaporã teve suas origens, ocorreu, pela primeira vez, a chegada de uma professora que passou a ministrar aulas às crianças nas áreas de abrangência dessa Colônia. A esse respeito, Rodelini (2017) registra que:

> A escolarização da infância em Itaporã teve início nos anos de 1945, ainda quando o município pertencia a Dourados, tendo a Sr.ª Olímpia Moura como primeira professora a ministrar aulas na Colônia, atendendo principalmente os filhos dos vizinhos em sua própria residencia. (Rodelini, 2017, p. 112).

Como cresceu o número de crianças a serem ensinadas, a prefeitura de Dourados providenciou um local próprio destinado a essa atividade (Rodelini, 2017).

> Conforme depoimento de Aurena Cordeiro Claro (23/7/2014), o prédio era uma espécie de barracão e se localizava na atual Avenida São José, perto da igreja São José. Segundo a ex-aluna das Escolas Reunidas, no ano de 1953, a referida escola dividia o prédio com a prefeitura, sendo que dois cômodos eram reservados para a escola e os outros dois destinavam-se às dependências da prefeitura. Na casa aos fundos morava a professora. Como po-

[1] Um pequeno comércio de artigos industrializados, onde se vendiam diversos produtos. Bolichos eram mais frequentes no interior (Silva, 2019).

> demos ver, até então não se tem uma escola em si, mas já começa a melhorar, pois as crianças já tem um lugar dedicado à educação por mais que ainda seja em divisão com a prefeitura. (Claro, 2019 *apud* Rodelini, 2015, p. 90).

Com o passar do tempo foram fundadas várias escolas em Itaporã, pois em decorrência da chegada dos migrantes de diversas regiões do país, o município recebeu uma nova demanda de crianças em idade escolar, intensificando a necessidade de investimento na escolarização da infância. "Assim, foi criado por meio do Decreto No. 1.927 de 14 de julho de 1954, as escolas Reunidas de Itaporã. Posteriormente, o Decreto No. 2.197 de 17 de agosto de 1955 transformou as Escolas Reunidas da cidade de Itaporã em Grupo Escolar com a denominação de Antônio João Ribeiro" (Rodelini, 2017, p. 214).

Em 1958 já havia ao todo 27 escolas em Itaporã. Na década de 1970, o município já contava com escolas situadas no meio urbano. No entanto, havia ainda um grande número de escolas situadas no meio rural, muitas das quais, junto as de outras localidades de Mato Grosso, com o passar do tempo, foram fechadas, pois começou a haver muita evasão dos alunos do meio rural para as escolas da cidade e, devido à pequena quantidade de alunos, a solução adotada foi o fechamento de algumas delas.

A mecanização da lavoura, segundo um dos professores entrevistados, levou muito pais de famílias a se mudarem do meio rural de Itaporã para a área urbana ou até mesmo para cidades no entorno, o que promoveu um esvaziamento da população do meio rural dessa localidade (Walter, 2018).

Dos quatros distritos de Itaporã, apenas o distrito de Carumbé não possui uma escola, pois sua instituição escolar foi demolida por evasão dos alunos do campo para a cidade. No entanto, toda as escolas dos outros distritos como a Escola Estadual Olívia Paula de Piraporã, a Escola Estadual Senador Saldanha Derzi de Montese e a Escola Estadual Princesa Izabel de Santa Terezinha, se encontram em funcionamento até os dias de hoje.

Além das três escolas rurais em funcionamento nos distritos de Itaporã, o município conta com mais doze instituições escolares urbanas em funcionamento, quais sejam: a Escola Estadual Antônio João Ribeiro; a Escola Estadual Rodrigues Alves; a Escola Estadual Edson Bezerra; a Escola Municipal Professora Sônia Teixeira Paiva; a Escola Municipal Vereador Salvador Ferreira de Aguiar; a Escola Municipal Professora Maria Timira dos Santos Borba; a Escola Municipal Professora Rozânia Moura de Lima; o Centro Municipal de Educação Infantil Maria Rodrigues Dias; o Centro Municipal de Educação Infantil Milton Menani; o Centro de Atendimento Educacional Especializado Pedra Bonita; o Centro de Educação Pequeno Príncipe; e o Centro de Educação Especial Brisa. Desse modo, na atualidade, o município conta ao todo com quinze instituições escolares em funcionamento, tanto na área urbana quanto na área rural.

Profesores homens em escolas primárias rurais no município de Itaporã-MT (1960-1970): práticas educativas e condições de trabalho

A profissão docente, no Brasil, desde o século XIX, vem sendo exercida predominantemente por mulheres, mas nem sempre ocorreu assim. Na primeira metade do século XIX, na maio-

ria das vezes, os homens eram formados para atuar na docência, pois as mulheres não eram consideradas capazes de assumir tal trabalho. No entanto, no decorrer da segunda metade do século XIX, ocorreu uma inversão: muitos homens largaram o trabalho docente devido aos baixos salários. Destarte, o trabalho nas indústrias e outras oportunidades de formação abertas, havendo, assim, o reconhecimento da necessidade de investir na formação de professoras mulheres, o que fez com que o magistério passasse por um processo de feminização (Costa *et al*., 2014). A esse respeito, Rabelo (2010) complementa:

> Para os homens, a docência nunca foi uma das únicas alternativas profissionais (o que tem sido demarcado como um dos motivos para o seu afastamento do ensino), o que pode ter sido a maior diferença de gênero nas motivações para a escolha profissional de professores e professoras. (Rabelo, 2010, p. 285).

O fato de os homens optarem por outros trabalhos também gerou polêmicas, porquanto considerava-se as mulheres despreparadas intelectualmente para exercerem a profissão docente. Por outro lado, argumentava-se que elas já tinham, por natureza própria, o jeito o e cuidado para lidar com as crianças. Neste sentido, Louro (2007) menciona:

> Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, "a extensão da maternidade", cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha "espiritual". O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (Louro, 2007, p. 450).

Diante disso, o magistério passou a ser vinculado à maternidade; os homens, por isso, deixaram as salas de aula com vistas a ocupar outros trabalhos, e as mulheres, por sua vez, passaram a assumir cada vez mais a profissão docente. Até os dias atuais, a quantidade de docentes do sexo feminino se sobrepõe à do sexo masculino nas escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental existentes no Brasil.

Com o intuito de contribuir com uma abordagem acerca da docência realizada por homens, este trabalho emerge com o objetivo de analisar a presença de professores homens no cotidiano das escolas primárias rurais, situadas no município de Itaporã, Mato Grosso, Brasil, entre as décadas de 1960 a 1970, tomando como fonte principal as entrevistas com dois professores homens, Rubens Crespo e Moisés de Sousa Gama.

Ambos os professores homens entrevistados migraram do estado de São Paulo para o município de Itaporã, com a formação no Curso Normal concluída em escolas normais situadas no interior de seu estado. Segundo os professores, somente anos depois se formaram no ensino superior, por motivo de adquirirem mais conhecimentos e obterem melhoria salarial, que servia como uma forma de incentivo à formação docente mais aprofundada e completa. O docente Rubens formou-se na educação superior no Curso de Letras pelo antigo Centro Universitário de Dourados (Ceud), que à época pertencia à Universidade Federal

de Mato Grosso do Sul. Assim como ele, o docente Moisés também concluiu sua formação pelo antigo Ceud, porém, graduou-se em Pedagogia.

Embora os professores Rubens e Moisés, quando iniciaram na profissão docente em Itaporã, tivessem a formação em Curso Normal —uma condição privilegiada diante dos(as) docentes locais, cuja maioria atuava como professores(as) leigos(as)—, sua condição não os eximiu de encontrarem dificuldades em suas trajetórias nas escolas situadas no meio rural.

O docente Rubens relatou que começou a trabalhar na profissão docente em 1973, na Escola Rural Estadual Princesa Izabel, no distrito Santa Terezinha, pertencente ao município de Itaporã, atuando no ensino primário em escolas multisseriadas para crianças, no período diurno, e em um curso supletivo para adultos, no período noturno, então denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um programa criado por meio da Lei No. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que, de acordo com Freitas e Biccas (2009, p. 246), "[…] pretendia ser uma resposta do Estado frente aos elevados índices de analfabetismo da população brasileira […]". Já o professor Moisés narrou que começou a lecionar no final da década de 1960, na área urbana de Itaporã, em uma sala de 4a. série, no período noturno, onde atualmente está localizado o Sindicato de Professores, e no período diurno lecionou a partir de 1971, em uma sala de 1a. série, na escola rural de 1o. e 2o. graus Senador Saldanha Derzi, no distrito de Montese, também pertencente ao município.

Tanto Moisés quanto Rubens enfrentaram muitas dificuldades para lecionarem nas escolas primárias rurais, dentre elas destaca-se o fato de os alunos faltarem às aulas quando o clima estava chuvoso e a ausência de materiais didáticos e escolares. Sobre o assunto, o professor Rubens (2019) relatou:

> […] Os alunos que faltavam na escola davam trabalho; ao invés de faltar o que sabia […], faltava o mais fraco. Chovia e por causa da estrada muitas vezes não vinham. […] Eu falava para o pai "Manda, nem que vier descalço, chega aqui limpa o pé na porta da sala mesmo, tem pó de cerra aí, tem tanto plástico põe na cabecinha dele", mas não vinha, "Já tem dificuldade, aí chega o fim do ano não vai passar […]". O pai também, para ele, tanto fazia se passasse ou não. Agora [para] a gente, não, tinha que mostrar serviço para a Secretaria de Educação, que era você passando aluno, e eles que faziam a prova para saber se o aluno podia passar ou não. Outra coisa era materiais, cadernos. A prefeitura não mandava, não. Quantas vezes a gente tinha que pegar do bolso mesmo para comprar caderno… Os pais não tinham condições financeiras boas, quantos que pegavam papel de pão lá […] e a gente fazia caderninhos, cortava o papel no meio, que era uma folha maior, e naquele tempo nem grampo […], a gente furava com aquele furador e amarrava com barbante para eles ficarem escrevendo, e eu passava no mimeógrafo e colocava linha […] para eles escreverem em cima. Era isso porque a coisa no mimeógrafo era mais naqueles papeis de pão, de embrulho. (Rubens, 2019, informação verbal).

Conforme o professor, os alunos que mais faltavam em dias de chuva eram os que tinham mais dificuldade de aprendizagem, o que era um problema, pois ele precisava ampliar o conhecimento desses discentes para acompanharem os demais que já dominavam o conteúdo e conseguirem também a aprovação para passarem de série por meio da prova que a

Secretaria Municipal de Educação aplicava no final do ano. É oportuno destacar que o resultado desta prova refletia como havia sido o trabalho docente no decorrer do ano escolar.

A respeito da dificuldade que o professor Rubens enfrentava com a falta de materiais escolares, o mesmo mencionou: "A prefeitura não os fornecia aos estudantes, então, muitas vezes tinha que pegar seu dinheiro para comprá-los, porque o pais não tinham condições, muitos deles levavam papel de pão e embrulho para seus filhos escreverem neles" (Rubens, 2019, informação verbal). O relato do professor Moisés complementa o depoimento anterior e nele ainda acrescenta que até a conquista de merenda escolar aconteceu por meio de um longo processo de tempo, pois antes o governo também não a fornecia:

> O material escolar cada aluno tinha que comprar o seu, não é igual hoje que o governo dá. Em 1961, a escola começou a fornecer merenda para os alunos, porém, tinha que comprar, não era gratuita. A questão da merenda também começou só depois a ter na escola de forma gratuita. Antes, o governo não daba. (Moisés, 2017, informação verbal).

Segundo o professor Moisés, em sua época de atuação docente o Governo também não disponibilizava material escolar para os estudantes e nem mesmo merenda gratuita a escola fornecia, pois não chegavam recursos para essa finalidade. Cumpre lembrar que o Governo passou a destinar verbas a estes fins para as escolas somente tempos depois.

Outras dificuldades ressaltadas pelos docentes Rubens e Moisés na profissão foram a iluminação em sala de aula e a estrutura das instituições escolares. O primeiro relata que, no ano de 1973, quando começou a lecionar na Escola Rural Estadual Princesa Izabel, não havia energia elétrica, a iluminação era por meio da utilização de lamparinas. Conforme menciona, quando chegou à escola, tomou a iniciativa, juntamente com outros docentes, de realizar uma festa com o objetivo de arrecadar dinheiro para comprar lampiões para ter uma melhor iluminação na escola. Ainda sobre essa a dificuldade Rubens (2019) mencionou:

> […] O povo ia para a escola cada um com suas lamparininhas [risos]. Aí comprou o botijão, aquele lampião de vara […], pendurava ele e […] clareava. Colocava um no começo da sala e outro no fundo para dar aula; era o botijão e depois tinha a instalação […]. No próprio botijão corria o gás dentro daquele caninho, era o que tinha. […] Um dia, o ibisco […] pegou fogo porque estava vazando, caiu e queimou um armário meu ainda […], começou queimar. Aí, nós apagamos o fogo, eu e os alunos. Vixe! Já passamos por tanta coisa. (Rubens, 2019, informação verbal).

É possível observar, conforme o professor Rubens, que os alunos iam para a escola utilizando lamparinas. Na sala de aula, depois, a iluminação melhorou, pois com o dinheiro arrecadado da festa promovida pelos professores conseguiram adquirir o "lampião de vara", que tinha o gás em botijão, tendo sido colocado um na frente e outro no fundo da sala de aula para uma melhor claridade. Um dia, o ibisco do botijão vazou, caiu e queimou seu armário. A respeito desse acontecimento comentou que os alunos correram e apagaram o fogo.

É certo que as escolas, em sua maioria, apresentavam estruturas comprometidas. Muitas vezes, isto acontecia até mesmo por práticas de vandalismo cometida pelos próprios moradores locais. A esse respeito, um trecho da entrevista do professor Rubens é representativo sobre a escola do distrito de Santa Terezinha:

> Eles mesmos, o povo, não deixavam porque era tudo balaústra, quebrava. Uns iam lá e arrancavam para fazer fogo […] quando [alguém] não estava ali olhando. Quantas vezes, principalmente à noite, eu mandava a polícia lá para rapar a cabeça, prendia e rapava, porque tacavam pedra em igreja e escola. Aí, ficava a polícia escondida e quando o cara vinha e tacava eles catavam. Ali era juventude, gente de idade, tudo. […] Quando cheguei lá comecei a falar porque a escola não parava […]; chovia, você não podia dar aula, as telhas todas quebradas. Depois que eu entrei, eu e os colegas […] conversamos com o povo e […] eles ficavam com medo de a polícia pegar e começaram a parar de jogar pedra nas igrejas e escolas. Por isso […] estou falando para você, tinha que ser rígido, se não fosse, já era. (Rubens, 2019, informação verbal).

Rubens deixa evidente que muitos moradores de Itaporã, na época em que ele exercia a docência, não tinham respeito com o que era público, como as igrejas e as escolas, não refletiam que estavam prejudicando a si próprios praticando ações de vandalismo, nas quais fazia-se preciso até intervenções policiais, pois a rigidez era necessária neste momento.

O docente também se remete à primeira escola rural em que lecionou, no caso, a Escola Rural Estadual Princesa Izabel, na qual, segundo ele, durante o dia ensinava crianças e à noite trabalhava com o Mobral. Em relação ao seu planejamento de aulas, o professor Rubens relatou que em suas aulas utilizava muitos recursos, como a música, mas ainda assim fazia uso de práticas tradicionais de ensino, como as cartilhas de alfabetização.

> […] Começava o alfabeto, depois aprendia o AEIOU, depois começava a aprender a letrinha B, a juntar B com A= BA, B com E= BE, formar palavras, ir cantando músicas. Aí você cantava a musiquinha, inventava e cantava e era assim, até formar as palavrinhas, juntando letras como B com A BA formava BABA, ou BEBÊ BABA, que já tinha aprendido o "O" […]. Conforme ia aprendendo, ia formando frases. O BEBÊ BABA, O BOI BEBEU, aí não colocava água porque não tinha aprendido o G ainda. Aí eu peguei o jeitinho, pegava minha linha e ia em frente. (Rubens, 2019, informação verbal).

É possível observar, a partir desse relato, que, para alfabetizar seus alunos, o professor Rubens partia da forma de ensino fracionada, sempre ensinando primeiramente as letras por ordem alfabética, para depois formar palavras com elas; somente palavras que podiam ser formadas com as letras até então apresentadas. Posteriormente, com as palavras também formava frases e, desta forma, avançava de acordo com o que ensinava. Sobre o ensino com cartilhas, Santos, Santos e Macedo (2012) apontam:

> O princípio do ensino que está contido nas cartilhas é o ato de repetir. O aluno tem de fazer tudo do jeito que o professor copiar, se o fizer assim, quer dizer que ele "aprendeu" tudo direitinho. Esse método não leva em conta se o aluno realmente assimilou determinado conteúdo, ou seja, se ele realmente é capaz de realizar tal atividade sem está olhando para um modelo já pronto. Aqui o aluno não é levado a pensar, a racionar e nem a refletir sobre determinada atividade, basta copiar do jeito que está exposto e pronto, sua "aprendizagem" já está realizada e o conteúdo por ele "assimilado". (Santos, Santos & Macedo, 2012, p. 2).

Conforme apontam as autoras, as cartilhas buscam ensinar por meio da prática constante de repetição, não levando em consideração o que o aluno realmente assimila do conteúdo em foco. Assim, o uso na cartilha acaba reforçando um modelo de ensino tradicional. Nas Figuras 3 e 4 estão as fotografias de duas das cartilhas usadas pelo professor Rubens em suas aulas.

FIGURA 3.

Capa da cartilha "Alegria de saber".

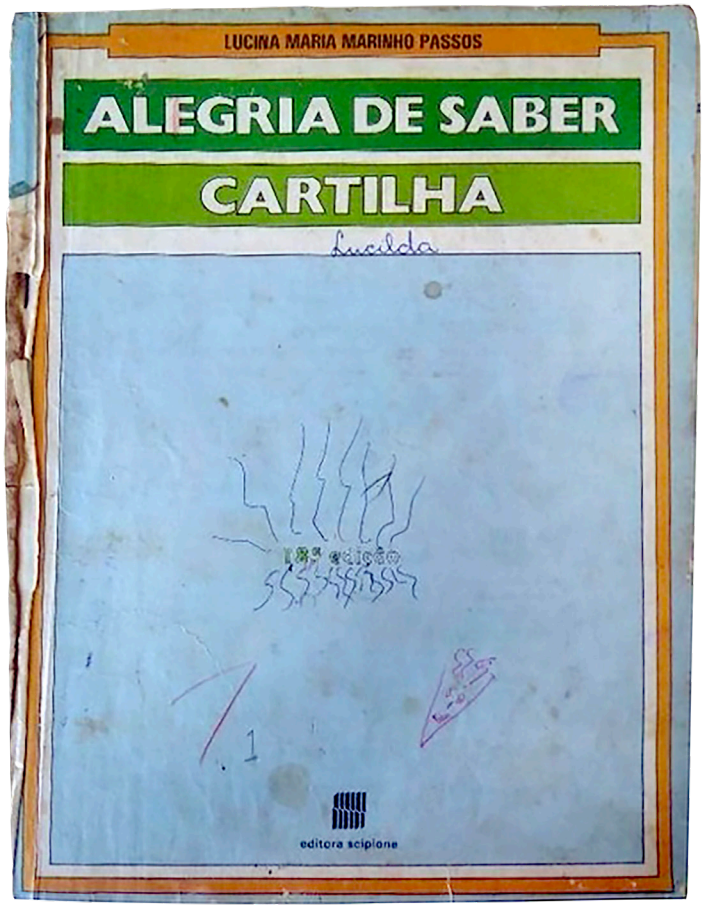


FIGURA 4

Capa da cartilha “Caminho suave”.



Fonte: Arquivo pessoal do professor. <https://www.bigmae.com/cartilha-caminhosuave/>.

A Figura 3 representa uma imagem da cartilha “Alegria de Saber”, de autoria de Lucina Maria Marinho Passos, da Editora Scipione. Esta cartilha, de acordo com Santos, Santos e Macedo (2012), buscava alfabetizar o aluno se pautando no método fônico, desenvolvendo concomitantemente a leitura e a escrita, por meio de contextos simples de vivência das crianças. Segundo as autoras, a cartilha se organiza em dois períodos:

> Período Preparatório–trabalha com a coordenação visomotora, percepção auditiva e a percepção visual.
>
> Alfabetização –trabalha com as vogais, encontros vocálicos, sílabas simples, sílabas complexas, encontros consonantais, composição, alfabetarão, textos complementares e dicionário ilustrado. (Santos, Santos & Macedo, 2012, p. 4).

Analisando a organização da cartilha, percebe-se que há toda uma sequência de ensino a ser seguida para alfabetizar os alunos. Inicialmente, há uma preocupação em realizar um período preparatório que consiste em aguçar a audição e a visão dos alunos. Posteriormente, adentra-se no trabalho do micro para o macro na formação de palavras, ou seja, começa-se escrevendo as vogais, encontros vocálicos, sílabas simples, entre outros, até chegar à elaboração de palavras e formação de textos.

No processo de ensino da escrita, a cartilha "Alegria de Saber" padroniza a letra cursiva, por ser considerada a forma mais fácil para as crianças aprenderem. A cartilha em foco, segundo Santos, Santos e Macedo (2012), promove exercícios de treinamento por meio de traçados de diversos tipos, apresenta as vogais e ilustram-nas associando cada letra a uma imagem correspondente. Em relação às consoantes, somente ensina aos alunos por meio de sua junção às vogais. Para cada unidade da cartilha há um pequeno texto escrito com as palavras já alí estudadas, a partir do qual é trabalhada a leitura. Além disto, consta no material músicas associadas a cada tipo de atividade (Santos, Santos & Macedo, 2012).

Observa-se que a cartilha "Alegria de Saber" contém formas de ensino distintas das apregoadas nos dias atuais. Além de alfabetizar os alunos seguindo a sequência de formação da palavra, sem partir primeiramente de seu todo escrito, este material de ensino não buscava formar a autonomia e a criticidade nas crianças e nem mesmo explorar a sua imaginação e a sua criatividade, pois as atividades eram voltadas para cópias e repetições, na intenção de memorização do que estava sendo ensinado.

A Figura 4, por sua vez, representa a capa da cartilha "Caminho Suave", de autoria de Branca Alves de Lima. Peres e Ramil (2015) relatam que a referida autora, com sua experiência de sala de aula, produziu esse material para ajudar os alunos a superarem dificuldades de aprendizagem, e por este motivo deu o nome à cartilha de "Caminho Suave", no sentido de tornar "suave" o caminho de alfabetização da criança, e não tão dificultoso.

> As cartilhas de alfabetização utilizaram o método sintético (silábico), como a Caminho Suave, podemos afirmar que o objetivo era que a leitura fosse ensinada, baseado na associação de letras aos seus nomes, somado a alguma imagem que representasse mesmo que de forma aleatória a letra a ser estudada. Após reunir as letras em sílabas e conhecendo suas famílias silábicas, ensinava a ler palavras formadas com as mesmas silabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas sem sentido. O método sintético "partia das partes para o todo", isto é, da síntese para a análise. Tal método implicava em memorização e repetição do exercício. Muitos autores acreditavam que através das imagens, o ensino se tornava rápido e simples. (Araújo & Santos, 2008, p. 10).

De acordo com Araújo e Santos (2018), a Cartilha utilizava-se do método sintético, associando as letras a seus devidos nomes, além de conter ilustrações do conteúdo por meio de imagens. Assim como a Cartilha "Alegria de Saber", a Cartilha "Caminho Suave", como afirmam Araújo e Santos (2018), também alfabetiza do micro para o macro: primeiramente ensina-se as letras por ordem alfabética, depois forma-se as sílabas, as palavras e, por fim, frases, pequenos textos, na maioria das vezes sem sentido. Além disso, ambas cartilhas focam no ato de memorização e repetição dos exercícios.

A cartilha "Caminho Suave" alfabetizava por meio da ligação de imagens à palavras-chave, sílabas e letras, utilizando ilustrações que se assemelhavam com a letra ensinada. Fazia-se uma associação entre imagem e letra do alfabeto, ou seja, uma leitura imagética, em que cada letra do vocabulário estava associada a uma imagem que lhe fosse representativa. Em cada página havia uma figura de um animal e uma letra do alfabeto, como, por exemplo, na página da letra "S", onde havia a figura de um sapo. Na sequência, o aluno realizava o contorno do desenho do corpo do animal. Essa associação de imagem à palavra está presente em toda lição da cartilha "Caminho Suave" (Araújo & Santos, 2008).

Cabe salientar que, na referida cartilha, mesmo a imagem sendo considerada o procedimento pedagógico por excelência da aprendizagem e fixação das letras, sílabas e palavras, as palavras-chave têm igual importância, pois sem elas não há como o aluno realizar associações entre palavra e imagem nas lições:

> […] no Manual do Professor, a explicação de cada lição é antecedida de uma história relacionada associando os personagens às palavras-chave; na sequência há as orientações de como apresentar o cartaz correspondente (palavra-imagem). A centralidade da relação entre imagem e palavra é destacada em cada uma das lições, com ênfase para a discriminação das palavras-chave. (Peres & Ramil, 2015, p. 63).

Peres e Ramil (2015) explicam que a imagem na cartilha é utilizada para facilitar a compreensão textual. Quando próxima ao texto, indica haver alguma relação estabelecida com ele, não sendo nunca vista de forma dissociada da informação ali exposta graficamente. Segundo os autores, texto e imagem juntos formam a iconologia didática, estimulando a percepção visual e a memorização da criança.

É certo que o professor Rubens utilizava as cartilhas "Alegria de Saber" e "Caminho Suave" como instrumento para a alfabetização de seus alunos. Segundo o próprio docente, ambas cartilhas lhe ajudavam muito no processo de ensino da leitura e da escrita.

Ainda sobre sua atuação docente, Rubens relatou que, para os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, ele passava atividades no mimeógrafo para fazerem de tarefa em casa, uma espécie de "reforço dos conteúdos". Além disso, mencionou que, para facilitar seu acompanhamento aos alunos, os dividia na sala de aula em três ambientes, colocando os "mais desenvolvidos", os "do meio" e os "menos desenvolvidos". Tal disposição determinava a forma como ele desenvolvia suas práticas educativas. Estando os alunos separados, o docente transmitia os conteúdos das diferentes séries/anos. Percebe-se que isso o colocava diante de novas necessidades de organização do tempo e do espaço escolar em que lecionava. Considerando Vincent, Lahine e Thin (2001) quanto ao entendimento sobre a forma escolar, pode-se compreender a maneira que o professor Rubens lecionava e organizava o seu tempo e espaço escolar no meio rural no município de Itaporã. Afinal, sua própria narrativa revelou uma diferente maneira de distribuição dos alunos em sala de aula.

Quando Rubens começou a atuar como professor, lecionava na Escola Estadual o dia inteiro, pois havia uma quantidade muito baixa de docentes nessa escola, assim, ministrava

aulas para três salas de primeira série durante o dia. Em sua entrevista, o docente chegou a relatar que essa situação acabou lhe acarretando problemas de saúde:

> Fui para São Paulo nas férias e comecei a ficar com um cansaço […], aí fui ao médico e ele disse: "Você se esforçou demais, né? O que você fazia?" Aí expliquei para o médico. O médico disse: "Olha, você diminui, tá?". Primeiro ano exige muito da gente? Eu tinha três sala de primeiro ano durante o dia, daí a gente trabalhava ali. (Rubens, 2019, informação verbal).

O objetivo principal de Rubens era o alcance da aprovação de todos os seus alunos no final do ano letivo, então ele buscava sempre dar o melhor de si em seu trabalho, porém, no começo de sua atuação como docente, ele exagerou, assumindo a totalidade de três turmas de primeira série, cuja etapa de ensino lhe exigia muito. No entendimento desse professor, o ensino na época em que lecionava era mais rígido que atualmente, podia-se exigir mais dos alunos. Sobre o assunto, o referido docente narrou:

> Naquele tempo não tinha indisciplina, não. Eles chegavam na escola todos meio ressabiados e eu falava "Não precisa ter medo de mim, não. Não sou bicho, não mordo ninguém, não". [Risos]. Mas eu queria a coisa certinha. "Recreio é para brincar, fora do recreio é para estudar" eu falava para eles. Eles chegavam todos suadinhos do recreio e eu falava "Vão lá, lavem o rosto para não ficarem fedendo a macaco, porque ficam soados e eu tenho que ficar em cima de vocês". Eles iam, lavavam, mas quando chegava a hora da aula não tinha indisciplina. (Rubens, 2019, informação verbal).

Segundo Rubens, os alunos tinham muito respeito pelos professores, que antes eram vistos como autoridade máxima em sala de aula. Assim, os discentes não praticavam ações indisciplinares nas aulas. O professor enfatiza que o momento de as crianças brincarem era no recreio; quando entravam na sala de aula era momento de estudar. Libâneo (2013, p. 277) afirma que "A indisciplina da classe está diretamente ligada ao estilo da prática docente, ou seja, à autoridade profissional, moral e técnica do professor. Quanto maior a autoridade do professor (no sentido que mencionamos), mais os alunos darão valor às suas exigências" Conforme o autor, a prática docente é que vai determinar se os discentes vão se atentarem à aula ou não, portanto tudo é um processo ligado diretamente a figura do professor.

Ainda reportando-se à indisciplina, o professor Rubens relatou que quando atuava na profissão docente os pais lhe entregavam as crianças dando-lhe total liberdade para ensiná-las e corrigí-las quando necessário. Afirmou que estes diziam que as crianças tinham que respeitar professores, que eram autoridade do conhecimento, assim como lhes respeitavam, e que o docente as deveriam considerar como filhos, pois iam à escola semelhante a uma folha em branco que deveria ser preenchida de saberes.

Rubens também relatou sobre a satisfação de ver os frutos de seu trabalho:

> Ah, o que me marcava era final do ano, em que os alunos faziam a prova, via tudo eles passando, era aquela felicidade. Poxa, resolvi o serviço, meu serviço foi bom. Era uma glória de quarenta e cinco, três, no máximo quatro alunos reprovarem. Vinham muitos alunos novos e alguns acabavam reprovando, mas daí já fazia o relatório explicando certinho e mostrava para a Secretaria. Eles queriam saber o porquê aquele aluno não desenvolveu. Aí, no outro ano, aqueles que reprovaram viravam turma forte, porque os outros que chegavam novinhos […] vinham sem saber ler. Pelo menos aqueles das salas que tinham reprovado já era quase certeza que iam conseguir passar, pois já estavam mais adiantados. (Rubens, 2019, informação verbal).

De acordo com o professor Rubens, um dos momentos que mais o tornava alegre exercendo sua profissão docente era quando ele via que seu esforço realmente estava surtindo resultados. Para ele, era uma grande satisfação e motivação no trabalho ver sua turma quase toda no final do ano ser aprovada, com exceção de alguns poucos, que acabavam não acompanhando os demais, no entanto, estes, refazendo a série no próximo ano, tinham certa a sua aprovação por já estarem adiantados em relação aos ingressantes naquele ano.

Além da avaliação do final do ano, o educador comenta sobre sua forma de avaliação, que ocorria da seguinte forma:

> A gente avaliava diariamente, quando eles já sabiam ler aquela lição, já passava a cópia da lição para outra lição, então, assim que fazia, o desenvolvido ia, o médio, então eles iam seguindo a lição, porque eles tinham que saber ler e escrever tudo e fazer aquele exercício, separar sílaba, completar, então era a base do dia a dia, não era de mês em mês. Na primeira série é difícil fazer uma prova mensal assim. Você dava alguma prova assim para ter uma noção, mas a avaliação mesmo era no fim do ano, que a Secretaria Municipal que ia lá fazer, ficava uma fazendo a leitura e outra aplicando as provas […], Matemática, Português, Estudos Sociais que eles falavam aquele tempo, aquele tempo não era Geografia, História, Ciências, era tudo Estudos Sociais. Do terceiro ano para frente eles aplicavam prova por bimestre, primeiro e segundo ano, não, era só uma no final do ano. Ali a gente ia vendo, pelo crescimento do aluno, a leitura, como iam escrevendo, se eles faziam a letrinha certa do BA, BE… (Rubens, 2019, informação verbal).

O professor Rubens avaliava os seus alunos diariamente. Conforme iam terminando de ler e fazer as atividades de cada lição, o docente os passava para a próxima lição. Rubens discorre, ainda, que era complicado avaliar por meio da aplicação de provas com frequência, pelo motivo de na primeira série as crianças ainda serem muito pequenas, e que a avaliação decisiva era a que a Secretaria aplicava no final do ano. Para Libêneo (2013).

> […] é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o

> trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor como dos alunos. (Libâneo, 2013, p. 216).

De acordo com o autor, a avaliação deve ser didática e permanente no trabalho dos docentes e acompanhar a todo o momento o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados obtidos devem ser comparados com os objetivos, e automaticamente o professor avalia seu próprio trabalho para correções necessárias, pois a avaliação transparece tanto a qualidade do trabalho escolar dos discentes quanto dos docentes.

O outro docente entrevistado, o professor Moisés de Sousa Gama, narrou como era sua rotina em sala de aula. Esse professor, logo que chegou ao município de Itaporã, começou a lecionar na Escola de 1o. e 2o. graus Senador Saldanha Derzi, situada no distrito de Montese. Sobre sua rotina, Moisés relatou que

> […] organizava os alunos em fila para entrar na classe, no início da aula fazia a chamada e, após a mesma, já começava a ministrar os conteúdos, que eram passados na lousa para os alunos copiarem […]. Não era como hoje, que os educadores têm acesso a muitos recursos tecnológicos para ensinar, pois os conteúdos eram passados na lousa para todos os alunos terem acesso, porque não tinha livro didático para os estudantes naquela época, e indicar livros para os alunos comprarem era difícil, porque só podiam comprar os que tinham condições, e, naquela época, a maioria das famílias não tinham condições financeiras. (Moisés, 2017, informação verbal).

Conforme o relato do docente Moisés, ele exercia sua profissão de forma tradicional. Para dar início à aula, entrava na sala de aula com os alunos organizados em fila, realizava a chamada e, posteriormente, começava a ministrar os conteúdos utilizando somente a lousa, que era o único recurso que a escola dispunha para os professores na época e a única forma para todos os alunos terem acesso aos conteúdos, pois não havia como pedir para comprarem livros devido a maioria das famílias não terem condições financeiras. Afirma ele que em sua época de docente era diferente de hoje, em que há muitos recursos tecnológicos para ensinar.

Apesar das dificuldades, a concepção do professor Moisés sobre o ensino do período em que foi docente, foi bem próxima a do docente Rubens, pois, no entendimento de ambos, o ensino de antes ainda era melhor do que o atual. A esse respeito, o professor Moisés relatou:

> A escola de antes conseguia ensinar mais, a de hoje é muito fraca. A educação começou a ser vigorada com a lei 4.024 nessa lei era muito rígido o ensino, depois ela passou a ser mais branda, na terceira lei 7.048 foi mais branda, e agora mais branda ainda. A escola está caminhando com uma qualidade menor, não está conseguindo alfabetizar o aluno, o aluno está chegando no final do ensino fundamental sem saber ler, escrever, e sem saber matemática (as quatro operações básicas). […] naquele tempo os professores tinham mais autoridade, ele era a autoridade em sala de aula. Hoje não, se perdeu muito dessa autoridade. (Moisés, 2017, informação verbal).

De acordo com o docente, naquele tempo os professores tinham mais autoridade em sala de aula e a escola conseguia ensinar bem mais que a de hoje, a qual ele considera muito fraca no ensino. Moisés menciona que muitos alunos chegam ao final do ensino fundamental sem saber ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas básicas. Para ele, as leis que regem as instituições escolares em relação à educação foram sendo cada vez mais brandas, fazendo com que o ensino tivesse qualidade menor em relação ao de antes.

Ambos professores entrevistados, Rubens Crespo e Moisés de Sousa Gama, relatam que o gosto pela profissão docente foi sendo adquirido desde a época em que eram alunos. Moisés, neste sentido, comenta: "Naquela época, no segundo semestre da 1ª série a gente já tinha o contato com o aluno em sala de aula, ficava observando as aulas, os alunos, e ia tomando aquele gosto. Saía dali já preparado" (Moisés, 2017, informação verbal). Segundo ele, a profissão docente era algo que já se imaginava fazendo, devido ao contato que tinha com a prática ainda enquanto aluno. Porém, menciona também a vontade de desistência que teve da profissão com o passar dos anos:

> Teve momentos difíceis em que pensei em desistir da profissão docente, por várias etapas, troca de legislação, mudava a forma, quando o professor era professor ele realmente era professor, reconhecido como professor, mas teve uma época em que ele era um trabalhador em educação, um trabalhador como os outros, um trabalhador comum, a partir de então começou a perder a identidade. (Moisés, 2017, informação verbal).

Segundo o professor, quando lecionou houve uma época que o docente era valorizado, mas em outro momento foi considerado apenas um trabalhador em educação e começou a perder sua identidade. Isso desanimava os professores a exercerem a profissão. O professor Moisés pensou em desistir da profissão ao vivenciar a desvalorização do ofício e perda de identidade docente, que ocorreram com o passar do tempo com as trocas de legislações.

Foi possível notar, por meio dos relatos dos professores entrevistados, que nessa época não havia condições nenhuma para uma boa educação no campo, pois os educadores sentiam falta de uma boa formação docente, eram escassos os recursos didáticos para o professor utilizar ao ministrar aulas e as escolas não tinham infraestrutura adequada. Mas, de modo geral, os professores entrevistados, além de apontarem as dificuldades vivenciadas, recordaram de momentos bons que compensaram e marcaram suas trajetórias docentes.

Conclusões

Uma pesquisa desta natureza, em que se buscou analisar a presença de professores homens no cotidiano das escolas primárias rurais, situadas em Itaporã, estado de Mato Grosso, Brasil, entre as décadas de 1960 a 1970, permitiu constatar que o referido município, criado na década de 1950, a partir da Colônia Municipal Agrícola de Dourados (Cand), ainda no contexto do recorte temporal da investigação, constituía-se por características rurais, sendo formado por cinco distritos e com uma população ainda predominantemente rural.

Foi possível perceber que as escolas situadas no meio rural de Itaporã, na maioria das vezes, tinham que contar com professores(as) leigos(as) para lecionarem, principalmente moradores(as) da própria localidade, que possuíam mais escolarização do que a população local. Porém, os dois professores homens focalizados se constituíram uma exceção à situação do contexto local, pois eram formados por Curso Normal no interior de São Paulo.

O fato de esses professores possuírem formação também permitiu compreender que a presença de docentes formados, sobretudo os atuantes em escolas primárias rurais, só ocorria no contexto geográfico e temporal em questão, se fossem de outros estados brasileiros, como no caso dos professores Rubens Crespo e Moisés de Sousa Gama, oriundos de São Paulo.

Ainda foi possível notar que, mesmo os referidos docentes tendo formação para atuarem nas escolas primárias e Itaporã contando com poucos professores(as) habilitados(as) na época, até mesmo nas escolas situadas na área urbana, ambos lecionaram, sobretudo, em escolas consideradas rurais, por estarem situadas em distritos pertencentes ao referido município, onde nem mesmo as condições de infraestrutura física das escolas colaboravam, além da falta de materiais didáticos, pedagógicos e escolares.

As trajetórias dos docentes do sexo masculino investigados evidenciaram que estes lecionaram em escolas primárias rurais situadas em dois distritos diferentes pertencentes ao município de Itaporã —o distrito de Santa Terezinha e o distrito de Montese—, trabalhando com crianças no período diurno e no período noturno, com jovens e adultos analfabetos por meio do Mobral. Assim, os professores Rubens Crespo e Moisés de Sousa Gama contribuíram com a escolarização de crianças, jovens e adultos do meio rural.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com os estudos sobre a história da educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, principalmente no que diz respeito à história da formação e da profissão docente, sobretudo, no que tange à presença de homens no magistério rural, em um período em que já não era muito comum encontrar professores do sexo masculino atuando em escolas primárias urbanas quanto mais em escolas primárias rurais, como foi o caso dos dois professores focalizados na pesquisa.

Referências

Araújo, G. C. de. & S. M. dos Santos (2008). "A cartilha caminho suave: história, memória e iconografia", *Fênix–Revista de História e Estudos Culturais,* 5(2), 1-13. <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/39>.

Brasil (1958). *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=227295>.

Carli, M. A. F. (2005). "A Colônia agrícola municipal de Dourados: povoamento e colonização", *Anais do Simpósio Nacional de História*. Londrina: Paraná, Brasil, pp. 1-13.

Costa, F. T. P., M. M. P. Silva, V. T. B. Bessa & I. F. P. Caldas (2014). "A história da profissão docente: imagens e autoimagens", *Anais da Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas*, 5, 1-12.

Freitas, M. C. de & M. de S. Biccas (2009). *História social da educação no Brasil* (1926-1996). São Paulo, sp: Cortez.

"História do municipio de Itaporã-MS" (2018). <http://bloggedupmi.blogspot.com/2018/06/historia-4-ano-historia-do-municipio.html>.

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Louro, G. L (2007). "Mulheres na sala de aula", in M. del Priore (org.), *História das Mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Editora Contexto.

Nogueira, C. C. da S (2011). *A reprodução do espaço urbano de Itaporã: uma análise a partir das relações/articulações com Dourados-MS*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Peres, E. & C. de A. Ramil (2015). "Alfabetização pela imagem: uma análise iconográfica da cartilha Caminho Suave e do material de apoio", *Cadernos de Pesquisa em Educação* 19(41), 53-79. <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/11322>.

Rabelo A. (2010). "Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente", *Revista Educação & Realidade* 35(2), 279-296. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/8198/9481>.

Rodelini, C. (2017). "Itaporã e o grupo escolar Antônio João Ribeiro (1953-1974)", *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade* 4(8), 107-123. <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/4092>.

——— (2015). *Grupo escolar Antônio João Ribeiro: cultura escolar primária em Itaporã-MT, uma contribuição para a história das instituições educativas*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Santos, I. E. D. M. B. A Santos & V. dos S. Macedo (2012). "O Método das Cartilhas", *Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, 6.

Silva, A. da (2004). *O processo de formação do Distrito de Santa Terezinha (1957-1982)*. Monografia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Vincent, G., B. Lahine & D. Thin (2001). "Sobre a história e a teoria da forma escolar", *Educação em Revista* 33, 7-47.

Entrevistas

Rubens Crespo [janeiro 2019]. Entrevista concedida a Terezinha Garcia Cazuza Martinez. Itaporã-MS, 2019.

Moisés de Souza Gama [abril 2017]. Entrevista concedida a Terezinha Garcia Cazuza Martinez, Itaporã-MS, 2017.

Walter Ramos [julho 2018]. Entrevista concedida a Terezinha Garcia Cazuza Martinez, Itaporã-MS, 2018.

LAS MAESTRAS RURALES EN CANARIAS A FINALES DEL SIGLO XX

Teresa González-Pérez
Universidad de La Laguna, España
(teregonz@ull.edu.es)

Introducción

Desde finales del siglo XX, en el ámbito de la docencia e investigación, se ha venido desarrollando la historia de la educación de las mujeres con identidad propia, dando prioridad a temas educativos de las zonas urbanas. En este avance progresivo, en el campo científico-académico, diversas e incontables investigaciones han resaltado el papel de las mujeres en la educación, y se han detenido especialmente en el protagonismo de generaciones de maestras en la educación de la infancia y la juventud. Desde las maestras sin título o maestras artesanas, a las maestras profesionales, llegando a las maestras universitarias, todas han realizado una importante labor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En España, las maestras de la tecnocracia fueron las primeras maestras formadas dentro del nivel universitario. Se formaron a finales de la dictadura, y, aunque universitarias, prevalecían los valores tradicionales alimentados por las consignas del régimen franquista, un lastre complicado de superar en la mentalidad de sus gentes. En la etapa final del franquismo, que coincide con el denominado desarrollismo y con la tecnocracia, se perciben importantes avances. Los ministros de la tecnocracia, movidos por el deseo de progreso económico, impulsaron la educación (García, Calvo y Susinos, 2008, p. 47).

Las investigaciones realizadas en el ámbito educativo se han centrado, preferentemente, en el sistema educativo de las zonas urbanas, mientras que la educación que se desarrollaba en las zonas rurales ha escapado casi siempre al interés de los estudiosos. Además, entre ambas zonas se han marcado notorias diferencias, al no disponer de las mismas oportunidades y recursos. Históricamente, el entorno rural ha mostrado los resultados educativos más bajos. Dadas las dinámicas de vida propias de sus habitantes, marcan un importante espacio dentro de la cultura del país y una singular forma de ver el mundo y entender su entorno, las cuales requieren de una educación que dé respuesta a sus particularidades (Cox, 2003).

Pensar en la escuela rural requiere tomar en consideración el territorio en el que se localiza, así como los sujetos involucrados en sus actividades. Es decir, las maestras y la población escolar, en general, se trata de los primeros niveles educativos: la educación infantil y los primeros cursos de primaria. En nuestro caso, nos acercamos al panorama de las escuelas rurales en Canarias mediante las vivencias de las maestras. Canarias es un archipiélago

atlántico, geográficamente situado el noroeste del continente africano, que conforma una comunidad autónoma española, a la vez que forma parte de la Macaronesia junto a los archipiélagos de Azores, Madeira y Cabo Verde.

Por su situación geográfica alejada de Europa, constituye una de las regiones ultraperiféricas de la Unión Europea (RUP) con mayor población, pues supera los dos millones de habitantes. El archipiélago canario se ha beneficiado de la política europea y de una serie de ayudas económicas para su desarrollo, aunque no siempre bien gestionadas (González y Miguel, 2006).

A finales de la dictadura, la vida en los pueblos acusaba muchas deficiencias y las desigualdades sociales eran muy marcadas. Con la llegada del turismo, mejoraron las condiciones de vida, se abandona la agricultura y la ganadería de subsistencia, y se emplean fuera y ganan más dinero, lo que repercute en mejorar sus viviendas y acceso a recursos. Los pueblos progresaron en la democracia, y con las ayudas de la Unión Europea mejoraron las infraestructuras públicas y vías de comunicación (calles, plazas, centros de salud, casas para la juventud, centros para mayores, servicios, etc). La creciente expansión urbana, el avance del sector servicios generador de empleo han provocado el desplazamiento de la población hacia los lugares de trabajo, y abandono de sus antiguos lugares de residencia.

La presión modernizadora empuja a los habitantes del campo hacia las ciudades; se trata del éxodo rural por el atractivo de las ciudades que ofrecen mejores servicios y oportunidades laborales. Los desafíos y demandas de la población rural, de los habitantes de zonas alejadas y mal comunicadas, buena parte personas mayores, que cuidan a sus nietos que incluso viven en otros pueblos, no siempre son atendidas por la administración ni le prestan la atención que precisan.

El éxodo rural hacia zonas urbanas o turísticas ha sido notorio en Canarias, especialmente hacia zonas turísticas del sur o zonas que ofrecen empleo (González, 2008). Además del sector servicio, la población insular trabaja en la agricultura de exportación y en invernaderos (tomates, plátanos, aguacates, frutas tropicales, horticultura y flores), en la ganadería (vaquerías, ganado menor, granjas avícolas) y sus industrias (quesería, productos lácteos y cárnicos). Igualmente, trabajan en la construcción, un sector que absorbe mucha mano de obra (albañilería, electricidad, fontanería, carpintería).

La crisis económica de 2008 provocó empobrecimiento, pérdida de recursos, por lo que muchas personas regresaron a su pueblo de origen. Subsistían con las ayudas al desempleo y la economía sumergida, pero también condujo a que algunos vecinos buscaran otra actividad y se reinventaran. Como en otras partes del orbe, cuando la economía daba visos de recuperación, llegó la pandemia y paralizó los avances logrados, cayó el empleo, la producción y el consumo. Se agravó la situación laboral con más precariedad y abusos, sin contratos o contratos temporales a veces fraudulentos, pues trabajan hasta diez horas y les abonan cuatro. La crisis sanitaria ha generado niveles de pobreza muy elevados en el archipiélago hasta el extremo de que las familias no pueden cubrir sus necesidades básicas, y subsisten con ayudas sociales, el banco de alimentos, los comedores sociales.

Los niños escolarizados reciben comida en el colegio, tienen cubierto el desayuno y almuerzo en el servicio de comedor escolar. En las vacaciones, el gobierno autónomo facilita a las familias más vulnerables una tarjeta monedero recargables de 120 euros para que puedan adquirir los alimentos básicos.

Canarias es una de las comunidades autónomas con mayor número de escuelas rurales de España. En total, según los últimos datos publicados por el gobierno de Canarias, se contabilizan 129 escuelas rurales (Boc, 2021). Todas las islas tienen centros, excepto la isla de La Graciosa. Las islas más pobladas cuentan mayor número de escuelas rurales. En Gran Canaria se localizan 33, en Tenerife 32 y 28 en La Palma. Además, Lanzarote cuenta con 14, Fuerteventura 11, La Gomera 6 y El Hierro 5 (Boc, 2021).

El censo de estas escuelas ha descendido porque han disminuido los nacimientos en las zonas rurales. En el mapa escolar, este hecho se refleja en la baja tasa de alumnado. En el supuesto de que haya menos de seis alumnos y se observe que no habría un próximo aumento, las escuelas se fusionarían con otras de la cercanía o se eliminarían. Cada año escolar se actualiza la configuración de las escuelas rurales en las islas. Por otra parte, las escuelas rurales en Canarias no están definidas como tal y diferenciadas de las urbanas. En zonas rurales se refieren a colegios de infantil y primaria (CEIP), a escuelas unitarias y, más recientemente, a los colectivos de escuelas rurales (CER), desde 1996. El censo de los CER en la isla de La Palma, indudablemente, variará después de la reciente erupción volcánica del 19 de septiembre de 2021, pues no sólo afecta a la orografía de la isla desde la zona centro-sur, sino también a su población y sus modos de vida.

Las lenguas de lava no han hecho distingos; han arrasado cultivos, carreteras, viviendas, locales, tiendas, iglesias, consultorios médicos y escuelas. La primera escuela en ser sepultada fue la de Los Campitos, en el primer día de la erupción; tenía una matrícula de veintitrés alumnos, entre mujeres y varones (Cadena SER, 2021). Al día siguiente, la segunda escuela afectada por la destrucción fue la de Todoque. Entre ambos centros se atendía la escolaridad de cincuenta alumnos de un sexo y otro que se han quedado sin escuelas y cuyas familias han perdido sus viviendas y medios de vida.

El sindicato ANPE Canarias ha pedido habilitar escuelas unitarias cerradas para acoger al alumnado del CEIP Los Campitos y CEIP Todoque, que fueron calcinados completamente por la erupción del volcán en la isla de La Palma (Europa Press, 2021). Otras escuelas de la zona, por donde seguía discurriendo la lava, también han desaparecido sepultadas; otras están amenazadas y en peligro inminente. Sólo una semana después del comienzo del curso escolar, los niños estaban sufriendo los efectos devastadores de la erupción volcánica, la cual arrasó el edificio de sus escuelas junto al mobiliario, material informático y material didáctico.

En otro orden, retomando el tema y siguiendo el desarrollo legislativo, analizamos las escuelas rurales desde los años de la transición (1975-1978) con la Ley General de Educación (1970) hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Logse, 1990). Unas décadas en las que destaca el acceso de las mujeres a los distintos niveles académicos, superando incluso los índices de matrícula masculina, aunque no se logró la plena igualdad. Las políticas seguidas por los distintos gobiernos posibilitaron la incorporación de las mujeres a espacios inimaginados en la etapa anterior. La escuela segregada por sexos, con currículo diferenciado, se mantuvo hasta la Ley General de Educación (1970). Esta ley fue precursora de modelos democráticos de enseñanza y representa el mejor proyecto educativo de la España contemporánea. Abordar un tema de esta naturaleza nos obliga a una sucinta referencia al periodo histórico inmediatamente anterior (etapa predemocrática), para poder entender la importancia de su evolución. El año 1975 resultó clave para la población espa-

ñola, no sólo fue el Año Internacional de la Mujer, sino que coincidió con el fallecimiento del dictador Francisco Franco.

Tras casi cuarenta años de dictadura militar, hubo consenso entre las distintas fuerzas políticas; se pactaron acuerdos que posibilitaron el cambio pacífico de régimen político. La transición y la restauración democrática suscitaron la apertura hacia la renovación pedagógica y la democracia escolar en la educación oficial. Se expandieron los movimientos críticos y el pluralismo con todo tipo de alternativas pedagógicas a la escuela tradicional, que han generado avances en la sociedad y la educación española (González, 2014).

Las maestras son protagonistas sin voz, aplican reformas y normativas, enseñan, innovan en el arte de enseñar. Han llevado los conocimientos a las áreas alejadas y han contribuido al proceso de socialización. Las docentes ensayan la pedagogía aprendida, la adaptan e innovan en la escuela rural, enseñan conocimientos instrumentales y saberes, pero se desconoce su experiencia, se les ignora porque se les considera trabajadores sin mayor proyección sociocultural. Las vivencias de las maestras, junto a su proyección social, enriquecen las miradas sobre la educación.

Metodología

Los cambios metodológicos en la historia de la educación han puesto en valor otras técnicas de investigación, como la oralidad y los relatos o narraciones autobiográficos. El valor y significado de los relatos que construyen los sujetos en primera persona han sido reconocidos como de incuestionable valía para el conocimiento de la realidad educativa, así como de las transformaciones sociales y de mentalidad (Ferrando, 2006; Marinas y Santamarinas, 1993). Paul Thompson (1998) explica que la historia oral es "la más nueva y la más antigua forma de hacer historia". Desde finales del siglo xx, el empleo del relato oral como método de enfoque para construir la historia, con la aportación de la gente "del común", es decir, desde "la historia de los sin voz", se comienza a construir la "nueva historia" (Thompson, 1998). Así destaca la importancia de las metodología cualitativa o etnográfica para el conocimiento educativo, en la que contribuye la información que suministra el profesorado de su experiencia docente (Imbernón, 2012, p. 3).

Los escasos trabajos historiográficos acerca de las maestras rurales en España, y en especial sobre Canarias, nos ha remitido a localizar informantes entre las maestras. Tal como expresa Antonio Bolívar: "Las historias de vida pueden ser una estrategia para que el profesorado se haga visible y muestre la generación de su saber profesional" (2014, p. 714). Empleamos el método oral a través de la voz y las narrativas de las maestras. Con las narrativas, que son biografías de las propias maestras (Blanco, 2012; Bolívar, 2014), pretendemos dar visibilidad a las maestras para contribuir al debate académico, enfocado a la problematización de las tensiones inherentes a la educación en el espacio rural, contemplado desde el escenario urbano-céntrico, que observa al sector rural como un marco tradicional, alejado de la modernidad y de los proyectos o perspectivas de los maestros que pretenden alcanzar la escuela urbana o al menos ejercer en entornos semiurbanos.

Resaltamos este tema poniendo en valor la heurística de la ruralidad, la relevancia de la experiencia de las personas que han trabajado en el mundo rural, la reflexión sobre su

narrativa, la difusión e intercambio en el ámbito internacional del saber de estas maestras generadoras de modos singulares de educación. Intentamos acercar la experiencia de las maestras de escuelas rurales de las islas y sus modos de hacer al debate internacional, conectarlas con otras investigaciones de las diversas ruralidades del mundo actual.

Hemos tenido dificultades para la selección de la muestra, para localizar informantes. Tampoco ha sido fácil entablar conversación para que las maestras relaten su experiencia profesional ante académicas universitarias. Hubo que estimular la conversación y animarlas a recordar. Para ellas, desde su percepción, forma parte de su vida privada, se "invade su intimidad", es algo suyo, como si se "desnudaran". Apreciamos que se sienten coaccionadas, como si se tratara de una evaluación y se fuera a cuestionar su trabajo.

Detectamos una resistencia a informar, cierto pudor, a veces temor por no ser correctas o no relatar de forma esperada, y se sienten juzgadas. Disponíamos de un listado más amplio de maestras que aceptaron la propuesta, pero pusieron varias excusas para no contar su experiencia. Otras expresaban: "Ya no me acuerdo"; "fue al principio cuando empecé de maestra"; "no hice nada especial"; "me adapté a las circunstancias y trabajé con los medios que disponía"; "los tiempos han cambiado mucho y ahora esas escuelas están mejor"... Sin embargo, ellas ignoran la importancia de su narración, subestiman su aportación para conocer las escuelas rurales isleñas. Un rechazo que mermó las expectativas de nuestra investigación.

Para nuestra investigación, nos circunscribimos a la zona occidental del archipiélago canario. Localizamos a cinco maestras que nos ofrecieron su narración sobre su desarrollo profesional en áreas rurales de Canarias y, sobre todo, en la isla de Tenerife, la isla mayor en cuanto a territorio y la más poblada. Trabajaron tanto en las zonas de medianías del norte y sur de la isla como en la zona este de la capital, en los núcleos poblacionales alejados por su orografía montañosa. No obstante, algunas enseñaron en escuelas de las islas de El Hierro y La Gomera. Han sido maestras en las escuelas públicas, y actualmente tres de ellas se encuentran jubiladas. Las edades están comprendidas entre 60 y 65 años. Todas poseen estudios universitarios de magisterio, en concreto la Diplomatura de Formación del Profesorado de EGB, según el plan de estudios de 1971, emanado de la Ley General de Educación; cursadas en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de La Laguna y en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Santa Cruz de Tenerife. Dos profesoras proceden del centro de La Laguna, con la especialidad de Ciencias Sociales, y tres de Santa Cruz, con las especialidades de Ciencias, Lengua e Idioma Moderno y Ciencias Sociales. Casualmente, coinciden en ambos centros de formación.

Las maestras nacieron en tiempos de la dictadura franquista y vivieron las rémoras de la mentalidad tradicional. Ejercieron durante la transición democrática y la democracia. A pesar de la igualdad reconocida en la constitución de 1978 y de que los cambios jurídicos no fueron de facto, porque las leyes tardaron en modificarse y hasta 1988 no se reforma el código civil, no se movilizaron en la defensa de sus derechos. Como mujeres, no han sido reivindicativas, no se implicaron en cuestiones de género y tampoco han sido críticas con las desigualdades de género (Carmona, 2015). En cambio, han sido maestras muy comprometidas con la educación y renovación pedagógica.

Para la investigación, utilizamos la técnica de entrevista semiestructurada junto con el relato autobiográfico. Las preguntas orientativas han sido facilitadas por correo electrónico

por situación de la pandemia del Covid-19, que indudablemente ha interferido en la investigación. Giraban en torno a su formación, las zonas y escuelas donde ejercieron, el periodo cronológico, qué destacan de su labor. Conjugamos el relato autobiográfico con el contexto de la época de acuerdo con lo planteado por Antonio Bolívar (2014, p. 718). Igualmente, la información interactiva nos ha permitido "reescribir" sobre la actividad de las maestras en las escuelas rurales; todo, basado en su relato profesional como hilo conductor.

Maestras urbanas en la escuela rural

Las maestras, a lo largo de la historia, han sido portadoras del saber; son las trasmisoras de la cultura letrada a los niños; ellas siempre han sido educadoras (García, Calvo y Susinos, 2008, p, 29). Las maestras se han formado en las escuelas de magisterio, instituciones con ubicación urbana, distantes de la realidad y entorno de las diferentes escuelas rurales. Ellas cursaron las prácticas curriculares en colegios urbanos, y desconocen las escuelas de áreas rurales. Tienen titulación universitaria, son diplomadas y han ganado un concurso de oposición para obtener una plaza en propiedad en el sistema público, aunque algunas son interinas.

Las maestras propietarias/numerarias permanecen más tiempo en las escuelas, mientras que las maestras interinas suelen ser desplazadas. Casualmente, todas son egresadas del mismo plan de estudios, el Plan de 1971 (emanado de la Ley General de Educación, 1970), que se mantuvo y adaptó, con modificaciones curriculares, hasta el Plan de Estudios de 1992 (primer plan de estudios de la restauración democrática). Con el citado plan de estudios de 1971, se obtenía el título de profesor de Enseñanza General Básica, comúnmente conocido como profesor de EGB. El título se expedía en lenguaje masculino a pesar de que la mayoría eran mujeres, de la feminización de la profesión docente.

En lenguaje coloquial, se manifestaba en femenino "profesora de EGB". Con el Plan de 1992, se recuperó la antigua denominación de maestro y maestra. Las maestras en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado no reciben una formación que sigue el modelo urbano, no se atiende a otras realidades y no se tiene en cuenta la ruralidad. Todas las maestras informantes estudiaron magisterio por el plan de estudios de 1971; unas lo hicieron en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de La Laguna, un centro público, y otras en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado María Auxiliadora de Santa Cruz de Tenerife, institución privada de carácter religioso (González, 2013 y 2016).

Todas las maestras estudiaron la diplomatura con el Plan de 1971, con especialidades de Ciencias, Ciencias Humanas y Lengua, ellas optaron a esas especialidades. Estudiaron en los años finales de la dictadura y la transición. La titulación universitaria no cubría las realidades educativas de las distintas zonas con las que se enfrentarían. La deficiente formación profesional en muchos casos era suplida por un gran empeño autodidacta, por una eficiente investigación-acción sobre la marcha, a través de equipos colaborativos con clara orientación desde los grupos de renovación pedagógica, tales como el colectivo de pedagogía Freinet, las escuelas de verano y el colectivo Harimaguada (González, 2014). Fueron años de movilizaciones, de reivindicaciones laborales y educativas.

El magisterio impulsó una escuela dinámica, activa, comprometida, innovadora y renovadora en los años de transición política y la democracia. Maestros y maestras compro-

metidos que contestaban a las imposiciones de la administración a pesar del languidecer de la dictadura, la transición no fue fácil por las rémoras del pasado, pero se anunciaban tiempos nuevos con la llegada de la democracia. Los inspectores de corte autoritario eran poco receptivos a las innovaciones, aunque no ponían trabas, más bien eran rutinarios. Las programaciones respondían a los mandatos oficiales y tenían poco que ver con las singularidades de las escuelas.

En las zonas rurales también funcionaban colegios grandes y masificados. Algunos colegios tenían adscritas aulas externas o escuelas unitarias de los barrios más alejados. Esto exigía transporte, comedor —que era calamitoso—, instalaciones deficientes, masificación de alumnos… En aquella época, en zonas demográficamente densas, y en la misma desmesura económica y culturalmente deprimida, se detectaban acusadas lagunas de marginalidad. Otras de poca población pobre y sin recursos, con muchos vecinos analfabetos.

De inmediato surgió otra dificultad provocada institucionalmente, al ponerse en marcha el nuevo plan de escolarización destinado a sustituir las escuelas unitarias por las concentraciones o grupos escolares. Completaban el panorama aspectos básicos, como son las carencias de recursos didácticos, que los maestros tenían que solventar. Este contexto escolar constituía un abono para la desmotivación (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Debemos hacer constar que no existe una formación específica para las maestras que despliegan su actividad en la España rural, no lo incluyen los planes de formación. El mundo académico es ajeno a esa realidad. El profesorado que presta sus servicios en la escuela rural se enfrenta aun un espacio escolar para el que no ha sido preparado. Su formación profesional no ha previsto que el trabajo deba desarrollarse con grupos de alumnado muy diferente entre sí, con varios niños y niñas en la misma aula de un amplio abanico cronológico, desde los tres hasta los ocho años. Por lo general, ellas desconocen el medio, el entorno rural, pero por las circunstancias optan a esas plazas. Pocas son las maestras de procedencia urbana que eligen como destino laboral definitivo estas escuelas.

Estas profesoras de EGB o maestras, en su ejercicio profesional, coincidieron con distintas generaciones de maestros. Es decir, que interactúan con profesionales que se habían formado en planes de estudio anteriores a la etapa universitaria, cuando eran estudios profesionales. Una convivencia que a veces no resultaba fácil por la distinta manera de entender la práctica docente y la vocación. La distancia cronológica tanto en la edad como en los estudios marcaba diferencias y, en ocasiones, fricciones. A veces hay resistencia a los cambios y a la introducción de innovaciones didácticas.

Las maestras rurales que vivían en los pueblos han pasado a la historia. La mayoría de las maestras rurales residían en las ciudades y se desplazaban cada día para llegar hasta su escuela. Recorrían distancias hasta llegar a los pueblos alejados de las urbes, pero eran maestras comprometidas con la educación, vocacionales y responsables con su cometido que afrontaban con ilusión su tarea diaria. Las maestras se desplazan largos kilómetros hasta alcanzar los rincones más alejados de las islas que abundan en barrancos, lomas y laderas. Ellas se alejan de su zona de confort y despliegan sus esfuerzos cada día.

Las áreas tienen dificultades de acceso, malas carreteras, algunas incluso peligrosas, lejos de vías principales; las infraestructuras son inadecuadas… ocupan las infraestructuras de las antiguas escuelas unitarias e incluso de las casas o viviendas de los maestros. Con estas escuelas, se evita mayor despoblación y abrir posibilidades de formación, trasmitir

ilusión por el aprendizaje. Las escuelas rurales han sido y siguen siendo fuente de progreso y desarrollo rural. Sin escuelas, los campos se despueblan, se empobrecen. Ellas realizan peripecias junto con el colectivo para mantener abiertas las escuelas, superando obstáculos administrativos y la orografía del terreno (informantes 1, 2, 3, 4 y 5).

Las maestras han transformado y enriquecido la educación. Sus prácticas educativas han contribuido a mejorar los índices de alfabetización de las zonas deprimidas. En otra escuela, y con otras formas de enseñar, han sabido adaptar los saberes y currículo oficial a la realidad rural. Los materiales didácticos estandarizados no responden a este tipo de realidades, y las maestras tienen que elaborarlos. La heterogeneidad del grupo influye en la dinámica escolar. El hecho de que haya niños de ambos sexos y diversas edades y niveles educativos es una dificultad porque hay que elaborar materiales diversos y adecuar diferentes modelos de intervención, aunque en ocasiones se torna en una oportunidad de interacción.

El número de niños es reducido, pero el profesorado es insuficiente para atender todas las necesidades que la educación básica plantea en la actualidad. Por tal motivo, se desplazan profesores itinerantes de inglés, religión y educación física. Las escuelas rurales son públicas, dependen de la comunidad autónoma, no hay escuelas rurales privadas. Al frente de estas escuelas siempre han estado las maestras que trabajaban y trabajan en escuelas unitarias. No se les denomina maestras rurales, como en otras partes del orbe. Han creado un estilo, una forma singular de tratar con su alumnado, con las familias, con el medio natural que rodeaba las escuelas. Han sabido incorporar al proceso de enseñanza todos los contenidos que proporcionaban las familias, el trabajo rural y la propia naturaleza (informantes 3 y 5).

Algunas maestras tienen poca experiencia; son las primeras escuelas donde trabajan. No siempre las circunstancias son desfavorables. Las maestras eligen el destino por cercanía o comodidad; aunque no era precisamente la escuela que deseaban, no tenían otra opción mejor. Esas distancias y esas soledades a veces provocan ciertos grados de insatisfacción, pero se mantienen hasta conseguir una mejor puntuación para concursar y optar por otro destino más cercano a su domicilio. En cambio, las maestras interinas o provisionales al curso siguiente eligen otra escuela. No siempre hay estabilidad de las maestras, y por este motivo muchas se trasladan, pero otras permanecen si le resulta cómoda la zona. Se produce un alto grado de movilidad laboral porque las maestras están alejadas geográficamente no sólo de sus familias, sino de los centros de formación (Sauras, 2000, p. 31).

Es cierto que en el contexto profesional se produce cierta infravaloración del puesto de trabajo, como si tuviera menor valor por estar en una escuela sola y solitaria al mismo tiempo. El hecho diferencial de la escuela rural respecto a la urbana viene marcado por la deficiente preparación profesional. No obstante, las docentes buscan alternativas, se instruyen y proyectan lo mejor en su tarea docente. La renovación pedagógica llega a la escuela rural mediante la práctica docente. Las maestras innovan con los recursos a su alcance. Mezclan metodologías y adaptan lo urbano al espacio de su escuela rural.

Las escuelas rurales en la era digital

Hace treinta o cuarenta años, las zonas rurales de Canarias eran muy pobres; había carencias de todo tipo, incluso de servicios en buena parte de las casas, por lo general infraviviendas

de autoconstrucción. Muchas viviendas carecían de agua corriente y red eléctrica, e incluso había viviendas sin cuarto de baño y sanitario. Tenían que cargar el agua, en garrafones, en cubos, y desplazarse una distancia considerable desde las fuentes públicas hasta las casas. Los pueblos eran deficitarios en servicios públicos de todo tipo; en la educación, insuficientes escuelas, servicios médicos, agua potable, electricidad, red viaria, alcantarillado, comunicación, información, etc. Había muchas desigualdades, hasta el extremo que se reflejaron en la desescolarización de niños. En todas las áreas rurales de las islas, faltaban escuelas, existía infraescolaridad, había retraso en la incorporación a la educación o simplemente los niños se quedaban sin escolarizar.

La complejidad dada por la pobreza y las escasas oportunidades a las cuales tenían acceso las personas en zonas rurales hasta la transición democrática plantea nuevos desafíos al mejoramiento de las condiciones y de la calidad de vida de los habitantes de zonas rurales. Ese progreso se debe al desarrollo de la industria turística y del sector servicios que lleva aparejado. El turismo se convierte en un monocultivo que genera importantes ingresos a la economía insular.

Las acentuadas desigualdades de la población campesina empujan a labrarse un futuro laboral en el sector servicios, que le proporcione ingresos económicos más altos. Con esta opción, prospera su economía y poder adquisitivo, superando la maltrecha economía familiar. Ésta es una de las causas por las que el campesinado isleño abandonó el trabajo agrícola. Esa deserción del mundo agrario implica evolución en su nivel de vida, pero un receso para la producción agraria, que conlleva abandono de las tareas propias del espacio rural. A ello se añade que, de forma paulatina, se abren sus expectativas al trabajar en entornos urbanos, que en parte rompen con la mentalidad y visión tradicional.

También despierta el interés por la educación y formación de sus hijos. La educación adquiere relevancia, se reconoce la importancia de la escuela y las oportunidades que ofrece a las nuevas generaciones. Ya no era preciso para la economía familiar y la subsistencia el trabajo infantil de épocas pasadas, y podían enviar a sus hijos a la escuela. Sobre todo, se aprecia en el incremento de niñas que asisten a las escuelas a partir de la entrada en vigor de la Ley General de Educación (Barrera, 2013). Las desigualdades de género estaban presentes en las zonas rurales y se manifestaban de diferentes formas en la socialización, en la mentalidad tradicional, desde la titularidad a las ocupaciones (Henríquez, 2013). El trabajo que realizan las mujeres también lleva la marca de género, es diferenciado y se le atribuyen tareas distintas (Henríquez, 2002). Sin duda, se trataba de entornos conservadores y de grupos sociales más cerrados que los urbanos, donde permanecen enraizados los valores y creencias tradicionales (Henríquez y Tejera, 2007).

En la actualidad, han cambiado; las áreas rurales han experimentado un proceso en constante dinamismo alejado del campo. En Canarias, la ruralidad de hoy constituye una forma de vida y una visión de mundo totalmente opuesta a la conocida en fechas pasadas. Las escuelas rurales no forman parte de las prioridades del gobierno autónomo; no las asume como unas instituciones de promoción de la igualdad de oportunidades para todos los niños de familias rurales; se preocupa más por su costo económico que por la rentabilidad social y de servicio, así como tampoco reconoce la contribución para la integración del mundo rural. Ha suprimido y cerrado muchas escuelas, y obligado a desplazarse a los niños a otras escuelas más alejadas de su entorno. En algunas zonas, no funciona el trans-

porte escolar y los alumnos tienen que desplazarse caminando largo tiempo, o las propias familias los llevan en su coche particular.

Por otra parte, en las últimas décadas la digitalización acerca los espacios rurales a la realidad urbana. Los gobernantes en turno han dotado a las escuelas de redes de comunicación interconectadas, en los planos local, nacional e internacional, en el espacio global (Sepúlveda y Gallardo, 2011). Las nuevas tecnologías han llegado a las zonas rurales. Así, todas las unidades escolares están dotadas de internet, la red wi-fi, pizarra digital, portátil, *tablet*, TV y otros medios audiovisuales. La administración se preocupa poco; más bien son los colectivos docentes los que demandan atención. No obstante, ese abandono lo cubre suministrando materiales didácticos de última generación.

Los objetivos de estos cambios se han orientado a mejorar los estándares de calidad para todas las escuelas rurales, facilitar aprendizajes para todos los niños mediante el uso de nuevas tecnologías. Desde la Consejería de Educación, se atiende a los procesos pedagógicos y de gestión de estos establecimientos, a fin de lograr resultados de aprendizaje satisfactorios. Sin embargo, es el esfuerzo diario y empeño de las maestras lo que impulsa el proceso de enseñanza-aprendizaje (informantes 1, 2, 3, 4, 5).

Las escuelas rurales hoy agrupadas en los colectivos de escuelas rurales (CER) están en diálogo con el entorno. Los equipos han creado y están creando contenidos, materiales, recursos didácticos. En algunos casos, también han editado experiencias, estrategias de conocimiento del medio, de rescate de tradiciones orales, de folklore y juegos populares (informante 3).

También siguen las directrices de grupos de renovación pedagógica, como el colectivo Freinet (MCEP; 2016) o Harimaguada (CH, s. f.) sobre igualdad y educación afectiva sexual. Queremos resaltar que son importantes la experiencia y las vivencias de las personas que trabajan o han trabajado en este ámbito. La realidad en Canarias es diferente en este espacio; a pesar de que no existen grandes distancias geográficas en cuanto al territorio, sí las hay en cuanto a formas de vida y número de población. El referente de la educación es "urbanocéntrico"; el modelo de escuela es urbano, igual que lo es la formación del magisterio, aunque el espacio de socialización sea rural. La presión urbana es importante hasta para decidir el destino profesional; cierto que las maestras están más solas, y no es fácil desarrollar el trabajo en soledad. Las maestras informantes lo dejan patente.

La implicación del gobierno de Canarias a través de la Consejería de Educación ha sido invertir en material digital; todos los alumnos poseen *tablet*, portátil; la escuela dispone de pizarra digital, de todo tipo de material audiovisual, materiales interactivos y material didáctico diverso para paliar otros déficits y la lejanía. Las maestras son críticas y refieren que las autoridades educativas "visitan las escuelas en periodo electoral para hacerse la foto". Igualmente, refieren que hace veinte años había el doble de escuelas rurales que las que se cuentan ahora, pero el gobierno las ha ido suprimiendo por razones económicas. No les preocupa que los niños tengan que desplazarse desde su entorno a otros centros educativos.

Desde los propios colectivos de maestros de escuelas rurales ha habido movilizaciones a favor de estas escuelas, para que permanezcan abiertas y no cierren (informante 3). A las dificultades materiales, se unían causas de absentismo escolar, consecuencia de la mano de obra infantil en las faenas agrícolas y ayuda en las tareas domésticas; ahora la escolaridad es más atendida y cada vez menos se produce el abandono escolar. No obstante, en Canarias

ha existido abandono y fracaso escolar alto en relación con los datos nacionales, tal como se constata en los distintos Informes Pisa (INEE, s. f.): el Informe Pisa suspende a los alumnos de Canarias por bajo rendimiento (Canarias 7, 2019).

Las escuelas rurales no están masificadas. Todo lo contrario, su matrícula es más bien baja, salvo excepciones. En las aulas rurales tienen pocos alumnos y de diferentes edades, que reciben una atención individualizada. Las escuelas rurales imparten enseñanza infantil y el primer ciclo de primaria. Después se trasladan en transporte escolar hasta el colegio del pueblo más cercano. El grupo de clase lo componen ocho, diez, doce o catorce alumnos de edades variadas.

La ventaja es la motivación; los más pequeños aprenden de los mayores, e incluso trabajan en equipo, y se despierta el sentimiento de cooperación y solidaridad. Desarrollan capacidades y competencias que no se logran en los colegios convencionales. No todo es adversidad; hay ventajas en las escuelas rurales. Afrontan la preparación de diversas actividades paralelas para el aula polivalente, en una misma aula y distintas tareas según a qué niño se dirigen, y atendiendo particularidades de acuerdo con su edad. Además, son escuelas inclusivas donde se atiende al niño en sus distintas realidades. Los pueblos apenas tienen habitantes jóvenes y cuentan con escasa población infantil. El despoblamiento y envejecimiento de la población rural se produce porque los jóvenes se trasladan a las zonas que ofrecen mayores oportunidades laborales. Esto es hacia las zonas turísticas, a zonas más industrializadas o hacia zonas urbanas o la capital.

A veces hay colegios rurales con mayor número de alumnado de lo habitual, como sucede en Icod El Alto. Este colegio representa la excepción porque cuenta con una importante matrícula escolar. Se da la circunstancia de que esta zona no se ha despoblado, sino, todo lo contrario, ha ganado en número de habitantes. El pueblo de Icod El Alto ha incrementado el censo de población y ha experimentado un importante desarrollo (informante 3).

Las maestras innovan y renuevan la metodología y son un nexo con los espacios urbanos, a la vez que llevan a cabo nuevas prácticas de enseñar. Tratan de acercar a los niños hasta el mundo urbano, a otra realidad, así como intentan paliar deficiencias. También, las maestras aprovechan los recursos del entorno, lo que ofrece el barrio, la naturaleza, las vivencias de los vecinos, sus costumbres, rescate de tradiciones, etc (informantes 3 y 4). "Las maestras lo son todo: directoras, enfermeras, asesoras, etcétera" (informantes 1 y 3). Este cometido polivalente lo corroboran todas las informantes. Sin las maestras, la vida en esas áreas no sería igual. La gratitud de los niños y de sus familias es destacable. Las maestras rurales han sido un elemento de transformación en el pequeño mundo del alumnado y su ambiente, y más aún cuando se trata del binomio escuela-familia, donde la socialización de los niños pasa por la figura de la maestra.

Conclusiones

Presentamos las características de profesionalización de las maestras: la formación, los saberes y la edad aproximada, su situación personal y profesional, así como la experiencia en el servicio. Con ello, se reconstruye la trayectoria docente, si bien se trata de historias fragmentadas donde proliferan los constantes cambios de destino de las profesoras hacia otras

escuelas, a centros educativos de más unidades o zonas urbanas para acercarse a su lugar de residencia, ante las distancias geográficas y la deficiente red viaria, buscaban trayectos más cómodos para los desplazamientos.. Ellas sufrieron adversidades de diferente índole: el protagonismo de los inspectores, autoridades académicas, presiones de algunas familias y exigencias de cuidados a los niños, a veces rivalidades entre las docentes, etcétera.

Gracias a la información de este grupo de docentes que han colaborado en nuestra investigación, conocemos algo más de las escuelas rurales de las islas. Son maestras tituladas universitarias hasta con dos titulaciones y muy preparadas en lo pedagógico. Atrás quedó la época de las maestras artesanas y autodidactas de conocimientos rudimentarios; ahora son expertas en la didáctica e innovación escolar. Las maestras que aportan su experiencia no descalifican la dinámica social y cultural propia del territorio rural. Todo lo contrario, reconocen la importancia del medio y aprovechan sus recursos. Si bien no se pueden negar las diferencias educativas entre el ámbito rural y el urbano, tampoco se pueden ignorar las limitaciones de las zonas rurales. Además, por el contrario, no procede contemplar de forma idílica lo rural, dadas las diversas limitaciones con menos servicios y recursos para los propios habitantes de estas áreas más alejadas. La gente se esfuerza por avanzar, las familias han contribuido a mejorar la formación de sus hijos. La formación es fundamental para afrontar los retos del cambio; sin embargo, la educación, principio universal, no siempre ha estado atendida.

En Canarias se ha producido un éxodo desde el norte hacia el sur y desde las zonas de medianías del norte y medianías del sur hacia las zonas más desarrolladas, turísticas y de servicios. También al área metropolitana. En el ámbito peninsular, algunas comunidades autónomas incentivan a la población para que se traslade a vivir a las zonas rurales alejadas y despobladas. Incluso, los vecinos se han movilizado y reivindican atención a la denominada "España vaciada". Muchos pueblos de la geografía están totalmente abandonados y deshabitados; a veces quedan unos cuantos vecinos mayores. La gente conserva sus viviendas y regresa en el verano durante las vacaciones. El importante éxodo rural hacia áreas urbanas industriales y hacia zonas con demanda del sector servicios desde 1960 impulsó la desruralización del territorio. La pérdida de población se produce de forma generalizada en las zonas rurales, pero sobre todo en Castilla, Cantabria, Galicia, Extremadura y Aragón. Ahora se buscan soluciones y se intenta recuperar los pueblos. Se están llevando a cabo políticas de repoblamiento, incluso con familias inmigrantes, a quienes se les ofrecen viviendas y ayudas para reactivar los pueblos.

Las escuelas rurales en Canarias han sido merecedoras del Premio Viera y Clavijo 2017, máxima distinción en el ámbito educativo de Canarias, por su ingente labor en defensa de un modelo educativo único apegado a las raíces de la identidad y valores, y requieren un desarrollo normativo específico que dé operatividad al funcionamiento de ellas, regulando sus servicios en condiciones de igualdad, así como el resto de la escuela pública, y que se tenga en consideración el actual marco jurídico que las ampara.

La pérdida de la historia de las maestras y sus vivencias educativas constituye el mal que esconde el olvido. A pesar de la importancia del trabajo desarrollado, las maestras son reacias a contar su experiencia profesional y sus vivencias con el entorno educativo. No ha sido fácil recabar la información por su resistencia a narrar y relatar sobre el mundo rural. La percepción es como si se sintieran evaluadas y con por temor a que su respuesta no responda a las expectativas.

ANEXO 1.

Extracto de los relatos de las maestras

Informante 1 (CPF)

Sí trabajé desde el año 1991 al 95 en Igueste de San Andrés (Santa Cruz de Tenerife). Se trata de área rurales de la capital de la isla que distan 30-60 minutos en coche, pero las malas comunicaciones impedían una vida normal. Naturalmente, no tenías un extra para gasolina y te quedabas a comer, usabas termo o campingás para calentar la comida que llevabas cada día. La accesibilidad es una dificultad y existe una gran diferencia en las condiciones de vida de los habitantes, a pesar de estar relativamente cerca de la capital.

El colegio estaba en Igueste de San Andrés. Hoy ya no se atendía hasta sexto de primaria. Era un colegio incompleto, y sí era rural. Tenía 1o. y 2o. de primaria. Educación preescolar estaba en un local al lado de la iglesia. Yo trabajaba en una casa de maestros 1o. y 2o. de Pprimaria, con un máximo catorce alumnos. Para necesidades educativas especiales, nos atendía una profesora llamada itinerante.

Toda esa zona tenía escuelas unitarias de hasta diez alumnos en las Casas de la Cumbre, Afur, Almaciga... A esta última no llegaba la carretera. Tenías que ir en barco. Había niños que tardaban una hora para llegar al colegio, caminando por veredas. Si llovía, a clase no iban. Estaba claro. Hoy esas escuelas están todas cerradas. Eran niños que llegaban a casa y ayudaban en faenas agrícolas. El motivo de tanto aislamiento era la carretera. Muy peligrosa. Desprendimientos y riscos. Éramos atendidos por un centro de apoyo de donde salgan nuestros recursos. El CER de Anaga.

Para integrar a los niños, muchos de ellos no tenían ni teléfono, los llevaban en verano y hacían cursos de natación en la piscina municipal. Como no era gente rica, el concejal de zona nos arreglaba el alquiler de un local en Santa Cruz, por ejemplo, el Viera y Clavijo, para las fiestas, Navidad, carnavales, final de curso. Sin esas actividades, la vida de esos niños era vivir en una montaña, aislados. Estas escuelas rurales significaban para un maestro mucho aislamiento. Tener una fotocopia o conseguir diapositivas… Ya no te digo la humedad. Era interesante llevar a estas criaturas, cuya edad oscilaba entre los cuatro y los diez años para Santa Cruz, a abrirles los ojos al mundo.

La maestra era como una asistente social (tramitar becas, porque muchos de sus padres eran analfabetos), ser médico (higiene básica); por ejemplo, enseñarles a manejar un cepillo de dientes y conseguir que la Casa del Mar enviara a un médico, mínimo una vez al año. Casi todas esas escuelas tenían maestro y director en una sola persona. Yo tardaba una hora. La carretera tenía 94 curvas. Nos enterábamos cuando estábamos embarazadas, por los vómitos. La señora de Almaciga iba en una hora en barco el lunes, y volvía en barco el viernes. Eso si el mar lo permitía.

La administración ni aparecía. Hacíamos labor social y de referencia en cuanto a los roles femeninos. Allí, la que no era analfabeta era señora de la limpieza. Eso de trabajar fuera de casa era ser una lumbrera, y conducir, casi un lujo. Los padres de familia tenían nivel cultural nulo. O trabajaban en la construcción o hacían chapuzas. La agricultura era

de subsistencia. Se practicaba el trueque. Eran sociedades cerradas. Se les casaba un hijo y se iba a La Guancha, por ejemplo... No era bien recibida. Existía endogamia.

Desigualdades sociales, pobreza familiar marcaban la vida de los pueblos, pero en la escuela los niños y niñas permanecían muy atentos a todas las explicaciones. Aprendían con facilidad porque la escuela era una gran cosa para la familia y para ellos. Lo gratificante es que hoy muchos de aquellos niños llegaron a la Universidad. Querer es poder.

Informante 2 (RLC)

Mi primer trabajo como maestra fue en escuelas para adultos en zonas rurales del sur de Tenerife, y ejercí en los años académicos 1978-1981. La escuela estaba en Valle San Lorenzo y dábamos clase por la tarde en las escuelas que usaban niños y niñas, después de que terminaran su jornada escolar. Eran barrios pobres del sur de la isla, conformados por familias obreras que trabajan en la agricultura de subsistencia, de exportación, empaquetados de frutas, construcción, sector servicios. La escolaridad, fragmentada; algunas personas jóvenes fueron a la escuela, pero se retiraron pronto. Por las necesidades económicas, tienen que abandonar la escuela para trabajar, bien ayudando a las familias en labores agrícolas o en talleres. Otros empiezan de ayudantes de peones en diferentes sectores (agricultura de exportación, empaquetados de fruta, construcción o sector servicios) con bajos salarios; la mayoría, sin contrato con trabajos a destajo. El abandono temprano se produce tanto en las chicas como en los chicos. Ellas ayudan en las labores y responsabilidades del hogar mientras las madres trabajan; otras se emplean en el sector servicios o en la agricultura de exportación, empaquetados o en el cultivo de tomates y flores en invernaderos. Igualmente, trabajo sin contrato y con horarios intempestivos.

[Estas maestras recién tituladas y en su primer nombramiento laboral, con contratos de trabajo temporales, son destinadas a zonas rurales de las medianías del sur de Tenerife en octubre de 1978; afrontaron su trabajo con ilusión. Una vez en la escuela sede de adultos, inician la "campaña de alfabetización", anuncian la apertura de las aulas para adultos en horario de tarde con dos turnos de clase desde las 16:00 a las 19:00 horas, y otro turno de las 19:00 a 22:00 horas. A sus clases van jóvenes de ambos sexos, casadas y solteros. También personas adultas, personas mayoras que querían aprender bien porque no estuvieron escolarizadas o porque fueron poco tiempo a la escuela. Eran grupos numerosos de adultos; las clases, en torno a treinta alumnos].

Los más jóvenes querían prepararse para obtener el graduado escolar; otros, simplemente para aprender conocimientos básicos de lectura, escritura, numeración para desenvolverse en la vida diaria. En general, se trataba de gente muy motivada que deseaba aprender. Por supuesto, no había problemas de disciplina. Sí se producían algunas bajas, de aquellos jóvenes que por sus horarios de trabajo o responsabilidades familiares no podían continuar.

[Las maestras de adultos eran sus primeros destinos profesionales. Por la lejanía de su lugar de residencia (unos 100 km), tenían que quedarse a vivir en el sur y regresaban los fines de semana; primero, en autobuses (guaguas); después de que ganaron salario, pudieron sacar el carnet de conducir y comprarse coche. En aquellos años, no eran fáciles

las comunicaciones por deficiencias en la red viaria, por carreteras comarcales hasta llegar al pueblo; aunque había una autovía hasta la parte del sur, había que desviarse por carreteras secundarias para llegar, y no funcionaba un trasporte público directo; debían hacer trasbordos de guaguas en Los Cristianos. Por ello, las maestras, cuando se incorporaron a su destino, pernoctaron primero en pensiones y después alquilaron una vivienda, con lo cual las condiciones de estancia mejoraron. Los fines de semana regresaban a su domicilio familiar en Santa Cruz o La Laguna; eran solteras y compañeras de estudio, con lo cual no tuvieron dificultades para la convivencia. Trabajaban muy a gusto y con mucha motivación, muy vocacionales. Al comenzar, tuvieron que pedir anticipo salarial, pues había cierto retraso en el pago salarial y necesitaban el dinero para costearse su vida diaria. Más tarde, esta maestra cambió de centros y tuvo otros destinos en colegios de enseñanza primaria, y se fue acercando a su lugar de residencia familiar. Desempeñó trabajo preferente en la enseñanza secundaria obligatoria de acuerdo con la ley de 1990. Adquirió un amplio bagaje cultural y académico, e incluso continuó estudios universitarios y se licenció en Pedagogía. También hizo cursos de formación que organizaba la Consejería de Educación o los centros de profesores. Está jubilada desde hace cinco años].

Informante 3 (CPA)

Estuve trabajando algo más de diez años en varias escuelas rurales de Tenerife, en las zonas de medianías del norte y del sur de la isla. Alejadas de los núcleos urbanos y mal comunicadas. Los pueblos eran zonas atrasadas, sin recursos y con familias muy pobres que dependían del trabajo agrícola, aunque algunos hombres trabajaban en el sector de la construcción. En las viviendas había muchas carencias; algunas no tenían ni agua corriente. Era evidente que si no tenían agua, los niños no se bañaban, por lo que iban sucios a la escuela. Estamos hablando de finales del siglo XX y principios del XXI. Además, resalta la acusada pobreza con familias numerosas (4-6 hijos de media), la falta de higiene, los niños estaban mal alimentados y mal vestidos. El desayuno era una "rala" (batido) de gofio con vino, o una taza de agua con gofio. En el comedor se resolvían muchas carencias alimentarias.

Los niños tenían retraso escolar; muchas familias eran analfabetas y el entorno no los favorecía. También había niños que tenían pequeño retraso intelectual. El esfuerzo recaía en las maestras y su buena voluntad. Había cierta dejadez de las autoridades educativas. Yo estaba en contacto con otras maestras para preparar materiales didácticos, teníamos contacto frecuente aquellas que convivíamos en circunstancias similares. Contrasta la realidad de las zonas rurales con las áreas turísticas y la imagen idílica que se exporta de Canarias. Yo creo que la Consejería desconocía la realidad social de los entornos rurales o se hacía que los desconoce; de lo contrario, les prestaría mayor atención.

Me desplazaba a diario muchos kilómetros de carretera, tramos por autopista y otros tramos por carreteras comarcales y vecinales. Mi actividad se veía recompensada por la gratitud de los niños. Estaban contentos con la escuela y les gustaba ir, era una novedad y distracción diaria. No había conflictividad escolar. Se trataba de gente humilde, sencilla y muy desconectada de la vida urbana. Había mucha endogamia, se casaban entre parientes, a veces con alto grado de consanguineidad, y eso venía de atrás, ya lo practicaban sus pa-

dres y abuelos. La familia completa trabajaba y vivían de la agricultura, tenían animales de labor y pequeña cabaña ganadera. Toda la producción era de subsistencia y a veces practicaban el trueque. Las familias tenían pocos recursos y desde el colegio les ayudábamos. En la zona había problemas de alcoholismo; bebían desde por la mañana antes de irse a trabajar. En el pueblo había muchos bares y los hombres, cuando terminaban de trabajar, se iban a los bares hasta el anochecer.

Se detectaron varios problemas de higiene en el colegio que afectaban a la convivencia educativa, y la Consejería de Educación tuvo que atender. En el colegio sufrieron plagas de pulgas por estar los niños en contacto directo con los animales domésticos. Hubo que fumigar el centro en tres ocasiones. A veces tenían parásitos (piojos) y algunas infecciones en la piel. Las maestras les enseñábamos hábitos de higiene, a bañarse a diario y a lavar la ropa. En general, iban a clase descuidados, sucios y mal alimentados. Se desayunaban con ralas (batido) de vino y gofio, a las que añadían un poco de azúcar para que supieran bien. También en las medianías del sur detecté problemas de alcoholismo y alimentación con ralas de vino y gofio. En las zonas de la cumbre es frecuente el consumo de alcohol para combatir el frío. Las maestras hacíamos labores de asistencia social.

Organizábamos muchas actividades, como fiestas, festivales, carnavales, Navidad, etc. Interactuábamos con el medio. Sacábamos a los niños de las escuelas y desfilaban por el barrio. Se fomentaba la cultura popular, e incluso se rescataron algunas tradiciones, canciones, vestimenta, folklore. En aquellas fechas, el profesor de música organizó un grupo de folklore que denominaron Los Alzados. Las familias eran muy colaboradoras y había buena relación con las madres. Ahora con el WhatsApp, las madres se comunican y cotillean de la maestra; hace una década no existía y se respetaba la labor educativa. En Icod el Alto, es una de las pocas zonas rurales donde ha crecido la población. Se debe a que la vivienda es más barata que en zonas urbanas y están cerca de los lugares de trabajo. Algunas personas trabajan en los Realejos, Puerto de la Cruz, en el sur en hostelería o en la construcción, pero no cambian su domicilio, residen allí. Las mujeres también trabajan y han prosperado las economías familiares. Tienen poder adquisitivo; incluso se han construido buenas casas, hasta lujosas viviendas. Este colegio no han podido cerrarlo porque tiene muchos alumnos, constituye una excepción entre las zonas rurales.

[Esta maestra posee dos titulaciones universitarias. También se ha formado en cuanto a lo pedagógico y lo didáctico, siguiendo los programas de formación organizados desde la Consejería de Educación y los centros de profesores].

Informante 4 (CHG)

Comencé a trabajar en 1989. Hice sustituciones en las islas de La Gomera, La Palma y en El Hierro. Durante un año académico tuve varios nombramientos y tenía que vivir en esas islas. Tenía dos niños pequeños que iban al colegio. Mis padres y mi marido los atendían y se quedaban con ellos en Tenerife. Yo regresaba los fines de semana, y a los dos días me volvía a la isla donde estaba nombrada. En Tenerife, trabajé en distintos niveles educativos en la zona norte y en la zona sur de la isla. En uno de los colegios trabajé en la segunda etapa de EGB o en la ESO en las materias de Ciencias, la especialidad que había cursado en la carrera,

en el Puerto de la Cruz. Los alumnos eran adolescente de edades comprendidas entre los doce y los quince años. El colegio estaba ubicado en una zona urbana, pero eran conflictivos, se portaban mal en clase y dificultaban la enseñanza por problemas de conducta. Ese primer año fue nefasto y me angustió mucho hasta el extremo que decidí prepararme oposiciones para educación infantil y no volver a trabajar con alumnado adolescente.

Con mucho esfuerzo y dedicación estudié los temarios de oposiciones y superé el concurso de oposición. Así empecé a trabajar de maestra en educación infantil. Trabajé veinte años en el CER de Las Canales (Icod de los Vinos), hasta que lo suprimieron. Cada año descendía la matrícula, los grupos eran cada curso más reducidos. No había niños por la escasa población, dado que la gente joven se traslada a vivir al sur o a otras zonas de la isla por motivos laborales, y entonces cerraron la escuela. Al clausurar la escuela, fui desplazada de forma forzosa a otro colegio, pero el ambiente no era igual. El cambio me afectó, aunque la nueva escuela estaba más cerca de su domicilio y había mejor carretera. Sin embargo, no me encontré igual de cómoda; la gente colaboraba menos, y las familias eran distintas. Había muchas madres extranjeras que entendían la educación de otra manera y se entrometían en la dinámica de la clase. Durante esos veinte años en Las Canales, fui la directora y contaba con el apoyo del equipo multidisciplinar (psicóloga, pedagoga) y profesores itinerantes que eran especialistas en sus materias (música, inglés, educación física, religión). También acudían maestras a dar charlas sobre educación no sexista, y les hablaban de igualdad. Esas dos décadas como docente me resultaron maravillosas, gocé como maestra, trabajé con ilusión y muy a gusto. Los niños eran magníficos, muy listos, y las familias eran muy colaborativas. Se generó un buen ambiente con las familias y participaban en teatro, fiestas, excursiones, etc. Las familias me colmaron de atenciones.

En cuanto a la formación, hice cursos de pedagogía específicos para educación infantil, cursos de actualización y seminarios que ofrecía el Centro de Profesores de la zona. También estudié en la Escuela Oficial de Idiomas y obtuve el nivel B2 de inglés. Me jubilé en septiembre de 2020. Estaba cansada y no me encontraba muy a gusto en el nuevo destino, y por tal motivo solicité la jubilación.

Informante 5 (MDL)

He tenido la oportunidad de desarrollar mi trabajo docente en zonas urbanas y rurales, lo que me ha permitido establecer diferencias tanto cuantitativas como cualitativas entre ambos contextos. Como este trabajo está referido a las escuelas rurales, me centraré en ellas desde mi apreciación como maestra, con todo lo que ello implica.

El Hierro: Durante el curso 1998/1999 en el CER de El Hierro. Durante ese curso académico itineraba en cuatro centros como especialista, por tanto, sólo tenía alumnado con diferentes problemas de tipo intelectual, de comportamiento, de atención. En esa situación, es difícil contactar con las familias; todo se hacía a través de los tutores, quienes se quejaban de la falta de recursos para trabajar con el alumnado. Esas personas disponían de mucha voluntad e imaginación para sacar al alumnado al campo a trabajar con elementos naturales y poco más.

La Gomera: Curso 1999/2000 y 2000/2001. En esta isla fue diferente, pues tenía la tutoría y la dirección del colegio. Las familias estaban muy implicadas en el aprendizaje de sus

hijos. Tenían la libertad de entrar en el centro cuando lo necesitaran por cualquier razón; trato muy familiar, hasta el punto de ser considerada una vecina más del pueblo (Arure, Valle Gran Rey).

Como ejemplo puedo decir que durante dos años no hice comida alguna, me surtía el restaurante próximo al colegio; las vecinas, que, aun sin tener hijos o nietos en edad escolar, siempre me invitaban a comer; los guaraperos, cuando llegaban de recoger el guarapo fresco a primera hora de la mañana, me lo servían en la tapa de la garrafa, un cuarto de litro de golpe. Galletas caseras, queso, miel, papas, berraza (una especie de berro silvestre de manantial) y muchísimos más productos.

Creo que todo ese comportamiento igualmente se debió al que yo tuve con ellos durante ese tiempo, es decir, los fines de semana ayudaba en la cocina del restaurante, muchas tardes fui a coger papas, a sembrar millo y judías, hacer queso, a exprimir panales y envasar miel, a segar hierba. Con mi coche, hacía algún servicio al médico o cualquier otra cosa que se le ofreciera a alguna vecina; de hecho, llegué a ir a alguna bodega y salir "bonita".

Cuando decidimos (Manolo y yo) hacer el libro de las *Coplas de Años Nuevos*, colaboraron todos los vecinos; el alumnado se entrevistó con familiares y vecinos; nosotros fuimos por todas las casas buscando información. Muchas personas nos trataban como si fuéramos de su familia.[1] Fueron muchas anécdotas y vivencias en Arure, tal es así que me hicieron un gran homenaje el curso cuando me fui. Cada vez que vamos a La Gomera, apenas podemos salir de Arure; debemos visitar a muchas personas para que no se sientan ofendidas.

Tenerife: Desde el curso 2015 hasta la actualidad. Zona de La Vega en Icod de los Vinos. Al principio, las familias nos miraban con desconfianza porque todo el equipo educativo era nuevo; venían de una mala experiencia con el anterior. Nuestro trato con el alumnado y las familias ha sido muy cordial, hasta que se dieron cuenta de nuestra buena voluntad. Reseño esto porque nos ha permitido innovar en el sistema educativo empleado, sin libros de texto, con proyectos innovadores en el que las familias se han implicado sobremanera. Van al colegio a organizar el huerto escolar, llevan al alumnado a los torneos de ajedrez (proyecto de ajebótica, ajedrez con robot), montaje de la escenificación del producto final de cada situación de aprendizaje. Además, si quiero trabajar temas locales, voluntariamente me facilitan fotografías tanto de celebraciones familiares como de personajes relevantes del tema trabajado; se prestan voluntariamente a ser informantes de cuanto he querido hacer. Es una familiaridad y proximidad que jamás he apreciado en ámbitos urbanos. Todo lo expuesto contribuye a una mejor educación, a la enseñanza de todos los contenidos, implicándolos en su hábitat natural, a valorar lo que tienen y los recursos con que cuentan. Los finales de curso son muy tristes porque el alumnado disfruta mucho en el colegio y las familias nos cargan de muchos regalos, sencillos, pero muy sentidos. Guardo cartas muy emotivas que algunas alumnas me han escrito y que realmente estremecen el alma. Todo ello nada tiene que ver con la frialdad de la docencia en ámbitos urbanos.

[1] Se refiere a su marido, el profesor universitario Manuel Lorenzo Perera, especialista en etnografía, experto en tradiciones y cultura popular.

Referencias

Barrera Casañas, M. (2013). "La generación canaria beneficiaria de la Ley General de Educación. Tebeto", *Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura* 21, 513-582.

——— (2009). "La trayectoria laboral de las mujeres canarias en las cuatro últimas décadas", *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* 4, 243-266.

——— (2003). "Panorama laboral de las Canarias. Décadas 70-90", *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura* 16, 313-330.

Blanco, M. (2012). "¿Autobiografía o autoetnografía?", *Desacatos* 38, 169-178.

Bolívar Botía, A. (2014). "Las historias de vida del profesorado: voces y contextos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19(62), 711-734.

Bolufer Peruga, M. (2018). *Mujeres y hombres en la historia: una propuesta historiográfica y docente.* Granada: Comares Editorial.

Carmona Cuenca, Encarna (ed.). (2015). La perspectiva de género en los Sistemas Europeo e Interamericano de Derechos Humanos. Cuadernos y Debates, 243. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid.

Cox, Cristian (2003). Politicas educacionales en el cambio de siglo, Santiago, Chile, Universitaria.

Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica: orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica.* Barcelona: Ediciones del Serbal.

Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.

García Lastra. M., A. Calvo Salvador y T. Susinos Rada (2008). *Las mujeres cambian la educación: investigar la escuela, relatar la experiencia.* Madrid: Narcea Ediciones.

González Pérez, T. (2016). "Asimetrías de género en la Ley General de Educación de España. Transformación cultural y formación del profesorado", *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* 11, 409-422.

——— (2014). "De maestros a profesores de EGB: tradiciones educativas y modernización pedagógica. El caso de Canarias en el contexto español", *Educació i història: Revista d'història de l'educació* 23, 175-204.

——— (2013). "La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986)", *Revista Interuniversitaria de la formación del Profesorado*, 76, 29-43.

——— (2008). *La voz del olvido: maestras de ayer*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones, 2008.

——— (2007). *Campesinas. Educación, memoria e identidad de las mujeres rurales en Canarias.* Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.

——— (ed. lit.) (2015). *Templos del saber: discursos políticos y utopías educativas.* Madrid: Mercurio editorial.

González Vallvé, J. y B. Miguel Ángel (2006). "La mayor operación de solidaridad de la Historia", *Crónica de la política regional de la UE en España.* Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Henríquez Rodríguez, R. (2013). "Desigualdades entre mujeres y hombres en la agricultura: titularidad y producción", en *Género y conocimiento en un mundo global (tejiendo redes)* (pp. 454-466). La Laguna: Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres, Universidad de La Laguna.

——— (2002). "La participación de las mujeres en el cultivo del tomate en régimen de aparcería en el sur y sureste de Gran Canaria", *El Pajar. Cuaderno de Etnografía Canaria* 13, 62-65.

Henríquez Rodríguez, R. y L. Perera Tejera (2007). *Todo pueblo tiene sus mujeres.* Gran Canaria: Aider.

Imbernón Muñoz, F. (2012). "La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga?", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 14(2), 1-9. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>.

Leoné, S. y F. Mendiola (coords.) (2007). *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica.* Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Llona, M. (2012). "Historia oral: la exploración de las identidades a través de la historia de vida. Entreverse", en *Teoría y metodología práctica de las fuentes orales* (pp. 15-60). Bilbao: Universidad del País.

Man, R. (2013). "La micro-historia como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales", *Historia Actual Online*, 30, 167-173.

Mariezkurrena Iturmendi, D. (2008). "La historia oral como método de investigación histórica", *Gerónimo de Uztariz*, 23-24, 227-233.

Marinas José, M. y C. Santamarina (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

Millares Cantero, A. (dir.), S. Millares Cantero (dir.), F. Quintana Navarro (dir.) y F. Suárez Bosa (dir.) (2011). *Historia contemporánea de Canarias.* Gran Canaria: Caja Insular de Ahorros de Canarias, Obra Social.

Morales Méndez, A. (2021). "Maestras rurales en Canarias", *Canarias Noticias.* Gran Canaria, 9 de septiembre. <https://canariasnoticias.es/opinion/maestras-rurales>.

Peña Vázquez, R. y J. Cabrera Sánchez (2008). *Indicadores prioritarios de la educación en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias.

Sauras Jaime, P. (2000). "Escuelas rurales", *Revista de Educación*, 322, 29-44.

Sepúlveda Ruiz, M. y M. Gallardo Gil (2011). "La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos para una realidad silenciada", *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 15(2), 1-13.

Thompson, P. (1998). *La voz del pasado. La historia oral*. Valencia: Alfons El Magnanim.

Legislación y vínculos electrónicos

boc (2021). "Orden de 17 de agosto de 2021, por la que se actualiza la configuración de los Colectivos de Escuelas Rurales del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso escolar 2021/2022". boc No. 174, de 25 de agosto). <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2021/174/012.html>

Cadena ser (2021). "Ángeles Pérez, directora de la escuela engullida por la lava: 'La mayoría del alumnado se ha quedado sin casa'". <https://cadenaser.com/programa/2021/09/20/la_ventana/1632154913_156410.html>.

ch (s. f.). Colectivo Harimaguada. Portal electrónico. <https://www.harimaguada.org/>.

Canarias 7 (2019). "Suspenso canario en el infome pisa". Miércoles 4 de diciembre. <https://www.canarias7.es/sociedad/educacion/suspenso-canario-en-el-informe-pisa-CF8362352>.

Canarias te Quiero (2020). "El Gobierno de Canarias reparte tarjetas de 120 euros para comprar alimentos". 24 de abril. <https://diariodeavisos.elespanol.com/canariastequiero/2020/04/la-consejeria-de-educacion-del-gobierno-de-canarias-reparte-tarjetas-de-120-euros-para-comprar-alimentos/>.

El Digital Sur (2020). "Canarias entrega a las familias más vulnerables tarjetas monedro para la compra de alimentos". 26 de abril. <https://eldigitalsur.com/canarias/canarias-entrega-las-familias-mas-vulnerables-tarjetas-monedero-la-compra-alimentos/>.

Europa Press (2021). "anpe canarias pide habilitar escuelas unitarias cerradas para acoger a alumnos afectados por el volcán". <https://www.msn.com/es-es/noticias/espana/anpe-canarias-pide-habilitar-escuelas-unitarias-cerradas-para-acoger-a-alumnos-afectados-por-el-volc%C3%A1n/ar-AAOHwYS>.

gobierno de Canarias (2018). "III. Otras Resoluciones. Consejería de Educación y Universidades. 1089 Orden de 23 de febrero de 2018, por la que se actualiza la con figuración de los Colectivos de Escuelas Rurales del ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias". *Boletín Oficial de Canarias núm. 48*, jueves 8 de marzo. <https://www.stec.es/stec/archivos_subidos/noticias/12877/boc-a-2018-048-1089_rurales_1254.pdf>.

——— (s. f.). "Resolución de la Viceconsejería de Educación, Universidades y Deportes por la que se esstablece la composición de la comisión de seguimiento del acuerdo…". <https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/resolucion-42-comision-seguimiento-escuelas-rurales-unitarias-y-nombramiento-vocales.pdf>.

inee (s. f.). "pisa". España: Instituto Nacional de Evaluación Educativa-Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852>.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

mcep (2016). "Colectivo Freinet de Canarias". Cantabria: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. <https://www.mcep.es/?p=812>.

PROCESOS DE IDENTIDAD DOCENTE EN LA EDUCACIÓN RURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Itzel Ávila Ruiz
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí
(itzelavru@gmail.com)

Blanca Susana Vega Martínez
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí
(susana.vega@uaslp.mx)

María del Rosario Auces Flores
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí
(rosario.auces@uaslp.mx)

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación realizada durante el periodo de 2019-2021, en la cual se buscó reconocer, mediante una perspectiva de género y del método biográfico narrativo, los procesos de identidad de los docentes del medio rural que se desarrollaron en el México del siglo XX. Con base en un estudio cualitativo, se recuperaron los relatos de vida de cuatro docentes jubilados, dos mujeres y dos hombres, que trabajaron durante la segunda mitad del siglo XX en el estado de San Luis Potosí, México. A partir de las experiencias de vida cotidiana rural y escolar de los profesores, se trató de identificar cómo éstas incidieron no sólo en la construcción de su identidad docente, sino también en la posición que asumieron como profesores frente a su ejercicio profesional.

De igual forma, de acuerdo con el contexto histórico, político, social y educativo de la época, se pretendió reconocer los logros alcanzados respecto a la igualdad de género desde la docencia, al mismo tiempo que los retos y pendientes de equidad en aras del presente siglo XXI.

La perspectiva de género

En la actualidad, la perspectiva de género cobra gran importancia en tanto favorece los procesos democráticos y de ciudadanía, en beneficio de la sociedad. Desde esta mirada, se visibilizan obstáculos y discriminaciones entre hombres y mujeres para establecer condiciones y desarrollar políticas de igualdad, pero, sobre todo, impulsar una educación igualitaria. Como señala Lamas:

> El género es la simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre los sexos. Afecta tanto a hombres como mujeres, puesto que la definición de feminidad se hace en contraste con la de masculinidad, por lo que género se refiere a aquellas áreas —tanto estructurales como ideológicas— que comprenden relaciones entre sexos… No se puede ni debe sustituir sexo por género. Son cuestiones distintas. El sexo se refiere a lo biológico, el género a lo construido socialmente, a lo simbólico. (Lamas, 1996, s. p.).

Por su parte, Lagarde (2012) aborda la necesidad de construir una nueva cultura de género sustentada en valores éticos y metodologías políticas que constituyan "los finos hilos del sentido" en la guía de nuestras prioridades, decisiones y acciones: la mismidad, la sororidad y la solidaridad. Es así como se clarifica la orientación social e individual que puede tener toda acción de reivindicación por los derechos de todos en una sociedad plural e incluyente.

El método biográfico narrativo y los procesos de identidad docente

Bolívar, Fernández y Molina (2005) conceptúan la "identidad profesional" a partir de las principales dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales) que la configuran. La identidad personal se concibe como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva) entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Dubar define la identidad como "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones" (en Bolívar, Fernández y Molina, 2005, p. 109). Como afirma Navarrete:

> La formación alude a la construcción permanente y continua de algo o alguien. En el caso particular del sujeto, éste está formándose a cada instante y durante toda su vida, y esta formación, permanente e incompleta puede generarse en diversos espacios de participación del sujeto, como el familiar, escolar, laboral, de recreación, etcétera. (2013, p. 20).

Es así como los procesos de identidad profesional son dinámicos, ya que se van construyendo a largo plazo conforme las diversas etapas personales y laborales del individuo, por lo que están entrelazados con los procesos de formación docente y abarcan su formación inicial (preparatoria y previa al ejercicio profesional), su formación permanente (durante todo el ejercicio profesional ejercido) y su jubilación o retiro (Tudela *et al*., 1998).

Metodología

Con base en estos planteamientos, en un primer momento se identificaron las principales políticas, reformas y movimientos sociales que marcaron el rumbo de nuestro país y su incidencia en el ámbito educativo-pedagógico del medio rural durante el siglo XX. Estas

condiciones histórico-sociales conforman la macroestructura que determinó las trayectorias profesionales de los docentes del medio rural. En un segundo momento, en el plano de la microestructura, se elaboró un cuadro comparativo en relación con las trayectorias de los profesores, sobre el motivo por el que eligieron la docencia, el tiempo que trabajaron como docentes rurales, qué significó ser maestro rural, la preparación que tuvieron como docentes, los derechos y logros, las normas y reglas, las diferencias y los roles de género.

Para articular las dimensiones macro y micro, se elaboraron líneas del tiempo que cruzaron los principales sucesos desde los ámbitos político, económico y social que incidieron en la formación de profesores en las escuelas normales en México del siglo XX (Navarrete, 2015), con las etapas de formación inicial, inserción laboral, desarrollo y jubilación de cada trayectoria profesional. La finalidad fue comprender la orientación y el sentido que los docentes dieron a su experiencia al haber trabajado en el medio rural, de acuerdo con el momento histórico que les tocó vivir.

Los cuatro docentes pertenecen a familias en las que alguno de sus integrantes han crecido o trabajado en el medio rural. También refieren que su posición económica no les permitía estudiar otra carrera. Todos iniciaron su docencia y trabajaron de diecisiete a treinta años en el medio rural en el estado de San Luis Potosí; (CA) y (MES), con distintos cargos y ascensos; (PA) y (LR), como maestros frente a grupo. Tres de ellos habían pensado en otras opciones, como derecho, medicina e industria; sólo (LR) tuvo como único deseo y opción la docencia. Todos fueron docentes de nivel básico y miembros de la sección 26 del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado de San Luis (SNTE).

Políticas educativas y trayectorias profesionales

Formación inicial e ingreso a la docencia

Ocampo (2005) destaca la herencia del pensamiento revolucionario y posrevolucionario, que combina principios como justicia social, derechos y democracia. Este ideario se institucionaliza desde la década de 1920 con la educación popular de Vasconcelos y su lema "Hacer de la escuela una casa del pueblo y del maestro un líder de la comunidad". Con base en ello, los docentes adquirieron este pensamiento filosófico durante la primera mitad del siglo XX mediante las instituciones formadoras, en su etapa inicial. Su finalidad se comparó con el ideario de un *apóstol del saber*, que los definió como *maestros misioneros*. Acorde con el positivismo filosófico, fue una exigencia el saber científico que fundara su práctica pedagógica. Bajo el lema de "Orden y progreso", se buscó el crecimiento económico, indispensable para lograr el progreso social y democrático. También se observa la constante histórica de preparación del magisterio, al reconocerlo como el medio para lograr estas aspiraciones. Así, los requisitos de "saber leer y escribir y el cálculo elemental" de finales del siglo XIX e inicios del XX exigió tareas de capacitación y nivelación, así como el incremento gradual de años de preparación en la educación normal. En 1964, las escuelas normales se separaron de la educación secundaria y se extendieron a cuatro años, lo que prolongó el periodo de formación inicial.

La política cultural posrevolucionaria se materializó durante el periodo cardenista, en el que se pudo entablar un diálogo entre Estado y sociedad. La escuela rural en este periodo

se convirtió en un campo de negociaciones intensas en torno al poder, la cultura, el conocimiento y los derechos, lo cual favoreció que en algunas comunidades rurales se fortalecieran la identidad y la cultura locales, puesto que la idea del Estado era la de animar una nación multiétnica, basándose en un compromiso de justicia social. Los elementos de la cultura popular fueron amalgamados en una idea de cultura nacional híbrida. Los maestros federales se convirtieron en *actores políticos, organizadores de obreros y campesinos* (Tovar, 2004).

A partir de la década de los cuarenta, el modelo liberal de desarrollo económico provocó poco interés por las zonas rurales. La industrialización fue un fenómeno que promovió la inversión capitalista en zonas urbanas y que puso en segundo término el desarrollo agrario. Lo anterior desencadenó una alta migración hacia las zonas urbanas. "La unidad nacional fue motivo de la unificación de nuevos programas, lo mismo en las escuelas urbanas que rurales" (Galván, en Tovar, 2004, p. 271).

Bajo las circunstancias descritas, (CA) y (MES) terminaron su educación normal en 1965. El primero, de la Normal para Campesinos, y comenzó a trabajar de inmediato. "Yo terminé en las escuelas normales oficiales… Yo salí con plaza base y estaba a disposición del gobierno a donde me mandara" (CÁA, 27/04/19) (ME) egresa, de igual manera, en 1965, de la Benemérita Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (Becene). Sin embargo, tuvo que realizar un año de servicio social, por lo que inició la docencia en 1966: "Estudié para maestra porque fue el sueño de mi abuela, porque ella había sido maestra rural. Incluso un hermano de ella fue director de la normal; entonces, yo creo que uno trae en su interior esas herencias o recuerdos" (MES, 15/05/19).

En cambio, en la década de los ochenta, el proceso acelerado de industrialización provocó que el sistema educativo se encontrara en abierta expansión y capacitación técnica.

> Ya desde los setenta comenzó a ser ampliamente atendida también la población en edad de asistir a secundaria la cual […] en sólo una década pasó de 10 % a 31.5 %. La primaria, en ese entonces, ya alcanzaba a cubrir al 92 % de la población en edades de seis a doce años. (Olvera, 2013, p. 85).

De esta forma, (PA) pudo iniciarse en la docencia. "Yo empecé a trabajar desde el primero de noviembre de 1988. Estudié en el Conalep; me titulé como técnico en conservación de alimentos, y de ahí hubo una oportunidad. Con eso pude entrar al subsistema de escuelas secundarias" (PA, 09/04/19).

En cambio, (LR) egresó de la Normal Pedro Vallejo, por lo que no se inició con "plaza automática y de base": "Salí en el 85, y resulta que rápidamente no encontré plaza […] Empecé hasta el 86, con un interinato de un año. Y así seguí cubriendo interinatos tres años; hasta entonces logré tener mi plaza base" (LR, 01/11/19).

Puede decirse que la formación docente inicial en el medio rural estuvo definida por la capacitación y mejora continua a través de la ampliación de años de estudio, debido al incremento de demandas y necesidades del medio rural, principalmente, en tareas de alfabetización y cobertura. Durante el siglo XX, la función docente fue transitando de apóstol y misionero en la época posrevolucionaria, líder comunitario y social en la época cardenista hasta considerarse un trabajador al servicio del Estado.

A principios de la década de los sesenta, el cambio demográfico mostraba que el 37 % de la población en nuestro país contaba con tres a quince años de edad; la mitad de los habitantes vivía en el campo, y la otra parte en la ciudad. El reto era mayúsculo; por ejemplo, en 1963 sólo la mitad de la población era alfabeta: el 52 % de los hombres y el 48 % de las mujeres. Con el Plan de Once Años, los esfuerzos se concentraron en la educación primaria. En el sector rural, se buscaba la primaria completa, que sólo llegaba a tres años (Olvera, 2013, pp. 75-76).

La realidad a la que se enfrentaban se expresa de la siguiente manera: (CA) recuerda:

> Yo comencé a trabajar en el municipio de Charcas; eran escuelas unitarias de primero, segundo, tercero y cuarto año. Y tenía que atender uno los cuatro. Había veces que, en la mañana, primero y segundo; y tercero y cuarto en la tarde, para poderse controlar un poquito [...] Yo pensaba que aprovechaban ellos más el tiempo también si el grupo era reducido. (CA, 27/04/19).

(MES), por su parte, declara:

> Cuando terminé la normal, mi abuela se fue conmigo a la comunidad donde yo empecé a trabajar […] Es una escuela de la Huasteca Potosina, en el ejido Ávila Camacho, que era más conocido como El Gargaleote, en Tamuín, San Luis Potosí. La escuela estaba a la orilla del río; muy bonito, pero el clima, pues uno no estaba acostumbrado… Los niños, bien lindos, bien madrugadores, bien limpiecitos, que llegaban desde como las siete de la mañana porque la escuela era de turno matutino y vespertino; se entraba a las nueve de la mañana; se salía a las doce del día. Se entraba a las tres de la tarde y se salía a las cinco de la tarde, y todavía después de las cinco se quedaba uno con costura, con labores manuales para los niños […] y en la comunidad nos decían la maestra grande y la maestra chica. En general era muy bonito porque contaba con el apoyo de mi abuela, y de ahí que me nació el amor por la docencia. (MES, 15/05/19).

Esta división de horarios muestra que dedicaban cinco horas al día al trabajo pedagógico en el aula (MES) hace alusión también a la enseñanza de tareas "propias" de las mujeres, de esa época, lo cual nos permite identificar que el docente entendió su tarea única y exclusivamente en términos de "alfabetización", y enseñanza de "algunas labores domésticas", en el caso de las mujeres.

Entre 1940 y 1960 se observa una disminución drástica en el número de hablantes monolingües, donde se prioriza la enseñanza del español como lengua nacional. A partir de 1963 hubo un intento de recuperación de las lenguas indígenas, reorientando el giro de la castellanización al bilingüismo, sin perder de vista la politización ideológica del Estado (Tovar, 2017).

FIGURA 1.

Acto cívico. Primeros años en la docencia.



Fuente: Archivo personal del profesor (CR, s. f.).

Otro rasgo característico fue el incremento del gasto público al sector educativo para lograr la infraestructura en escuelas por niveles educativos. En los ochenta, había al menos una escuela primaria en cada municipio y localidades mayores. La construcción de escuelas secundarias cobró relevancia en las principales cabeceras municipales. Las comunicaciones y transportes iniciaban un proceso de ampliación de carreteras y los medios de comunicación masiva, a través de los sistemas de electricidad, se hicieron presentes en los hogares y las comunidades. El maestro (PA) recuerda: "Yo estuve trabajando en la secundaria técnica 12 en Villa Hidalgo, S. L. P. Entré el primero de noviembre de 1988. En ese tiempo yo llegué joven todavía" (PA, 09/04/19). La maestra (LR) refiere:

> En el 88 me dieron mi plaza en Moctezuma […] Llegábamos en tren y después bajábamos a caminar a la escuela; los primeros días eran muy difíciles, más que nada por el director […] Se molestaba porque nosotras viajábamos todos los días a la comunidad. (LR, 01/11/19).

Los docentes tenían que dormir en la misma comunidad, ya sea en la casa del maestro o en algún cuarto que pudieran rentar, ya que los recorridos que hacían para llegar a sus escuelas eran trayectos largos (LR) se hospedó en un salón dentro de la misma escuela: "La gente de ahí de la comunidad eran finísimas personas, nos prestaron camas, nos prestaron todo. Y ahí nos quedamos, yo nomas duré menos del año" (LR, 01/11/19) (PA) tuvo que buscar

un cuarto de renta durante su estancia en su primera escuela: "Primeramente, pues como estaba soltero, pues sí rentaba ahí en Villa Hidalgo, y me quedaba; ya después pues me acomodé con los compañeros viajando, de aquí para allá, pues se hacen como unos treinta, cuarenta y cinco minutos, dependiendo" (PA, 09/04/19).

FIGURA 2.

Recorrido a caballo, medio de transporte para llegar a la escuela.



Fuente: Archivo personal de la profesora (MES, s. f.).

Los docentes originarios del medio rural eran reconocidos de forma inmediata gracias a su preparación normalista o técnica; las mujeres, en cambio, al provenir del medio urbano, tenían que acompañarse de algún familiar, o bien separarse de sus familias y abrirse paso en un medio desconocido para ellas.

FIGURA 3.

Profesor.



Fuente: Archivo personal del profesor (PA, s. f.).

FIGURA 4.

Maestra y alumna, inicio en la docencia.



Fuente: Archivo personal de la profesora (LR, s .f.).

Desarrollo de sus trayectorias

El reto de la cobertura educativa

En lo educativo, la política fue determinada por el intento gradual de ampliar la cobertura de escolarización del pueblo mexicano: de tres a seis años (primaria completa) y de seis a nueve años (primaria y secundaria). El siguiente reto fue fundar escuelas del nivel medio superior en las principales cabeceras municipales. De esta forma, (CA) trabajó en dos niveles educativos, con diversos puestos en cada uno: "En 1979, ingresé a la Escuela Secundaria General del Gobierno Federal, también; entonces trabajaba yo en la mañana en la secundaria, de las siete a la una, y de las dos de la tarde a las seis en la primaria, como director" (CA, 27/04/19).

La política de "descentralización" y la Nueva Ley Federal de educación de 1973 definieron a la educación como un servicio público que cumplía una función social ejercida plenamente el Estado. Esto cambió de forma drástica la función del docente rural, quien se sujetó a una normativa nacional homogénea de integración nacional (Navarrete, 2015).

FIGURA 5.

Grupo de sexto año, Ciudad del Maíz.



Fuente: Archivo personal del profesor (CA, 1987).

En este tiempo, la trayectoria de (CA) se caracterizó por un incremento en su carga laboral, ya que en 1972 fundó la escuela preparatoria nocturna incorporada a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Durante veintidós años, trabajaría en esta institución con una jornada laboral de 19:00 a 22: 00 hrs. [confirmado]. En 1990 logró un ascenso en el nivel de secundaria, al asignársele el puesto de coordinador.

> Hubo un seminario en San Luis Potosí en la escuela Torres Bodet […] En una de esas coordinaciones, salí seleccionado para ocupar la coordinación de Cárdenas, Alaquines, El Naranjo y Ciudad del Maíz, para la asesoría de los inspectores, directores de primaria, secundaria y jardines de niños. Era un plan que estableció Ernesto Zedillo para superar la educación básica. (CA, 27/04/19).

En 1981, (ME) tomó el puesto de directora en la Escuela Primaria Manuel José Othón, ubicada en la colonia San Felipe, del municipio de Soledad de Graciano Sánchez. Duró seis

años con este cargo. En 1987, volvió a tener un ascenso, ahora como supervisora, en el que estuvo siete años: "Yo me sentí más realizada cuando fui directora y supervisora, porque cuando fui directora yo quería seguir estudiando" (MES, 15/05/19). Al respecto, Castillo (2010) señala que

> los puestos mejor remunerados fueron ocupados por maestros (los de inspector escolar o director de educación); en contraste, ellas, tardía y aisladamente, accedieron [sic] a algunos cargos de éstos, y cuando ocuparon la misma categoría las y los profesores [sic], el salario era el mismo. (2010, p. 124).

FIGURA 6.

Día del Niño en Callada Verde.



Fuente: Archivo personal de la profesora (MES, s. f.).

En cambio, (PA) y (LR) se mantuvieron como docentes frente a grupo durante toda su trayectoria profesional (PA) recuerda:

> Metí papeles para hacer un cambio e irme a otra escuela. Pero, pues a mí casi no me gusta mucho la cuestión política, y algunos compañeros que sí se pegaban mucho a lo sindical, y yo casi no; entonces no me acerqué mucho a eso y batallé para cambiarme; fue pasando el tiempo, y me fui acomodando ahí también, posteriormente, me casé, formé una familia, y pues ya no me cambié. (PA, 09/0419).

(LR) afirma: "Fui maestra de nivel primaria durante casi treinta y dos años, y para mí significó algo muy bonito porque a mí siempre me han gustaron mucho los niños, y hasta la fecha me encantan" (LR, 01/11/19).

FIGURA 7.

Práctica de agricultura.



Fuente: Archivo personal del profesor (PA, s. f.).

FIGURA 8.

Foto grupal.



Fuente: Archivo personal de la profesora (RL, s. f.).

Modernidad y calidad: el reto de la actualización y formación permanente

La década de los setenta se caracterizó por un proceso de masificación educativa en el que se requirió de "nuevos" profesores ante las urgentes demandas de modernización y desarrollo económico. Se fundó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), encargada de dirigir y coordinar la formación docente en investigación y adquirir el grado de licenciatura en el perfil deseable de los docentes en servicio (Navarrete, 2015). Para los maestros rurales ubicados en las zonas más alejadas, fue poca la posibilidad de tener acceso a estas oportunidades, ya que estas instituciones eran pocas y se encontraban en la ciudad capital y principales cabeceras de las regiones del estado (CA) recuerda: "Estuve en la normal básica y la normal en la universidad, y también estuve en el Tec de Monterrey" (CA, 27/04/9). En cambio, (MES) refiere: "Yo quería seguir estudiando la licenciatura porque no era licenciada en Educación. Y me inscribí en la UPN… Hasta que inicié como supervisora, y yo decía: 'Hay muchos compañeros, muchos maestros están estudiando la licenciatura y yo que soy supervisora no tengo la licenciatura'" (MES, 15/05/19).

En la década de los ochenta hubo una reorganización del sistema educativo, producto del proceso de modernización de sus estructuras básicas: Estado-sociedad-sector productivo, como estrategia para subsanar la severa crisis económica de décadas pasadas. En 1992 se instituye el Programa Nacional de Modernización Educativa, así como se reforma el modelo educativo. En el marco legal, se instituyó la obligatoriedad de la secundaria. Hubo una clara participación del sector empresarial en la toma de decisiones en materia educativa, centrando las demandas económicas emergentes en la dimensión política, traducidas en un modelo de perfiles basados en la adquisición y desarrollo de competencias científicas, tecnológicas, laborales.

El perfil docente se tornó cada vez más exigente, por lo que se buscó la modernización de las instituciones de educación superior, cuyas doctrinas de pensamiento se dividían entre la teoría del capital humano y el marxismo. En 1984 se otorgó el grado de licenciatura a la carrera, y el bachillerato fue un requisito (Navarrete, 2015). En 1993 se instaura el programa de carrera magisterial (SEP, 2013) (P) lo relata de esta manera:

> Estudié en los cursos de verano, tres años, y ya después, pues tuve que hacer la licenciatura. Ya pasando el tiempo, me fui preparando yo también, y por las necesidades de uno mismo y de mantener el trabajo. En 1996 tuve que volver a estudiar el bachillerato tecnológico en la carrera de Informática Administrativa, porque no me aceptaban como bachillerato el Conalep. Luego hice la Licenciatura en Docencia Tecnológica, en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM). En el 2007 estudié en el centro de capacitaciones y enlace empresarial, obteniendo certificado de estudio como técnico en computación. Entré a carrera magisterial en 2015. (PA, 09/04/19).

FIGURA 9.

Profesor.



Fuente: Archivo personal del profesor (CA, 20 de noviembre de 1998).

Por su parte, (LR) refiere:

> En el 2015 nos dieron cursos de computación ya que eran de gran utilidad porque llegó la época en la que las computadoras empezaron a integrarse en el sistema educativo, específicamente con la utilización del cañón electrónico. Entré a carrera magisterial; quedé en el nivel B, y esto también dependía de cuánto podía ganar uno; entre más niveles sube uno, mejor era el pago. Pero [no] subí a este nivel hasta que estuve en el área urbana, ya que cuando estaba en el área rural no se puede porque, como no había mucho apoyo, a veces de las familias, como que les vale, y ahí baja el nivel académico. (LR, 01/11/19).

FIGURA 10.

Supervisión a caballo.



Fuente: Archivo personal de la profesora (MES, s. f.).

Como puede observarse, los maestros rurales entraron a una lógica de competencia individual que los ponía en clara desventaja en relación con los docentes del medio urbano, lo que agudizaba una pendiente de calidad y equidad histórico y social.

Jubilación y fin de las trayectorias profesionales

La década de los noventa y el arribo al siglo XXI establecieron un nuevo orden mundial. Ahora lo que se buscaba era el aprendizaje continuo y permanente en lo individual y social. La formación docente buscó una articulación teórica y práctica con una observación crítica de los procesos escolares reales. Las doctrinas económicas liberal y el neoconservadurismo fueron la base de orientación intelectual y moral en la sociedad mexicana, el cual se tradujo en 1994 con el Tratado de Libre Comercio (Aboites, 2007).

El ideal de finales de siglo XX continuaba en la búsqueda de la soberanía, la prosperidad y la justicia social. En el campo educativo, fue edificar un sistema de alta calidad, optimización de recursos, excelencia magisterial, reformulación, descentralización y reorganización educativa. Al mismo tiempo, se modificaron los artículos 3o. y 130 para dar oportunidad a la Iglesia en la educación. En contraste, un periodo de confianza y bonanza fue seguido de un cierre de desengaño y desencanto ante la agudización crítica de la pobreza y la margi-

nación entre los sectores populares y la concentración de la riqueza en un selectivo sector empresarial (Navarrete, 2015).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica señaló los nuevos desafíos para la formación docente, signo recurrente que agudizó la brecha entre lo que se enseñaba en las normales y las exigencias del trabajo de campo. Para subsanar esta problemática, en 1997 se diseña un nuevo plan curricular de licenciatura en educación primaria y secundaria. El maestro normalista sigue formándose en una tensión continua entre el deber ser y el ser. Es en esta década que (ME), con veintinueve años de servicio, se jubila en el magisterio potosino. Ella recuerda:

> Antes de jubilarme, me pasó una anécdota buena. Se anunció que venía un ciclón muy fuerte, y yo iba a supervisar, y en el camino se nos quedó la camioneta en Callada de San Juan, y empezamos a subir la sierra; y seguía lloviendo y lloviendo, hasta que llegamos a Milpillas, que era adonde íbamos, pero ya no pudimos regresar porque subió el arroyo. Yo quería regresar el miércoles aquí a la casa, y ya no se pudo hasta el viernes por la noche; y mientras, tuvimos que caminar todo el día, cruzando los arroyos y todo. Y con eso me despedí, ya era para jubilarme, y yo quería dejar todas las escuelas. (MES, 15/05/19).

(CA) se jubila en 2002, con treinta y siete años de servicio:

> Mi retiro del trabajo yo ya lo vi saludable, porque uno tiene un periodo de vida en el que uno puede trabajar y servir; ya después, por circunstancias de salud y otras cuestiones que se tiene, uno ya no tiene por qué estar. Yo me retiré para conservar la salud […] y es que a veces uno por cumplir se descuida. Finalmente me jubilé a mis treinta y siete años de servicio. Sí, me pasé por siete años. Las jubilaciones en ese tiempo estaban establecidas en la misma ley del ISSSTE, pero en el tiempo en que yo me estaba jubilando nos dieron un descuento obligatorio, sin que estuviera previsto en la ley. No había un rol parejo para las jubilaciones, y eso se debía a la voluntad del gobierno de ese tiempo. (CA, 27/04/19).

En cambio, (PA) describe su jubilación de la siguiente manera:

> [Las autoridades decían a los maestros] que si se querían jubilar les daban un bono, económicamente, cuando ya estaba en el tiempo para jubilarse, o algunos que dejan que no se querían jubilar. Pero no los presionaban si querían seguir trabajando. Me jubilé porque ya estaba en mi tiempo para jubilarme y para darle oportunidad a las nuevas generaciones. (PA, 27/04/19).

Finalmente, lo que (LR) recuerda de esta última etapa es:

> El último año lo tuve que trabajar en la mañana y en la tarde para que me jubilaran, porque a mí me faltaban tres meses. Me dieron doble plaza para jubilarme, y lo que hicieron fue dejarme sin grupo, y me movieron a dirección para apoyar al director con papelería, y así pase

> mis últimos meses antes de jubilarme… Pues en ese entonces había una desinformación total, porque no sabíamos cómo jubilarnos; yo me jubile por el régimen décimo transitorio. (LR, 01/11/19).

Tras la entrada del sexenio de Vicente Fox, surgieron diversos cambios en las dirigencias del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, como la autonomía para el manejo interno de la organización, lo cual supuso total libertad para reclutar o jubilar, administrar el escalafón administrativo de la educación básica, de tal forma que los nombramientos de director de escuela, supervisor, jefe de sector, director de zona escolar y director general de educación primaria y secundaria en las oficinas de la Secretaría de Educación Nacional, en el ámbito nacional y de los estados, había sido concesión del SNTE (Echenique y Muñoz, 2013).

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación se firmó el 8 de agosto de 2002 por parte de la Secretaría de Educación Pública, compromiso que entraba en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y pretendía establecer consensos para sumar esfuerzo de todos los grupos sociales para lograr una educación de mejor calidad tanto para el sector público como el privado, siendo así un compromiso sin amarres, pues no se sustentó en leyes o decretos, sino en la voluntad de los firmantes (Arias y Bazdresch, 2003). Se considera que, en estas condiciones, continuó un modelo idealizado de orden y progreso difícil de concretarse en la práctica cotidiana de los docentes, quienes se enfrentaban a cambios vertiginosos para los cuales no había aun una respuesta clara desde la acción.

Género y docencia

Movimientos sociales: cien años de lucha continua

Las principales luchas obreras del siglo XX fueron de alianzas con el Estado, o bien de enfrentamiento abierto, que se tradujeron en un cambio sustancial de las instituciones: el andamiaje legal, la Constitución y la Ley Federal del Trabajo, y sus reformas más importantes en materia de salud, economía y seguridad social (Escobar, 2006).

En el caso del papel de las mujeres en los ámbitos político, social y económico, Fernández (2014) recupera el protagonismo de aquellas que, en una lucha que se gesta desde el siglo XIX y se desarrolla durante el siglo XX, comienzan a transitar del espacio privado al espacio público. Sus posturas anticlericales y emancipadoras buscaron abrir la posibilidad de participación activa en la toma de decisiones individuales y sociales por medio de la política y la escritura, esferas destinadas en ese tiempo al sector masculino. Esta visibilización obedece a los grandes movimientos sociales, como la Revolución mexicana, el conflicto entre la Iglesia y el Estado, un nuevo Estado laico, movimientos sociales como el obrero, el feminista y el católico, la alfabetización y escolarización femeninas y las nuevas estructuras de poder corporativo del siglo XX. Entre ellas, destaca Atala Apodaca, profesora de la clase trabajadora rural, quien se politizó por la influencia de sus maestros liberales en la normal y propuso una nueva identidad femenina: anticlerical, revolucionaria y política.

Los antecedentes de la contienda femenina por la ciudadanía en nuestro país pueden ser rastreados tan atrás como el año 1853, cuando un grupo de mujeres zacatecanas solicitó

que se les otorgara esa calidad. Desde entonces, las demandas por el voto continuaron en diversos escenarios y con variadas protagonistas hasta culminar justo un siglo después, el 17 de octubre de 1953, en que, bajo el sexenio del entonces presidente Adolfo Ruiz Cortines, el Diario Oficial de la Federación publicó el nuevo texto del artículo 34 constitucional (Córdova, 2006, p. 5).

La huelga protagonizada por el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), determinante para impedir la unificación del magisterio estatal con el federal, fue significativa para movilizar y generar planteamientos en pro de los derechos políticos, laborales y sociales para las mujeres en general y para las profesoras en particular: igualdad de derechos políticos, sociales y económicos (igual salario), el voto femenino, abastecimiento de víveres, casas de maternidad y casas para las mujeres, donde se impartieran clases de lectura, escritura, cooperativismo, organización femenina, corte, cocina y demás cosas útiles para las mujeres (Infante, 2016).

Gracias a estos movimientos, hubo cambios significativos para la mujer y la docencia, y respecto al pensar de estos acontecimientos y temas se han recapitulado antecedentes sobre cómo los docentes advierten sus vivencias sobre el género y la docencia durante su trayectoria profesional.

(CA) y (PA) se formaron en instituciones exclusivas para hombres. El primero en una escuela normal rural, en la que "eran puros hombres en el internado. Y también había normales de mujeres, pero estaban en otra parte [Aguascalientes]" (CA, 27/04/19). El segundo, en una escuela de capacitación técnica. Ambos fueron los únicos proveedores en sus familias, por lo que sus esposas asumieron el rol del cuidado de los hijos en el hogar (CA) menciona:

> En 1980 estaba ubicado en Ciudad del Maíz, y mi señora se vino a la capital con mis muchachos porque yo quería que estudiaran aquí; y ella era la que se encargaba de los menesteres de la educación y todo lo que ellos necesitaban. Y yo sólo estaba con ellos los fines de semana y en las vacaciones. Yo venía a pagar colegiaturas. (CA, 27/04/19).

(PA) afirma:

> Me casé y llegó mi familia; era llevarlos a la escuela o algún festejo de la escuela, y yo era muy ocasional las veces que iba a presenciar algún evento que mis hijos llevaban a cabo, como dos ocasiones que pedí permiso para ir al Día del Padre… Mi esposa fue la que se hizo cargo de mis hijos; y ya yo comía y después de las cinco me dedicaba para hacer tareas; yo estaba con ellos o en alguna cosa que la mamá no podía ayudarles, pero si ya era tarde o noche. (PA, 09/04/19).

(CA) y (MES) tuvieron ascensos acompañados de dobles o triples jornadas; sin embargo, (MES) y (L), en su condición de mujeres, tenían que recurrir a algún familiar o pagar por los servicios de la casa (MES) lo señala:

> Cuando uno de mis hijos tenía seis años, inicié con su doble plaza. Así, estaba fuera de mi casa de 7:30 am a 7:00 pm; únicamente llegaba a descansar un poco por la noche. A mis hijos los cuidaba mi abuelita. También había otra persona que nos ayudaba con algunas tareas de la casa. (MES, 15/05/19).

(LR) cuenta su experiencia:

> Cuando empecé a trabajar, estaba soltera; entonces, a donde me manden y como me manden; irme caminando, en burro o hasta en camioneta. Y de aquí a la casa de mi mamá regresaba cada tres días. Y cuando nacen mis hijos, tuve que ocupar personas; una de ellas fue mi mamá y una señora. Sí batallaba porque primero trabajabas y luego llegabas a estar con tus hijos a estar al pendiente; cuando tuve doble jornada, yo desde las 6 am tenía que dejar todo preparado, lonches de uno y de otro; y a veces que no llegaba a la hora la persona que me ayudaba, y se me complicaba. Lo bueno es que me apoyaba mi mamá en esas ocasiones. (LR, 01/11/19).

Respecto a las diferencias de género, (PA) reflexiona:

> Yo creo que sí porque las mujeres siempre batallaban un poquito más por el traslado o porque a veces hay que caminar también, y algunas no están acostumbradas o algunas están más acostumbradas a andar en automóvil o hasta para agarrar camión; pero el que quiere trabajar… Las mujeres son chambeadoras, a veces hasta algunas nos ganaban a nosotros también porque tienen mucha habilidad. (PA, 09/04/19).

(LR), por el contrario, afirma: "No siento que hubo alguna diferencia", en cuanto a las obligaciones y derechos entre hombres y mujeres (CA) señala que "había un reglamento laboral para todos los trabajadores, y ese reglamento les permitía a todos los trabajadores la licencias periódicas o licencias grandes, según el reglamento; y la antigüedad contaba mucho para tener una licencia, ya sea por razones médicas o de fuerza mayor. Nunca hubo descuentos o que una mujer ganara menos que el hombre; según la categoría de la plaza, era lo que les pagaba, sin discriminación. No había diferencias de sexos" (CA, 27/04/19).

Con la política de promoción vertical y horizontal de carrera magisterial, comenzaron las diferencias de niveles y sueldos (PA) advierte: "Bueno, yo creo que lo único que sí ayudaba era las competencias que había para ingresar como carrera magisterial, que sí ayudó a muchos compañeros, y ahí sí ganaban más, pero no había desigualdad, era parejo" (PA, 09/04/19). La única prestación particular que tenía las mujeres era la condición de maternidad (CA) lo advirtió: "Las mujeres embarazadas estaban sujetas a la ley del ISSSTE, que les daba los tres meses antes y después, pero se les concedía los permisos que marcaba la ley del ISSSTE" (CA, 27/04/19).

No obstante, no siempre se ejercía este derecho, y las mujeres perdían derechos laborales, como expresa L: "Cuando estuve embarazada de mi primera hija y seguía en el área

rural, me vi en la necesidad de pedir un permiso de un año por cuestiones de salud, sin goce de sueldo; estos permisos se daban dependiendo de las necesidades de cada trabajador. Yo lo pedí sin goce de sueldo" (LR, 01/11/19).

Esto nos permite decir que los roles de género provocaron, por un lado, una excesiva carga laboral al desempeñar dobles y hasta triples jornadas de trabajo al ser los únicos proveedores económicos de sus familias, aunado a la exigencia de preparación y capacitación continua, en condiciones de desventaja geográfica y de recursos, situación que se asumía como "natural y necesaria" a cambio de devengar un sueldo y mantener una plaza laboral. Reclamar algunos de estos derechos podría significar perder el empleo y las prestaciones ganadas.

Ser docente hombre y ser docente mujer en el medio rural

(PA) fue docente en el medio rural durante sus treinta años de servicio. Él expresa que ser profesor rural fue

> una responsabilidad y un compromiso con uno mismo y con la sociedad, porque el que es maestro, pues nuestra laborar es sacar adelante, educar, transmitir conocimiento para el bien de los demás. Uno tiene que tener muchas facetas: alegre, mostrarse enojado o triste también por algún fracaso, llamada de atención de algún directivo. Y con los padres de familia, igual que los alumnos, nos veían como un modelo […] y nos veían como alguien respetuoso, preparado, tranquilo; así veía a unos padres de familia que me decían que tenían la confianza. (PA, 09/04/19).

(MES) fue una docente rural, quien expresa:

> Ser maestra rural significó luchar con los prototipos que se tenían establecidos en el ámbito educativo, lo que tenía que hacer una mujer y un varón. Tuve que demostrar que yo podía hacer lo mismo que los varones, y a pesar de las adversidades, logré salir adelante. En ese tiempo [años ochenta], tener puestos directivos, era difícil ver a una mujer al frente. (MES, 15/05/19).

Estos logros implicaban estar en jornadas laborales de hasta doce horas diarias, renunciando así a ser madre y estar ausente, en ocasiones, de su familia. Sólo de esta manera pudo responder a las nuevas demandas que se le solicitaban y a la superación personal en cuanto a su formación académica, concluyendo su licenciatura.

Para (LR), ser maestra rural significó

> tener que separarme de mi familia y verla de vez en cuando para poder ir a enseñar en el área rural. Para llegar a las comunidades, tenía que llegar en uno o más medios de transpor-

> te, y después caminar varios kilómetros para llegar a la escuela. Tuve que elegir entre cuidar a mis hijos o mantener mi trabajo con un sueldo fijo. Por eso dejé de trabajar un año como docente sin goce de sueldo, para poder estar con mi primer hijo. Ser madre me obligó a tener una doble jornada de tiempo completo, iniciándola desde seis de la mañana para preparar el *lunch* de mis hijos e iniciar con mi jornada docente. Los alumnos nos ven como un apoyo materno, una confidente. Posteriormente, llegar a casa y continuar con las labores del hogar, y pedir o pagar ayuda extra. (LR, 01/11/19).

Como puede observarse, las diferencias entre ser docente "hombre y "mujer" significó un doble esfuerzo para estas últimas al tener que alternar, combinar o escoger entre un rol público y otro privado, ante la imposibilidad de compaginar ser profesionista y ser madre/ama de casa, ya que estos últimos papeles han sido asignados histórica y culturalmente a las mujeres. Transformar este tipo de organización social en aras de una distribución más equitativa en estas tareas es algo que perdura hasta nuestros días.

Retos del siglo xxi

Aterrizando en el México de nuestros días, Fernández reflexiona en torno a los obstáculos que han limitado la participación política de las mujeres:

> 1) Socioeconómicos y materiales, escasez de bienes y recursos, y sobrecarga de trabajo; 2) ideológico-culturales y sociales —valores creencias y comportamiento según el modelo cultural hegemónico reproducido desde la primera infancia—; 3) psicológico-afectivos, desarrollo del aparato psíquico de cada persona, por medio de la endoculturación, diferencias según sexo. (2006, p. 21).

Fernández (2006) analiza el proceso de transición de las mujeres del ámbito privado y de la familia al público y político. La política, al ser parte del ámbito público, desde la perspectiva de género, es básicamente masculina. Las mujeres pueden participar siempre y cuando no desatiendan las labores domésticas. Esto refleja una situación de desventaja.

> Esta división de funciones no es igualitaria y es política en la medida en que se mantiene por el uso del poder. La sociedad valora más las actividades públicas, las masculinas, que las que desempeñan las mujeres. La participación y el control público masculino se convierte en la base de su poder y dominio, y permite mantener la jerarquía de valores de las funciones. (Astelarra, en Fernández, 2006, p. 21).

Por otro lado, si bien los espacios públicos comienzan a hacer visibles el papel de las mujeres, en nuestro país sigue siendo de segundo orden, es decir, de relativa "exclusión, rezago y ajenidad" (Venegas, en Córdova, 2006).

Estas prioridades implican acciones como eliminar la prolongada marginación y la infravaloración laboral, distribuir la responsabilidad del trabajo doméstico, disminuir el constante abandono del mercado de trabajo en años esenciales del ciclo de vida, superar la insuficiente formación profesional, cuestionar la introyección de un modelo único de feminidad, así como una toma de conciencia con respecto al estatuto de víctimas de la discriminación (Lamas, 1996).

Conclusiones

Con base en los relatos recuperados, se puede observar cómo las trayectorias profesionales de docentes hombres y mujeres están determinadas por el proceso histórico que se tuvo en el México de la segunda mitad del siglo xx. Con respecto a la educación rural, ésta se caracterizó por una dialéctica de evolución-involución durante sus distintas etapas, en la medida en que se le consideró elemento clave para el desarrollo económico, político, social y cultural del país, bajo dos vertientes:

1) Unificadora integracionista: desde un modelo de modernidad homogeneizador dominante de unidad nacional que buscó su desarrollo a la par y en concordancia con los objetivos de un país progresista y científico, buscando erradicar con ello la riqueza y heterogeneidad cultural, lingüística y religiosa de la multiplicidad de grupos étnicos que lo conforman.

2) Diversificada y plural: cuya condición expresa la especificidad de las condiciones y necesidades acorde a la gran variedad de formas culturales y lingüísticas que existen en el medio rural, las cuales demandan un proceso educativo congruente con las exigencias propias de cada región.

El desarrollo económico, social y político fue la pauta que definió las etapas de ingreso al servicio profesional, permanencia, situación laboral y momento de jubilación. Los procesos de identidad docente transitan por el papel que se les otorga, que van de actores políticos y sociales transformadores de la realidad rural en la primera mitad del siglo xx hasta un papel reduccionista, competitivo e individualista de acuerdo con el modelo económico liberal de la segunda mitad de dicho siglo. Emergen de esta manera posturas que reclaman la recuperación del papel protagónico del docente rural y de la educación crítica para incidir en los procesos de desarrollo y emancipación social.

Desde la perspectiva de género, se muestran las diferencias en relación con lo que significó ser docente hombre y ser docente mujer rurales durante la segunda mitad del siglo xx. En ese sentido, los logros alcanzados como trabajadores docentes "sin distinción de género" se circunscriben al contrato colectivo como trabajadores al servicio del Estado que les ofrece, por ley, los mismos derechos y obligaciones, entre los que destacan reducción de la jornada laboral, promociones y ascensos, salario mínimo, prestaciones sociales como atención médica y pensión por jubilación. Sin embargo, aún hay grandes pendientes al reconocer las barreras socioeconómicas, ideológico culturales y psicológicas que enfrentan las mujeres y que las ubican en una triple exclusión: ser mujeres, madres y docentes del medio rural.

La transición del ámbito privado y familiar al público y político es un proceso incipiente aún, pero decisivo para disminuir la brecha entre hombres y mujeres. Como afirma Lagar-

de (2012), el nuevo orden de géneros requiere una voluntad histórica que desvíe el sentido actual y contribuya a disminuir las asimetrías entre los géneros y la desigualdad en la calidad de la vida de mujeres y hombres. Las políticas sociales deben encaminarse a lograr el desarrollo sustentable con equidad entre mujeres y hombres. La construcción de derechos humanos paritarios se apoya en el principio de las reivindicaciones vitales a partir del cual se valora la vida humana.

De esta manera, puede decirse que las prácticas docentes en el medio rural estuvieron permeadas por los roles asignados por la sociedad, es decir, que fueron las estipuladas y normalizadas en su condición de hombres y mujeres. Sin embargo, y al mismo tiempo, se cuestionaron e instauraron, desde las luchas y movimientos sociales, nuevas formas de identidad docente, como una búsqueda continua de mayor igualdad y equidad entre hombres y mujeres. En los ámbitos de transición de la vida privada a la pública, se aboga por una redistribución de tareas que favorezcan la presencia y la participación social/política de las mujeres en nuestro país. Una constante que prevalece hasta nuestros días.

Referencias

Aboites Aguilar, H. (2007). "Tratado de Libre Comercio y educación superior: el caso de México, un antecedente para América Latina", *Perfiles educativos* 29(118), 25-53.

Arias, E. y M. Bazdresch (2003). "México: compromiso social por la calidad de la educación", *Sinéctica* (22), pp. 72-77. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932011>.

Bolívar, A., M. Fernández y E. Molina (2005). "Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial", *FQS/Forum Qualitative Social Research* 6(1), Art. 12, [69 párrafos]. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>.

Castillo, T. S. (2010). *Sembradoras del saber.* México: Servicios Educativos Integrados al Estado de México, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

Córdova, R. (2006). *Reflexiones en torno al voto femenino en México. Cuadernos de trabajo.* México: Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/31542/24CordovaPlaza.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Echenique Vázquez, L. y A. Muñoz Armenta (2013). "Los alcances de la reforma educativa en México y el difícil equilibrio entre autoridad del gobierno y gobernabilidad sindical", *Espacios Públicos* 16(36), 77-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67626913010>.

Escobar, S. (2006). *Los trabajadores en el siglo* xx*. Sindicato, Estado y sociedad en México 1907-2004*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Fernández, M. T. (2014). *Mujeres en el cambio social en el siglo* xx *mexicano*. México: Siglo xxi / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Fernández, A. (2006). "De votar a ser votadas: derecho y ejercicio del voto y del cargo político", en R. Córdova Plaza (coord.), *Reflexiones en torno al voto femenino en México. Cuadernos de trabajo* (pp. 16-35), México: Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/31542/24CordovaPlaza.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Infante, F. S. (2016). "Problema magisterial en México", *Revista Kavilando* 8(1), 65-71. <https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/164>.

Lagarde, M. (2012). "La construcción de las humanas. Identidad de género y derechos humanos", en *El feminismo en mi vida: hitos, claves y utopías* (pp. 15-41). México: Inmujeres.

Lamas, M. (1996). "La perspectiva de género". *La Tarea. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del* snte 8 (enero-marzo). 1996. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>; <https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf>.

Navarrete Cazales, Z. (2015). "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México", *Siglo* xx. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 17(25), 17-34. <https://doi.org/10.19053/01227238.3805>.

Ocampo J. (2005). "José Vasconcelos y la educación mexicana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 7. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/2535>.

Olvera, A. (2013). "Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 43(3), 73-97. <https://doi.org/10.48102/rlee.2013.43.3.271>.

Secretaría de Educación Pública (2013). "Programa Nacional de Carrera Magisterial. Acuerdos y programas". 1 de enero. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>.

Tovar, M. (2004). "Estudios sobre la educación para la población rural en México", en *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Roma: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura / Universidad Alberto Hurtado / Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. <https://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf >.

Tudela, V. *et al.* (1998). *La elección de carrera desde una perspectiva de género*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Venegas, L. (2006). "Mujeres y participación electoral, ¿de la movilización al desencanto?", en R. Córdova Plaza (coord.), *Reflexiones en torno al voto femenino en México. Cuadernos de trabajo* (pp. 36-47). México: Universidad Veracruzana. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/31542/24CordovaPlaza.pdf?sequence=2&isAllowed=>.

PARTE 2

MIRADAS CRUZADAS, TENSIONES ÉTNICAS Y DESAFÍOS FRENTE A LAS DESIGUALDADES EN LOS MUNDOS EDUCATIVOS RURALES



CIRCULACIÓN DE MODELOS PARA LA EDUCACIÓN RURAL EN AMÉRICA LATINA: CONTRIBUCIONES DE LAS INVESTIGACIONES BRASILEÑAS SOBRE EL TEMA

Rosa Fátima de Souza Chaloba
Universidade Estadual Paulista
(rosa.souza@unesp.br)

En el pasado y el presente, la educación de los trabajadores del campo en los países en desarrollo ha permanecido como un desafío educativo de proporciones innegables. Referente a Brasil, de acuerdo con los datos de la noticia publicada en la *Revista Educación Superior* (Fernandes, 2011), en 2011 el país poseía 6.6 millones de niños y jóvenes dispersos en 83 000 escuelas rurales, lo que corresponde al 13 % de las matrículas de educación básica. Sin embargo, la desigualdad de oportunidades educativas en la población rural era expresiva. Un estudio realizado por el Observatorio de la Igualdad realizado en 2009 afirmó que el número de jóvenes que continuaban los estudios para ingresar a secundaria en la zona rural era mucho menor que en la zona urbana. "Entre la población urbana de 25 a 30 años, 52.5 % poseen la secundaria o una educación superior. En el medio rural, ese porcentaje es de sólo 17 %" (Fernandes, 2011, p. 1). Las condiciones del trabajo docente en estas escuelas eran también problemáticas. Según el Estudio Exploratorio sobre el Profesor Brasileño basado en el Censo Escolar de la Educación Básica de 2007, había 284 487 profesores de este nivel educativo actuando en las escuelas rurales de Brasil, que correspondían al 15 % de los profesores del país. En este conjunto, constituido en su mayoría por docentes de sexo femenino, había aún profesoras sin instrucción o formación específica. La tasa de analfabetismo era mayor entre los moradores del campo, donde llegaba a 23.5 %, lo que llevó al Observatorio de la Igualdad a alertar que "si el 'Brasil rural' fuera un país, tendría el cuarto peor desempeño entre los países de América Latina y el Caribe, mejor únicamente que Haití (45.2 %), Nicaragua (31.9 %) y Guatemala (28.2 %)" (Fernandes, 2011, p. 1).

Como bien señaló Flávia Werle (2007), el tema de la educación rural en Brasil ha sido poco difundido como área de investigación y de capacitación a través de cursos de graduación y posgrado. Los balances de los proyectos de investigación sobre este tema en el país realizados por Damasceno y Bezerra (2004), Ávila (2013), Lima (2020) y Costa y Chaloba (2020) constataron el número ínfimo de trabajos, cuando se compara con las demás áreas de la educación, y la ausencia aún mayor de estudios históricos. Aun en el interior de esta pequeña producción, se destacan principalmente los estudios sobre la formación técnica profesional, es decir, políticas para la profesionalización de los trabajadores rurales, y la ins-

titucionalización de las escuelas técnicas agrícolas (Mendonça, 2016). Sin embargo, el gran número de investigaciones sobre la expansión de la escuela pública en el país a lo largo del siglo XX ha dejado en evidencia el papel relevante desempeñado por las escuelas primarias rurales en la escolarización de la infancia brasileña (Ávila, 2013, Souza; Silva; Sá, 2013).

Esta relegación de la temática en el campo de la educación y de la historiografía de la educación ocurre también en América Latina, como fue resaltado por Civera, Alfonseca y Escalante (2011) en su colección "Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)". De acuerdo con estos autores, la necesidad de asegurar el acceso de los sectores rurales a la educación exige que la escuela rural deje de ser un tema marginal dentro de la historiografía.

En relación con el campo de la historia de la educación, el reconocimiento de la relevancia del tema y su poca exploración ha motivado en la última década el interés de varios investigadores brasileños, y ha dado lugar, como resultado, a monografías, tesis de maestría y doctorado, y proyectos colectivos de investigación de mayor envergadura que han incidido sobre temas variados relacionados con la educación rural formal y no formal, especialmente con las políticas gubernamentales para el sector, ya sea en el ámbito federal o el estatal, con las memorias de los profesores, la historia institucional y la formación de profesores para el medio rural en sus diferentes modalidades, incluyendo a las escuelas normales regionales/rurales. Esta producción, además de dar más visibilidad al tema, ha contribuido de manera significativa para la ampliación del conocimiento sobre las trayectorias de la educación rural en el país. Dentro del conjunto de estos estudios, vale destacar los objetos recortados en el dominio de la circulación de modelos en perspectiva trasnacional.

El objetivo de este texto es presentar una reflexión sobre la contribución de la producción brasileña para el aumento del conocimiento sobre la circulación de modelos para la educación rural en América Latina. Se trata más de un ensayo bibliográfico que de un verdadero balance exhaustivo y sistemático de esta producción, presentado mediante el diálogo con investigadores nacionales y por los resultados de dos proyectos de investigación desarrollados y coordinados por mí en los últimos diez años: 1) Historia de la escuela primaria rural en el estado de São Paulo (1931-1968): circulación de referenciales extranjeros, iniciativas del poder público y cultura escolar, y 2) Formación y trabajo de profesoras y profesores rurales en Brasil: estados de Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Sergipe, Paraíba, Rondônia (décadas de 40 a 70 del siglo XX).[1]

El interés en la circulación de modelos educativos ha acompañado mi trayectoria investigativa, y está muy relacionada con el enfoque comparatista que me ha impelido a problematizar diferentes territorialidades y sus conexiones, integrando lo local/nacional con lo trasnacional.

[1] El primer proyecto se desarrolló entre 2012 y 2014 con financiamiento de la Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, Proceso No. 2012/08203-5). Los resultados de esta investigación, que trata específicamente de la temática de los referenciales extranjeros sobre educación rural, se encuentran en Souza (2013) y Celeste Filho (2019). El segundo proyecto, financiado por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Proceso No. 405240/2016-3), entre 2017 y 2020, contó con un equipo nacional constituido por investigadores doctores y estudiantes de posgrado y de grado de dieciocho instituciones brasileñas de diferentes regiones del país. Los resultados de este proyecto se encuentran en Chaloba, Celeste Filho y Mesquita (2020).

Deriva, también, del inevitable diálogo con el presente, ya que vivimos en un mundo más globalizado e interconectado con los medios digitales, potenciado aún más en este contexto de pandemia con la presencia de un gobierno supranacional y, en la educación, el predominio de las organizaciones internacionales, orientando las políticas sobre el currículum, los métodos de evaluación y la educación superior.

La primera parte del texto trata sobre los estudios que se han enfocado en la internacionalización de la educación rural en el siglo XX, considerando la actuación de los organismos internacionales y las relaciones de Brasil con otros países latinoamericanos. A continuación, se tratarán los modelos, proyectos y propuestas para la educación rural en perspectiva trasnacional que han sido investigados en el país. Por último, y a modo de conclusión, se remarcan algunas cuestiones que se presentan como enfrentamientos para la investigación sobre el tema.

Internacionalización de la educación rural en el siglo XX: naciones y actores individuales y colectivos

La producción de investigación en Brasil sobre la circulación de modelos sobre la educación rural en perspectiva trasnacional ha puesto en evidencia las políticas llevadas a cabo por dos países, México y Estados Unidos, que, por medios diferentes, se consagraron como referencias importantes para la educación rural en América Latina. Vinculados a estos dos países, sobresale, en diversos estudios, la actuación de los organismos internacionales, como la Unesco, CREFAL y la OEA, entre otros.

La educación rural mexicana, como referencia extranjera, ha sido investigada más recientemente a partir de la actuación de algunos educadores, como Manoel Bergstrom y Lourenço Filho, que ejercieron un rol relevante en el intercambio con estos países y con agencias internacionales, promoviendo la circulación de ideas. En 1951, a través de un encargo del gobierno brasileño, este educador realizó un viaje de estudios a México, con el fin de examinar las prácticas de educación rural vigentes en ese país y desarrollar políticas semejantes en Brasil. Sobre este viaje, Lourenço Filho produjo un relato minucioso al que tituló "La educación rural en México", publicado en la *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, en 1952, y posteriormente en 1961, en el libro "Educación comparada" (Souza, 2013).

Es importante destacar el hecho de que los contactos de Lourenço Filho con educadores, intelectuales y políticos mexicanos se inició en 1947, cuando, ocupando el cargo de director del Departamento Nacional de Educación, representó a Brasil en la II Conferencia General de la Unesco, realizada en México. En 1951, los contactos se estrecharon, ya que, además del viaje de estudios a México y Estados Unidos, comenzó a presidir la Comisión Nacional Ejecutiva del Centro de Formación de Personal para la Educación Fundamental de América Latina, con sede en México. En los años siguientes, Lourenço Filho participó de varias actividades en la Unesco y el CREFAL, lo que le valió el reconocimiento de "Maestro de las Américas" (Monarcha y Lourenço, 2001).

Las interconexiones entre Brasil y México en el ámbito de la educación rural entre las décadas de 1940 y 1960, mediadas por Lourenço Filho, fueron investigadas con profundidad por Rony Rei Nascimento Silva (2021). El autor se internó en el itinerario de Lourenço

Filho en México y trajo a la superficie una rica e inédita documentación referente a las actividades de este intelectual y de varios otros educadores mexicanos junto al Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) creado en 1951, en este país, como un brazo de la Unesco. A partir de la organización y participación en conferencias internacionales, producción de textos y proposición de políticas, estos intelectuales se apropiaron del modelo revolucionario mexicano de educación rural, marcado por el cooperativismo, el normalismo rural y las misiones culturales, redimensionándolo y diseminándolo en una perspectiva liberal más apropiada con la ideología de desarrollo (Silva, 2021).

Al profundizar en los textos sobre educación rural que se produjeron por parte de Lourenço Filho, de manera individual o en coautoría con otros intelectuales, en el ámbito de la Unesco y de otras agencias internacionales, Celeste Filho (2019, 2020) ha puesto en evidencia la constitución de concepciones y políticas ampliamente diseminadas en América Latina.

La fundación de la Unesco fue de gran importancia para la estandarización de proyectos educativos en todo el mundo, y la difusión de un modelo de educación rural en particular. Pero este programa unificador, desarrollista, partió de las experiencias educativas practicadas en distintos países previamente y de diversos medios de interconexión entre actores educativos y políticos de los cuales sabemos poco (Cerecedo, 2013).

La influencia de Estados Unidos en la educación rural en Brasil está siendo investigada desde hace un tiempo mayor y cuenta con una producción ya consolidada, especialmente en la esfera de la discusión sobre la educación agrícola y la reconstitución de la Campaña Nacional de Educación Rural, llevada a cabo en el país entre 1953 y 1961 (Mendonça, 2016; Barreiro, 2010). Esta producción puso el foco en los acuerdos de cooperación técnica firmados entre Brasil y Estados Unidos, con la participación del Ministerio de Agricultura brasileño y el Foreign Office de los EE. UU., además del Programa Punto IV.[2]

Un poco más recientes son las investigaciones realizadas para profundizar la discusión sobre los referenciales extranjeros, presentes en las políticas gubernamentales, para la educación primaria rural y para la formación de profesores rurales. Por ejemplo, Maryluze Siqueira (2019) analizó certeramente la actuación de Estados Unidos y las recomendaciones de la Unesco para la educación rural en América Latina. Según esta autora, las recomendaciones de la Unesco pueden ser comprendidas como "estrategias/prescripciones que tenían como objetivo promover la mejora de la educación en todas las partes del mundo, e inclusive subrayaban el papel de la propia educación en el desarrollo y la modernización de las sociedades" (2019, p. 101). Tales recomendaciones sirvieron de parámetros para que los países en desarrollo elaboraran sus políticas educativas. La autora analizó tanto las recomendaciones que trataban específicamente de la educación rural (No. 8 y 47) como aquellas que puntualmente mencionaban indicaciones sobre el tema.[3] La recomendación No. 8, referente a la "Organización de la educación rural", presentada en 1936, en el International Bureau of

[2] De acuerdo con Mendonça (2016), el Programa Punto IV, lanzado en 1949, durante la gestión de Truman, consistió en el primer compromiso estadounidense con la ayuda no militar internacional para auxiliar a los países subdesarrollados en los aspectos sociales, culturales y educativos.

[3] Además de las Recomendaciones No. 8 y 47, la autora analizó "la Recomendación No. 29, de 1950, que trata sobre el "Intercambio internacional de profesores"; la recomendación No. 36, de 1953, que aborda la "Formación de profesores primarios", la Recomendación No. 47, de 1958, que orienta cómo deben ser las "Instalaciones para la educación en áreas rurales"; la recomendación No. 52, de 1961, que aborda la "Escuela primaria de maestro único"; la recomendación No. 55, de 1962, que orienta cómo debe ser el "Perfec-

Education (IBE) durante la Conferencia Internacional de Educación Pública, orientaba a los ministerios de educación de los estados miembros a asegurar el mismo nivel de educación en las áreas rurales y urbanas, indicando la utilización de programas comunes y la adopción de centros de interés. La recomendación No. 47, de 1958, titulada "Instalaciones para la educación en áreas rurales", insistió sobre la igualdad de condiciones materiales entre escuelas rurales y urbanas para asegurar la oferta de cursos para profesores y la construcción y equipamiento de los edificios escolares. En las otras recomendaciones de la Unesco analizadas, Siqueira (2019) señaló las diferentes orientaciones para la defensa de la valoración, formación y perfeccionamiento de profesores para las escuelas primarias rurales.

Del mismo modo que los organismos internacionales, los Acuerdos de Cooperación Técnica también jugaron un papel importante para la comprensión de la circulación de los referenciales internacionales sobre la educación rural en el siglo XX.

Brasil firmó varios acuerdos con los EE. UU. a mediados del siglo XX: en 1945 se creó la Comisión Brasileño-Americana de Educación de las Poblaciones Rurales (Cbar), que incluía una entidad privada estadounidense y el Ministerio de Agricultura. Entre 1953 y 1963, estuvo vigente otro acuerdo de cooperación técnica entre Brasil y los EE. UU., con base en la Oficina Técnica de Agricultura Brasileño-Americana (Eta), subordinada al Ministerio de Agricultura. Como bien muestra la investigación de Sônia Mendonça, esta oficina fue dotada con recursos del Programa Punto IV (Programa Estadounidense de Intervención y Buen Vecindario en América Latina, lanzado en la gestión de Truman, con el objetivo de auxiliar a los países en desarrollo). De hecho, el punto IV aparece con mucha frecuencia en la documentación de la época, ya que se trataba del compromiso de los EE. UU. con la ayuda no militar internacional a gran escala. Sônia Mendonça (2009) considera la creación de esta Oficina Técnica de Agricultura como paradigmática en la reorientación de la política internacional estadounidense para la educación rural, ya que la nueva orientación no priorizaba la educación agrícola, sino que pasó a poner énfasis en las instituciones de asistencia técnica y el extensionismo rural.

Continuando con en el ámbito de actuación de los intelectuales, Adriana Mendonça Cunha (2018) investigó la trayectoria del educador Robert King Hall, que trabajó para el gobierno estadounidense, realizando varios trabajos de asesoría sobre educación rural en Brasil y en otros países de América Latina, como Chile, Perú y Argentina, entre las décadas de 1930 y 1940. En el ámbito de los acuerdos técnicos firmados entre Brasil y los EE. UU., entre 1949 y 1950, asesoró al Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), impartiendo cursos de formación de profesores rurales y orientando la política del gobierno brasileño para la construcción de escuelas en el medio rural.

Como se mencionó anteriormente, los trabajos realizados sobre el tema apuntaron a la importancia de las organizaciones internacionales en la elaboración de recomendaciones y en la indicación de buenas prácticas. El gran desafío ha sido el de interpretar la acción de estas organizaciones internacionales y su rol en la internacionalización del debate, en su intervención en las políticas nacionales y en las prácticas educativas. Algunos trabajos, como los realizados dentro del ámbito de los diferentes proyectos que coordiné, han buscado

---

cionamiento de profesores primarios"; y la recomendación No. 57, de 1963, que discurre sobre la "Falta de profesores primarios" (2019, p. 101).

avanzar sobre la problematización de la actuación de los organismos internacionales, evitando un abordaje lineal, como del tipo recomendación-implementación, asumiendo, por el contrario, el presupuesto de la complejidad de la dinámica transnacional en los fenómenos de transferencia, préstamos y circulación de modelos.

Como fue bien indicado por Mastasci y Joelle Droux (2019), es necesario comprender las organizaciones como espacios sociales de circulación de informaciones, de individuos y de conocimientos. De este modo, ellos proponen tres premisas para el estudio trasnacional de las organizaciones internacionales. Primero, el estudio de los actores que construyen y mantienen políticas internacionales, es decir, los funcionarios, expertos, las comunidades epistémicas y las redes de apoyadores. En segundo lugar, ponen de manifiesto la necesidad de que las investigaciones tomen en consideración las interacciones que gobiernan la acción de las organizaciones internacionales. No solamente las colaboraciones exitosas, sino también los conflictos, las rivalidades y los actores periféricos. Por último, hacen hincapié en la indicación metodológica para la imprescindible investigación empírica, con base en una amplia documentación, autenticada con la atención y el rigor del minucioso trabajo de archivo. Caminar por este sendero no es fácil, pero los esfuerzos realizados por los investigadores brasileños han sido extremadamente promisores.

Los modelos, proyectos y propuestas de educación rural que circularon por Brasil y, posiblemente, por varios países de América Latina

El movimiento por la ruralización de la educación, bajo la premisa de la escuela ruralizada dotada de organización pedagógica específica para el medio rural, con el objetivo de la fijación del hombre en el campo, tuvo gran repercusión en Brasil en las décadas de 1930 y 1940. Al movimiento lo defendieron varios educadores, como Sud Mennucci, Carneiro Leão y Noêmia Cruz, entre otros; recibió el apoyo del gobierno federal y se propagó por el país por medio de varios agentes, instituciones, asociaciones e iniciativas de difusión, como la publicación de libros, periódicos y revistas, realización de congresos, conferencias y charlas, y mediante las Semanas Ruralistas y los Clubes Agrícolas, entre otras acciones.

A este respecto, la tesis de doctorado de Agnes Moraes (2019), que trata sobre la circulación del Movimiento por la Ruralización de la Educación, debe ser destacada por su originalidad doble. Por un lado, valiéndose de un precioso archivo de correspondencias recibidas por el ruralista Sud Mennucci, la investigadora buscó reconstituir los diferentes medios y actores sociales y políticos que posibilitaron este movimiento circular internamente en Brasil, país continental con diferencias regionales acentuadas. Por otro, al analizar la red de sociabilidad de Sud Mennucci y las cartas que recibió del exterior, tanto de intelectuales como de agentes políticos, la investigadora puso en evidencia otros medios y actores implicados en la circulación de ideas sobre la educación rural en diferentes países, como Estados Unidos, Venezuela y Uruguay, entre otros. De este modo, la tesis consiguió mostrar que, para la comprensión de la internacionalización de la educación rural, además de los organismos internacionales y los actores políticos, también tuvieron un papel relevante educadores e intelectuales en diferentes esferas de la cultura y de la sociedad civil. ¿En qué medida las propuestas pedagógicas de una escuela ruralizada circularon en América Latina?

El normalismo rural y la formación de profesores son otros de los temas relevantes que están siendo investigados en perspectiva trasnacional (Werle, 2007). Varias indicaciones constatan las referencias a México, cuyas primeras escuelas normales rurales se crearon al inicio de la década de 1920 (López, 2007; Civera, 2007). En Brasil, las escuelas normales rurales tuvieron una trayectoria efímera e intermitente, con varias de estas instituciones funcionando en diferentes estados del país entre las décadas de 1930 y 1970. Algunos estudios producidos en las últimas dos décadas reconstruyen la historia de estas instituciones, que se expandieron de modo muy diverso por el país, como muestra el balance de la producción realizado por Costa y Chaloba (2020).

La formación de los profesores rurales se subrayó en las recomendaciones de la Unesco, como mencionamos arriba, y vale recordar la creación de la Escuela Normal Rural Interamericana en 1954, con sede en Rubio, Venezuela, como parte del Programa de Cooperación Técnica de la Organización de los Estados Americanos. Aunque esta iniciativa ya la estudió José Pascual García Mora (2019), merece más inversiones en investigación.

Fueron diversas las iniciativas de formación de profesores latinoamericanos patrocinadas por las organizaciones internacionales, que merecen mayor atención por parte de los investigadores. Entre 1958 y 1968, la División de Perfeccionamiento del Magisterio (Dam) del Centro Regional de Investigaciones Educativas de São Paulo (Crpe-SP) promovió seminarios y cursos de formación de especialistas en educación para América Latina, con el apoyo de la Unesco y con becas de estudios de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (Arf, 2012). En ese sentido, vale reiterar la importancia de los cursos de formación de profesores de América Latina ofrecidos por CREFAL (Silva, 2012).

Las misiones culturales también pueden ser vistas como ejemplos de modelos en circulación. El educador brasileño Lourenço Filho, en el viaje de estudios a México que realizó en 1951, quedó encantado con las misiones rurales mexicanas. En el minucioso informe que elaboró sobre el viaje (Lourenço, 1951), describió detalladamente la trayectoria de las misiones culturales desde la primera implantación en México, subrayando su relevancia: "Representan, por otro lado, contribución original de la pedagogía mexicana a la pedagogía universal, como proceso de 'educación fundamental', ahora aceptado por otros diversos países, que se enfrentan con problemas de cultura similares" (1951, p. 26). Las Misiones Rurales de Educación fueron adoptadas en Brasil como uno de los cuatro sectores de organización de la Campaña Nacional de Educación Rural, que funcionó entre 1952 y 1963. Como muestra el trabajo de Iraíde Barreiro (2010), algunos técnicos fueron enviados a México para recibir formación más sólida sobre las misiones culturales y, por medio del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), la Unesco ofreció becas de estudios para la formación de nuevos educadores de base en Brasil. ¿Las misiones culturales se habían propagado en la educación rural de otros países latinoamericanos?

El alcance de la internacionalización de la educación rural puede observarse también a partir de la alfabetización de los adultos, por causa de los altos índices de analfabetismo entre los trabajadores rurales y las políticas gubernamentales de erradicación del analfabetismo. En relación con esto, vale mencionar la investigación de Fernanda Vicente Azevedo (2019), que examinó el debate trasnacional sobre la alfabetización de adultos, explorando

la Campaña de Alfabetización de Adultos realizada por Jaime Torres Bodet en México, en 1944, y la campaña liderada por Lourenço Filho en Brasil a partir de 1949.

Una de las características de esos nuevos trabajos es el recorte de objetos antes poco explorados y que presentan un gran potencial para la comprensión de la circulación internacional de modelos educativos. Referente a esto, vale resaltar dos temas que requieren mayor profundización: las granjas escolares y los clubes agrícolas. En el primer caso, se trata de una modalidad de escuela primaria rural cuyos indicios de institucionalización se encontraron en países como España y Brasil (Moraes, 2014). Los clubes agrícolas, por su parte, tuvieron una gran difusión en Brasil entre las décadas de 1940 y 1970. Fueron creados en varias escuelas primarias rurales y urbanas, patrocinados por el Ministerio de Agricultura, en colaboración con las secretarías de educación y con recursos de la Comisión Brasileño-Americana de Educación de Poblaciones Rurales, con el objetivo de diseminar una mentalidad ruralista en las nuevas generaciones (Nicolau, 2016).

El interés de los historiadores de la educación por esos gremios ha crecido en Brasil en los últimos años, y las investigaciones ya producidas han revelado aspectos importantes de las políticas y prácticas de esos gremios (Barbosa, 2017; Pereira, 2021). En lo referente a la formación de la juventud rural, con su perspectiva extensionista y relacionada con la influencia estadounidense, cabe recalcar la investigación de Leonardo Gomes (2019) sobre la experiencia de los clubes 4-H ("Head, hands, heart, health") y los clubes 4-S ("Saber, sentir, salud, servir") en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial. El autor postula que estos clubes juveniles rurales seguían la misma estructura de los clubes instituidos en Estados Unidos, que tenían el fin de modernizar las comunidades rurales y formar líderes.

Es importante remarcar que la novedad de varios de los trabajos mencionados aquí ha sido el uso de la categoría de mediación cultural, que permite comprender, según los términos indicados por Ângela de Castro Gomes y Patrícia Hansen (2016), las prácticas y medios de comunicación involucrados en la producción cultural. Intelectuales como Lourenço Filho, Jaime Torres Bodet y Robert King Hall, entre otros, diseminaron ideas, elaboraron propuestas, definieron políticas de educación rural, produjeron materiales didácticos y sistematizaron conocimientos publicados en libros y artículos. Actuando en la Unesco y en otras organizaciones internacionales, estos intelectuales no sólo crearon redes de sociabilidad, sino ampliaron su producción cultural.

Sin desestimar las implicaciones económicas del capitalismo en el campo, las transformaciones por el agronegocio y las luchas por la tierra, la noción de "intelectuales mediadores" bien se aplica a estos hombres de cultura y acción política educativa, que transitaron entre la producción de conocimiento (fueron productores/creadores culturales) y la difusión del conocimiento por diferentes medios. Lourenço Filho es un caso paradigmático: fue profesor primario, profesor de psicología en la escuela normal, administrador escolar en el ámbito estatal y federal, actuó en la Unesco, produjo obras sobre pruebas ABC, escuela nueva, educación comparada, literatura infantil y juvenil, fue editor de la colección "Biblioteca de educación", y escribió sobre educación rural, entre tantas otras actividades.

Su relación con la problemática de la educación rural fue circunstancial, derivada de su actuación institucional en órganos de la administración pública federal de educación, como el INEP. Su participación como representante del gobierno brasileño junto a la Unesco potenció su actuación con el tema, llevándolo a publicar algunos textos.

Las indicaciones de Ângela Castro Gomes y Patrícia Hansen sobre los intelectuales mediadores son relevantes para comprender esa articulación de los intelectuales con los organismos internacionales. Por consiguiente, según estas autoras, para el estudio de los intelectuales es necesario tomar en cuenta la historicidad y la complejidad de sus actuaciones:

> De este modo, cuestiones como las de las condiciones de producción político social de ideas se vuelven absolutamente relevantes al lado de la importancia de las tradiciones intelectuales, de los paradigmas vigentes en dado contexto cultural, así como de los lenguajes y el vocabulario (científico y artístico) disponibles, además de las sensibilidades compartidas por individuos y grupos de intelectuales. (Gomes y Hansen, 2016, p. 12).

Tener en cuenta las condiciones de producción política y social de las ideas, tal como recomendaron las autoras, implica que se debe prestar atención a la dinámica de la actuación de los intelectuales, los intereses subyacentes a sus posiciones y las disputas por la hegemonía. Un buen ejemplo de esto nos lo ofrece el trabajo de Macioniro Celeste Filho (2020) sobre la posición divergente en relación con la educación rural de los economistas ligados a la Unesco y otros vinculados a la Cepal en las décadas de 1960 y 1970. Algunas posiciones, como las de Louis Malassis, consideraban que era problemático para los países en desarrollo la defensa de la educación primaria de calidad para los campesinos, ya que esto implicaría el éxodo de la mano de obra para las ciudades. Más adecuado para estos países era la educación agrícola de formación profesional, con potencial para fijar al agricultor en el medio rural.

Por otro lado, los economistas vinculados a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) tenían posiciones disonantes y defendían de modo incisivo la educación para las comunidades.

Las ideas, por tanto, no son independientes de los actores políticos y sociales, ni de las instituciones, y así como los organismos internacionales, deben ser comprendidos por su complejidad y por las acciones humanas.

Como conclusión: las dificultades de la investigación

Los estudios sobre la circulación de ideas y modelos para la educación rural en América Latina son recientes y merecen mayores inversiones investigativas teniendo en cuenta los actores individuales y colectivos. Es necesario ampliar la discusión sobre las agencias internacionales y sobre los educadores/intelectuales diseminadores de ideas, modelos y propuestas. En este sentido, necesitamos superar los análisis lineales del tipo difusión/prescripción-recepción, y problematizar la complejidad presente en los procesos de transferencia educacional. Como bien nos recuerda Beech, varios autores de la educación comparada han llamado la atención en los últimos años para el hecho de que "ideas o prácticas importadas encuentran resistencia, son modificadas o indigenizadas, al ser implementadas en el país receptor" (2013, p. 64).

A este propósito, vale resaltar las buenas contribuciones de Schriewer (2000), que utiliza la noción de referencia al ejemplo extranjero, recordando que no se trata de aplicación

lineal, copia o transferencia unilateral, sino de apropiación selectiva, en la que el argumento extranjero valida las proposiciones de carácter nacional.

La historia cultural, al volverse para comprender las dinámicas de la producción de bienes culturales, así como la circulación, comunicación y apropiación de estos bienes, también ofrece indicaciones relevantes. Desde esta perspectiva, la historia cultural interroga los procesos de recepción, recordándonos que los procesos de apropiación cultural, de acceso a las ideas por los diferentes grupos sociales, interconecta siempre intenciones de los autores/creadores con la interpretación de los consumidores/público. Los estudios sobre la recepción cultural rechazan la concepción de un sujeto público pasivo, y llaman la atención para la reelaboración de los significados de los bienes culturales de los que se apropian, en función de su experiencia de vida.

Finalmente, vale retomar aquí las consideraciones instigadoras de Serge Gruzinski (2003) sobre la historia comparada, advirtiendo sobre los peligros del resurgimiento del etnocentrismo y de las oposiciones binarias y duales. Para este autor, la tarea del historiador es exhumar las ligaciones históricas, percibir las relaciones y conexiones en sus diferentes direccionamientos y prestar atención al mestizaje, que tiene una dimensión política que involucra la circulación, los intercambios y los conflictos.

Durante varias décadas, la educación rural de América Latina fue objeto de análisis, prescripción y recomendaciones de los organismos internacionales. Cabe a los estudiosos del presente la investigación histórico-sociológica de las tramas, prácticas y conflictos implicados en estas conexiones internacionales. Este enorme desafío debe ser un farol de movilización de la acción académica, investigativa y política de la comunidad de los investigadores en educación latinoamericanos.

Referencias

Arf, F. A. (2012). "Carlos Correa Mascaro e Moysés Brejon: contribuições dos assistentes de cátedra de José Querino Ribeiro para a administração escolar no Brasil", tesis de Doctorado, Universidade Estadual Paulista.

Ávila, V. P. S. (2013). "História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)-uma abordagem comparada", tesis de Doctorado, Universidade Estadual Paulista.

Azevedo, F. V. (2019). "A educação de adultos no itinerário intelectual de Jaime Torres Bodet e Lourenço Filho: ações e mediações entre campanhas e o debate transnacional (1944-1949)", tesis de Doctorado, Universidade Estadual de Santa Catarina.

Barbosa, D. D. F. (2017). "Uma semente para o futuro (manuscrito): os clubes agrícolas escolares e a formação de mentalidades rurais (Goiás, 1930-1960)", disertación de Maestría Universidade Federal.

Barreiro, I. M. F. (2010). *Política de educação no campo: para além da alfabetização* (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Beech, J. (2013). "O conceito de "'transferência educacional' na história da educação comparada: continuidades e rupturas", *Revista Brasileira de História da Educação* 13, 2(32), 45-71. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38835>.

Celeste Filho, M. (2020). "A educação rural delineada por organismos internacionais de cultura e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970", en R. F. S. Chaloba, M. Celeste Filho e I. M. Mesquita (orgs.), *História e memória da educação rural no século* xx (pp. 231-269). São Paulo: Cultura Acadêmica.

——— (2019). "A educação rural brasileira analisada por Lourenço Filho no início da década de 1960", *Revista História da Educação* 23, 1-27. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/mnKJ-4TjMTg3qwDf9GPjzDYP/?format=pdf&lang=pt>.

Chaloba, R. F. de S., M. Celeste Filho e I. M. Mesquista (orgs.) (2020). *História e memória da educação rural no século* xx. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Civera, A. (2007). "Entre el campo y la ciudad: formación de maestros normalistas rurales y técnicos agrícolas en México, 1921-1945", en F. O. C. Werle (org.), *Educação rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do professor* (pp. 425-453). Rio do Sul, Brasil: Editora Unijui.

Civera, A., J. Alfonseca y C. Escalante (coords.) (2011). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano*.México: Miguel Ángel Porrúa.

Costa, O. A. da y R. F. de S. Chaloba (2020). "A produção sobre formação e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001-2018)", en R. F. S. Chaloba, M. Celeste Filho e I. M. Mesquita (orgs.), *História e memória da educação rural no século* xx (pp. 81-111). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Cunha, A. M. (2018). "História, educação e relações Brasil-Estados Unidos da América: Robert King Hall e o Programa de construções de escolas rurais do inep (1949-1951)", disertación de Maestría, Universidade Federal de Sergipe.

Damasceno, M. N. y B. Beserra (2004). "Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas", *Educação e Pesquisa* 30(1), 73-89.

Fernandes, E. (2011). "Desigualdades em campo", *Ensino Superior*, revista online, 10 de septiembre 2011, <https://revistaensinosuperior.com.br/2011/09/10/desigualdades-em-campo/>.

García Mora, J. P. (2019). "La historia de la educacion rural en Venezuela. Caso Centro Interamericano de Educación Rural (CIER)", *Educere* 23(76), 811-829. < https://www.redalyc.org/journal/356/35660459010/html/>.

Gomes, L. R. (2019). "Circulação de prescrições para a formação da juventude rural no Brasil e nos Estados Unidos: a experiência dos Clubes 4-S e 4-H no pós Segunda Guerra Mundial", tesis de Doctorado, Universidade Federal de Minas Gerais.

Gomes, A. de C. y P. Hansen (2016). "Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo", en A. C. Gomes y P. Hansen, *Intelectuais mediadores*: *práticas de culturais e ação política*. Civilização Brasileira.

Gruzinski, S. (2003). "O historiador, o macaco e a centaura: a 'história cultural' no novo milênio", *Estudos Avançados* 17(49), 321-342.

Lima, S. C. F. de (2020). "Balanço da produção sobre o tema formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (cbhe): 2000-2017", en F. S. Chaloba, M. Celeste Filho e I. M. Mesquita (orgs.), *História e memória da educação rural no século* xx (pp. 45-80). São Paulo: Cultura Acadêmica.

López, O. (2007). "Representaciones, prácticas educativas y mediación cultural de las maestras rurales mexicanas em el contexto posrevolucionario (1920-1940)", en F. O. C. Werle (org.), *Educação*

rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do professor (pp. 455-481). Rio do Sul, Brasil: Editora Unijui.

Lourenço Filho, M. B. (1951). "A educação rural no México. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Ministro da Educação e Saúde, Dr. Simões Filho".

Mastaci, D. y J. Droux (2019). "(De)constructing the global community: education, childhood and the transnational history of international organizations", en E. Fuchs y E. R. Vera, *The transnational in the history of education: concepts and perspectives* (pp. 231-260). EE. UU.: Pulgrave Macmillan.

Mendonça, S. R. (2016). "Estado e educação rural no Brasil: balanço historiográfico e visão crítica", *Anais do XVII Encontro de História da Anpuh*. <https://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1465409237_ARQUIVO_TRABALHO_MENDONCA.pdf>.

——— (2009). "Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961", *Tempo* 29, 139-165.

——— (1997). *O ruralismo brasileiro* (1888-1931). Sao Paulo: Hucitec.

Monarcha, C. y R. Lourenço Filho (orgs.) (2001). *Por Lourenço Filho*: *uma biografia*. Brasilia: inep / mec.

Moraes, A. I. D. (2019). "A circulação das ideias do Movimento pela Ruralização do Ensino no Brasil (1930-1950)", tesis de Doctorado, Universidade Estadual Paulista.

——— (2014). "Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)", disertación de Maestría, Universidade Estadual Paulista.

Nicolau, N. dos S. (2016). Clubes agrícolas: um projeto de educação, trabalho e cooperação para jovens rurais (1942-1958) [dissertação de Mestrado, Universidade

Federal Fluminense].

Pereira, E. A. T. (2021). "Racionalidade pedagógica e construção da Nação: os Clubes Agrícolas Escolares de Santa Catarina e a produção de um repertório sobre o rural (1934-1949)", tesis de Doctorado, Universidade Federal de Santa Catarina.

Schriewer, J. (2000). "Estados-modelo e sociedade de referência: externalização em processos de modernização", en A. Novoa y J. Schriewer, *A difusão mundial da escola* (pp. 103-140). Lisboa : Educa.

Silva, R. R. N. (2021). "Radiaciones continentales: circulaçãi de modelos educacionais para a educação rural no espaço Brasil-México (1940-1950", tesis de Doctorado, Universidade Estadual Paulista.

Siqueira, M. S. S. (2019). "Revolver a terra, regar a memória e semear a história: o campo de formação do professor primário rural em Sergipe (1946-1963)", tesis de Doctorado, Universidade Tiradentes.

Souza, R. F. de, V. L. G. Silva y E. F. Sá (2013). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil. Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*. Cuiabá: ufmt.

Souza, R. F. (2013). "Educação rural no México como referência para o Brasil", *Educação em Questão* 45 (31), 61-81.

Werle, F. C. O. (org.) (2007). *Educação rural em perspectiva internacional. Instituições, práticas e formação do profesor*. Rio do Sul, Brasil: Editora Unijuí.

MAGISTÉRIO RURAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS NO BRASIL: APORTES DAS ESCOLAS RURAIS MEXICANAS (1950-1963)

Carminha Aparecida Visquetti
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / Brasil
(carminhavisquetti@msn.com)

Nilce Vieira Campos Ferreira
Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / Brasil
(nilcevieiraufmt@gmail.com)

Resumo

Investigou-se a formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais, nível secundário, que ofertaram o curso de magistério rural no Brasil, no período compreendido entre 1950 a 1963, período no qual ocorreu a oferta e a extinção desses cursos. Alicerçadas nos elementos da História Nova, fundamentamo-nos pressupostos do movimento historiográfico liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch, como descrito por Peter Burke (1997). Analisamos as publicações da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER), bem como as normatizações que regulamentaram o ensino normal rural brasileiro no período proposto para estudo. Compõem nossas referências Cerecedo (2013), López Pérez (2006, 2007), Lourenço Filho M. (1953), Ferreira (2014), entre outros. Na primeira parte do estudo, consideramos publicações da RCNER, a saber: V. 1 (1954), V. 3 (1956), V. 6 (1 sem. 1959), para analisar os cursos normais rurais no Brasil e as influências que a formação de professoras para atuação no magistério rural recebeu de outros países. Evidenciamos que a formação geral e pedagógica incluía conteúdos voltados para a escolarização do doméstico e o ensino de atividades e práticas agrícolas.

Palavras-chave: História da educação feminina. Formação de professoras rurais. Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Introdução

Neste artigo abordamos a formação de professoras rurais a partir das escolas técnicas, de nível secundário, que ofertaram magistério rural no Brasil,[1] a partir dos anos de 1950

[1] Esta pesquisa é parte de um projeto maior em andamento no Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG), na Universidade Federal de Mato Grosso/ Brasil, intitulado "A Formação de Professoras Missioneiras nas regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso

quando as discussões sobre o ensino rural começaram a solidificar no Brasil e foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural em 1952, até 1963, quando formam-se as últimas turmas de magistério rural. Consideramos ainda a promulgação da Lei No. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, intitulada Lei de Diretrizes e Bases de Educação que modificou a oferta do ensino normal no Brasil.

Para essa pesquisa, nossas fontes documentais foram publicações que constam nas Revistas Brasileiras de Estudos Pedagógicos (RBEP), a Lei No. 8. 530/1946, de 02 de janeiro de 1946, que dispôs sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal, o Decreto Lei No. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e publicações da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER), Nos. V. 1 (1954), V. 3 (1956), V. 6 (1o. sem. 1959).

Investigamos a formação para o magistério rural ofertada pelas escolas técnicas federais, em específico, a formação que foi ofertada às professoras normalistas rurais. Na análise das fontes, fundamentamo-nos nos pressupostos da História Nova, movimento que avançou nos anos de 1970, munindo-nos de obras produzidas na terceira geração da chamada Escola dos Annalles, em específico por Jacques Le Goff (1990); Pierre Nora (1995), e Michelle Perrot (2017).

A História Nova propunha o rompimento com as análises que consideravam somente os registros oficiais, a partir de um único ponto de vista, o oficial e apresentou a perspectiva multidisciplinar para uma historiografia que poderia contar com antropólogos sociais, economistas, psicólogos, sociólogos, a ampliando o campo de análise de documentos históricos. A escrita da história seria, portanto, efetivada a partir da análise do resultado de várias atividades humanas, a exemplo, a partir de dados populacionais, eleitorais, comerciais além do uso de uma variedade de questionamentos, tanto de movimentos coletivos, quanto de ações individuais, tendências e acontecimentos, de modo a "[...] proporcionar uma história não automática, mas problemática [...]" (Le Goff, 1990, p. 34).

Compreendendo que a História é produto de uma situação, e que "[...] a História não é o absoluto dos historiadores do passado [...]", como apontado por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1995, p. 12), nossa escrita analisa a documentação que coletamos, o que nos permite evidenciar alguns silêncios que constam na história da formação de professoras rurais brasileiras.

Nesse sentido, concordamos com os estudos de Perrot quando afirmou que, a história das mulheres foi emudecida, tornando-se invisível. Este emudecimento e invisibilidade, contudo, não foram neutros, dado que "[...] homens e mulheres vivem juntos os grandes acontecimentos, as rupturas do tempo. Junto, e diferentemente, em razão de sua situação na sociedade do momento [..]" (Perrot, 2017, p. 141).

Ademais, a relevância da pesquisa encontra-se no fato de que a história sobre formação de professoras rurais é uma questão ainda incipiente na Historiografia brasileira, ainda mais se considerarmos a formação ofertada nas escolas técnicas federais. Por si só, a escas-

---

e Rondônia/Brasil 1936 a 1963", que conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), proposto para o triênio 2018-2021. É possível visualizar a equipe, parceiros, produções e algumas fontes históricas brasileiras e internacionais que o GPHEG, por intermédio do acervo virtual: <http://ara.ufmt.ifmt.edu.br/>.

sez desses registros revela o papel secundário e periférico relegado historicamente às mulheres em diversos espaços sociais, políticos e econômicos, incluindo o mundo do trabalho.

Diante desse cenário, Oresta López Pérez (2006) reforça a importância dos registros e pesquisas para tornar as mulheres visíveis na história da educação, e revela que, apesar das inúmeras obras que se referem à profissão docente, estas não reconhecem uma característica importante, que é a constituição eminentemente feminina, " [...] poucos têm se interessado em revisar as implicações de uma profissão feminizada no processo complexo que fundamenta a estrutura corrente desse grupo socioprofissional [...]"[2] (López Pérez, 2006, p. 4).

Nessa concepção "[...] parece-nos que a história da educação feminina que registramos pode ser útil como instrumento crítico para a análise da realidade que vivenciamos, pois, ao investigar uma situação de outrora, podemos compreender uma situação de hoje [...]" (Ferreira, Souza, Prado, 2019, p. 11).

De modo a evidenciar nossas análises, este artigo foi estruturado em quatro partes. Inicialmente, apresentamos as primeiras iniciativas governamentais brasileiras voltadas à formação de professoras rurais. Em seguida, apontamos as ações destinadas à formação de professoras rurais que foram adotadas a partir da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) nos centros de formação de professores rurais. Na terceira parte seguimos nas trilhas das discussões de formações de professores rurais na CNER sob o enfoque das influências do modelo de missões culturais internacionais no México. Finalizamos as discussões com o magistério rural nas escolas técnicas federais.

As primeiras iniciativas governamentais brasileiras voltadas à formação de professoras rurais

Lembramos que no Brasil, as discussões sobre o ensino rural começaram a ser levantadas em meados de 1930.[3] Um dos precursores em defesa de uma formação específica para professores rurais foi Sud Mennucci (1934), em sua obra clássica intitulada "A Crise Brasileira de Educação", na qual afirmou que pouco adiantaria formar professores com uma mentalidade urbana para atuar no meio rural.

Sud Mennucci (1934) apontou que o projeto educacional brasileiro tinha como foco central as considerações da vida citadina, e nomeou a formação que era ofertada a professores rurais como uma "insídia organizada", termo que, segundo o autor, resultava em um total despreparo do professor para a atuação no meio rural, "[...] vai pra o campo, de acordo com as nossas leis, o mestre novato, apenas saído da forja das Normais, inexperiente e inexperto, treinado em estabelecimentos de ensino urbano, onde tudo é fácil e cômodo [...]" (Sud Mennucci, 1934, p. 50).

[2] Tradução livre.

[3] Coube destacar que, as primeiras escolas normais rurais brasileiras surgiram a partir de escolas capitaneadas por religiosos católicos, a exemplo, no Centro-Oeste e Norte foram capitaneadas principalmente pelos salesianos e calvarianos que buscavam formar professoras normalistas rurais para atuar nas escolas ribeirinhas e outras escolas que foram inaugurando, formando tanto, mão de obra quanto obreiros como forma de arrebanhar fiéis, captando recursos financeiros estatais por meio de oferta de educação (Ferreira, Visquetti, Souza, 2020), a exemplo, ler: Ferreira, Souza e Prado (2019); Souza (2017); Prado (2017).

Igualmente, pontuou que, na primeira oportunidade de remoção do meio rural, o professor que se dirigia ao meio campesino insidiaria ideias hostis à vida rural e destacaria as inferioridades e imperfeições de viver no meio rural. Isto é, o professor formado no meio urbano usaria "[...] em revide e em represália, a campanha constante de decantar as belezas da cidade, a superioridade dos aglomerados citadinos e iludindo e envenenando as almas ignaras das crianças, acaba furtando-as às atividades agrícolas [...]" (Sud Mennucci, 1934, p. 56).

Isso porque a realidade daquela época era o professor que ia para o meio rural ao invés de dar as lições as recebia, e ficava assim impossibilitado de propor mudanças à comunidade rural "[...] é porque ele não tem autoridade moral para aconselhar mudanças e para demonstrar-lhes o alcance, que numerosas tentativas de inovar métodos seculares e ineficazes não logram generalizar-se, e colocam o país em posição de inferioridade [...]" (Sud Mennucci, 1934, p. 83).

Com o objetivo de impulsionar o progresso da região, a formação de professores rurais deveria seguir linhas que conduzissem o professor rural que fosse entendido em agricultura, mas que ao mesmo tempo fosse enfermeiro e um mestre "[...] com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança ou a hostilidade do meio [...]" (Sud Mennucci, 1934, p. 83).

O modelo de escola normal rural defendido por Sud Mennucci deveria ser fundado no tripé: pedagógico, higiênico e agrícola, tudo em prol de solidificar o que deveria ser "a mentalidade agrícola" desse profissional, "[...] tais escolas têm de formar professores quase que hostis à vida citadina, perenemente preocupados com a maior eficiência do campo e de tal modo que se constituam em *leaders* do núcleo em que vão servir [...]" (Sud Mennucci, 1934, p. 145).

Para tanto, a defesa de Sud Mennucci (1934) foi a criação de escolas normais rurais, instituições específicas que deveriam formar professoras rurais para além dos conteúdos voltados para uma formação básica, com previsão de disciplinas formais, mas que contemplasse também conhecimentos a respeito da vida no meio rural.

Além das disciplinas formais das escolas urbanas, tem [as escolas normais rurais] de fornecer também educação para o trabalho, ensinando técnicas acerca do melhor aproveitamento das matérias primas mais abundantes nas zonas em que se acham instaladas, o que implica o desenvolvimento de programas acerca da pequena lavoura, da criação de pequenos animais e das indústrias domésticas. Devem cuidar, mais acentuadamente, da educação higiênica, mostrando às populações como podem defender-se das moléstias mais comuns (Sud Mennucci, 1944, p. 32).

Os professores rurais, portanto, deveriam ser capazes de atuar como consultor agrícola, contabilista, enfermeiro, conselheiro, afinal mais do que alfabetizar, era preciso estar atento ao próximo, de modo que professores rurais pudessem auxiliar a minorar as angústias da comunidade rural, incentivando campesinos ao gosto pela vida rural.

Por meio de uma análise empreendida por Manoel Bergstrom Lourenço Filho, publicada em um periódico educacional de circulação nacional (Lourenço Filho, M., 1953) destacou que, na seara educativa brasileira, ainda que nos estados mais desenvolvidos e providos de escolas, a formação nas escolas e cursos normais, bem como os centros de preparação pedagógica existentes, era priorizada a formação normalista para o meio urbano em detrimento do meio rural.

Além disso, as poucas escolas e cursos normais existentes eram insuficientes e mal distribuídos no território brasileiro, prevaleciam escolas normais predominantemente privadas e confessionais e cerca de 69 %, mantidas em sua maioria por padres e freiras católicas, com precária fiscalização por parte dos poderes públicos (Lourenço Filho, M., 1953).

Uma das causas para o quadro deficitário de professores decorria da carência financeira dos estados, que detinha a responsabilidade na formação de professores, inclusive no desenvolvimento do ensino nas zonas rurais, pois reverberava "[...] no número de escolas, tipos de instalações escolares, sistema de retribuição dos mestres, seu recrutamento e preparação; e, com isso e em tudo isso o insuficiente desenvolvimento do ensino nas zonas rurais [...]" (Lourenço Filho, M., 1953, p. 64).

A respeito das condições da formação de professoras normalistas rurais, Lourenço Filho M., (1953) apontou nesse mesmo relatório, que cerca de 48 % de professores em serviço nas escolas primárias não haviam recebido nenhuma formação ou preparação pedagógica para atuar no magistério primário.

Sem um preparo mais apurado para o ensino rural esses déficits de formação de professores rurais variavam de uma região para outra. No sul,[4] por exemplo, uma região mais desenvolvida e densamente demográfica, na qual contava com maior capacidade econômica, com rápida industrialização, o percentual de professores sem habilitação para o ensino rural, girava em torno de 10 %, já nas regiões como Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o percentual de professores leigos atuando em sala de aula como regentes se aproximava de 70 a 80 % (Lourenço Filho, M. 1953). Esses dados nos fazem refletir acerca do panorama da formação de professores rurais no Brasil à época, e a forma em que estavam distribuídos nas regiões brasileiras.

Cabe-nos esclarecer que a alcunha "professores leigos" era usual à época, e foi definida como "[...] a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um professor formado, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais. [...]" (Brandão, 1986, p. 13). Não obstante, esses professores leigos passavam por uma dupla instabilidade: mesmo considerados professores leigos, portanto, sem habilitação específica para atuação no magistério, eram ocupantes eventuais do ofício, exercendo o magistério provisoriamente em lugar de outra pessoa ou exercendo enquanto esperava uma ocupação profissional mais desejada (Brandão, 1986).

Contemplando as concepções defendidas por Sud Mennucci em meados de 1934, houveram duas experiências pioneiras para a formação de professores rurais.[5] Com a "[...] missão de fixar o homem ao campo [...]" (Lourenço Filho, M., 1953, p. 77), foram fundadas, em 1934, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), no estado do Ceará e os serviços de treinamento, preparo e aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, no município de Betim, iniciados em 1948, no estado de Minas Gerais.

[4] A densidade demográfica do Sul, indicava 21 habitantes por km², nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, a densidade demográfica era inferior a 1 habitante por km² (Lourenço Filho, M. 1953).

[5] Como não havia recursos por parte do governo, foi expedido um decreto pelo qual se admitiu a realização do projeto por entidade privada, com pequeno auxílio dos poderes públicos, "[...] criou-se então, em Juazeiro do Norte, uma associação privada, que se ofereceu para instalar e manter a escola normal rural prevista [...]" (Lourenço Filho, M., 1953, p. 74).

Ambas as experiências foram apoiadas por entidades privadas, fato que foi justificado pelo governo brasileiro à época, devido ao déficit orçamentário das contas públicas. As bases técnicas de uma e de outra experiência foram diversas. Em Juazeiro do Norte, em relação a formação de professores rurais, havia a compreensão de que não bastava juntar os currículos das escolas normais urbanas às escolas normais rurais e incluir o ensino de práticas e técnicas agrícolas somente, mas também foi considerado que era preciso que essa formação contemplasse adequada preparação em higiene e profilaxia (Lourenço Filho, M., 1953).

A ação pioneira da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), abrangeu os anos de 1930 a 1970. Delaine Lima Nogueira (2008), apontou a professora Amália Xavier como figura central no delineamento das ideias e práticas pedagógicas constituidoras de um modo próprio de pensar e formar professores rurais.

Com relação ao público alvo da escola, embora criada para atender a quem desejasse ser professor ruralista, a ENRJN não possuía condições de atender a demanda interessada. Assim, ficou acordado para o funcionamento da escola a cobrança de uma taxa a ser paga pelos alunos, e, aos que não tinham condições recebiam descontos e auxílios, como uniforme e materiais escolares da Caixa Escolar (Nogueira, 2008).

A organização curricular dos cursos que sucediam os dois anos complementares, se organizou como, 1 ano: língua vernácula; matemática; noções de fisiografia geral e especial do Brasil; antropogeografia; desenho e trabalhos manuais; música e cultura física; 2 ano: língua vernácula; matemática; fisiogeografia do Brasil; antropogeografia; ciências físicas e naturais; desenho e trabalhos manuais; música e cultura física (Nogueira, 2008, p. 155).

Sob moldes mais amplos, na fazenda do Rosário, teve como órgão impulsor o Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, adstrito da Secretaria de Educação do Estado. A estrutura do curso também era mais flexível, uma unidade foi instalada na Fazenda do Rosário, em 1950 e a outra no município de Diamantina, em Conselheiro da Mata.

Ofertados em período integral, sob regime de internato e de forma gratuita, tinham como requisito para o ingresso, os estudantes, que poderiam ser de ambos os sexos, deveriam apresentar certificado de conclusão dos estudos primários (Lourenço Filho, M., 1953).

O conteúdo programático da formação contava com uma estrutura ajustável que contemplava não só as práticas e manejos agrícolas, mas também uma formação que abarcasse aspectos sociais da comunidade "[...] mais que seu conteúdo formal, interessa aplicar observações e conhecimentos na solução dos problemas e projetos que visam servir à escola rural, ao lar de cada criança nela matriculada e à comunidade de que a escola faça parte [...]" (Lourenço Filho, M., 1953, p. 90).

Por meio do engajamento dos mestres-alunos junto à comunidade foi que as atividades práticas envolviam inúmeros problemas, incitando que fossem apresentadas e vividas e sentidas diversas experiências, "[...] tal orientação deverá ser vivida, sentida como alguma coisa de substancial na formação pedagógico-social dos alunos, e por eles próprios. Mais que simples preparação técnica agrotécnica, o que se lhes procura dar é essa compreensão [...]" (Lourenço Filho, M., 1953, p. 90).

Assim, dentro desse pensamento, Lourenço Filho, M., (1953) explicou que era oportunizado experiências por vezes consideradas simples, como por exemplo, onde preparar a horta da escola, como preparar o terreno pensando nos aspectos de drenagem, adubação e irrigação, como adquirir as sementes e em que época semear, como transportar, irrigar.

Esses ensaios eram estruturados sob a forma de clube, não ficando adstritos à preparação técnica e rigorosa, mas que fosse capaz de predispor as qualidades de liderança e o exercício da ação social, incentivando o espírito de comunidade.

Apesar do êxito das duas experiências, foi com a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação (1944), na cidade de Goiânia, os debates centrais enfatizaram o ensino rural, cujas temáticas ali apresentadas incluíram a qualificação, remuneração e infraestrutura adequada ao ensino rural, ocasião na qual Sud Mennucci (1944) foi relator do tema especial n. 3, intitulado "O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência".

É oportuno registrar que nesse período o Brasil era um país tipicamente rural. Em meados do século 20, em âmbito internacional, agências como a Unesco, já instavam que países em desenvolvimento fizessem um esforço de olhar para as populações rurais, suas condições sanitárias e de educação. Consoante esses princípios, Flávia Obino Corrêa Werle (2007), elucidou que, intelectuais, educadores e políticos, aderiram e reforçaram esses dogmas, a exemplo, de Lourenço Filho M., (1953), que elaborou, a pedido da Unesco, um estudo intitulado "preparação de pessoal docente para as escolas primárias rurais".

O panorama brasileiro apresentava a insuficiência do número de professores para lecionarem nas áreas rurais, o que se somava à carência de orientação pedagógica e problemas de infraestrutura nas poucas escolas e salas de aula existentes havia materiais pedagógicos inadequados, além disso, eram pagos baixos salários aos professores (Ferreira; Barros, 2015).

Esses dados, conforme apontam Ferreira e Lima (2020), por si só revelavam uma contradição entre a importância desempenhada pela escola normal rural, visto que a maioria da formação de professores ocorria no meio urbano, não atendendo as expectativas e demandas dos alunos e trabalhadores do meio rural. Para Lima (2009), essa concepção urbana refletia nas escolas normais rurais quanto à forma de organizar os currículos, horários, calendários e outros instrumentais.

As primeiras normativas relacionadas à formação de professoras no Brasil foram instituídas a partir do Decreto-lei No. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Normal. A partir dessa lei, a formação de professores foi dividida em dois ciclos, o primeiro era o Curso Normal Regional que acontecia no período de quatro anos e formava regentes de ensino para lecionar nas escolas primárias urbanas e rurais. O segundo ciclo do ensino normal durava três anos ou dois anos intensivos e diplomava professoras normalistas para atuação nas escolas primárias rurais ou urbanas (Brasil, 1946).

Por outro lado, a formação das professoras rurais também deveria abranger conhecimentos agrícolas a mais que o conhecimento pedagógico. Desse modo, o Decreto-Lei No. 9. 613, de 20 de agosto de 1946 estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, conferindo as bases do ensino agrícola à preparação técnica para o ramo agrícola e formação humana, com a finalidade de formar profissionais em diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.

De igual forma a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), o ensino agrícola também foi articulado em dois ciclos, sendo previsto cursos de formação a cada ciclo, categorizados em: cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento.

O primeiro ciclo compreendeu dois cursos de formação: curso de iniciação agrícola, com dois anos de duração, e em sua sequência, o curso de mestria agrícola, de igual du-

ração, que objetivou o preparo profissional para o exercício de mestre agrícola, sendo as escolas agrícolas, responsáveis pelo referido ensino.

Em sequência, de responsabilidade às escolas agrotécnicas, o segundo ciclo era compreendido em duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos, com duração de três anos, destinados ao ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura, como: curso de agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, lacticínios e mecânica agrícola (Brasil, 1946).

Bem como os cursos agrícolas pedagógicos, destinavam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal, administrativo do ensino agrícola. Assim, havia a previsão do curso de magistério de economia rural doméstica, com duração de dois anos bem como os cursos de didática de ensino agrícola, e o curso de administração de ensino agrícola, ambos com duração de um ano (Brasil, 1946).

Posterior à promulgação dessas normativas, outro incentivo à formação normalista rural decorreu com o lançamento, por meio do Ministério da Educação e Cultura, em 9 de maio de 1952, da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), no governo de Getúlio Vargas, tópicos que abordaremos a seguir.

Formação de professoras rurais a partir da CNER

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER),[6] foi instituída em 9 de maio de 1952, subordinado ao Departamento Nacional de Educação (DNE), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde até 1953 e após pelo Ministério da Educação e Cultura, sua atuação se deu em todo o território nacional por meio de parcerias com entidades federais, estaduais, municipais e particulares (Arreguy, 1959).

A CNER teve como finalidade levar a educação de base ao meio rural brasileiro. O termo educação de base, conforme definição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)[7] ficou universalmente reconhecida como: O mínimo de educação geral necessário a ajudar os adultos, os adolescentes e as crianças a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem (Regulamento, 1959, p. 25).

O termo "educação de base" foi renomeado para "educação rural" para que se tornasse mais próximo ao homem rural. Quanto aos objetivos da educação de base, "[...] não se cifram em fazer ler e escrever, ou simplesmente alfabetizar; mas, em fornecer elementos para

[6] O primeiro exemplar da RCNER foi publicado em 1954 e o último em 1962, totalizando, durante esse período, dez edições da RCNER, cuja elaboração ficou a cargo do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os lançamentos destas revistas foram feitos de forma irregular, por vezes semestrais, anuais ou bianuais, com variações de páginas entre 91 e 317 páginas. A CNER incluía quatro tópicos: estudos e pesquisas, treinamento, divulgação e missões rurais. Esses tópicos incluíam diversos artigos que abordavam essas temáticas de modo sistemático no decorrer de suas páginas.

[7] No contexto internacional, no período pós II Guerra Mundial, emergiu em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Instituída pela Conferência das Nações Unidas, 44 delegações estiveram presentes e "[...] decidiram criar uma organização que iria encanar uma verdadeira cultura da paz. A seu ver, a nova organização deverá estabelecer a "solidariedade intelectual e moral da humanidade [...]" (Unesco, 1945, p. 1).

reforma de costumes, em elementos de cultura que favoreçam a elevação do nível econômico e social [...]" (Lourenço Filho, M., 1963, p. 102).

A educação de base pela CNER esmiuçou-se sob enfoque do desenvolvimento das comunidades rurais,[8] com o objetivo de "[...] formar mentalidade popular comunitária e associativa e a desenvolver o espírito de iniciativa [...]" (Arreguy, 1959, p. 9).

Necessário enfatizar que, em nível internacional, sob a justificativa desse "desenvolvimento", os objetos de intervenção foram numerosos, alguns postos de forma clara, como a superação da pobreza, insuficiência de tecnologia e capital, práticas agrícolas arcaicas, já outros foram incorporados de forma ardilosa, sobretudo com relação as condutas culturais, valores, motivos religiosos, geográficos e étnicos associados ao "atraso", conforme evidenciou Mendonça (2011), essa preocupação "formativa" definida nos projetos das agências e do Ministério como "educativos" se tratava, na verdade, de iniciativas claramente destinadas à maximização da produtividade do trabalho agrícola e da produção de matérias primas para o consumo norte-americano.

Palavras como organizar, desenvolver, propor, emergiam nesses projetos e programas como se fosse "ritos de feiticeiros", termo usado por Carlos Rodrigues Brandão e Raiane Assumpção (2009) ao referenciar que essas palavras atribuíam a um poder quase que mágico, para conferir cartas brancas à essas agências se sobreporem, por meio do poder institucional de uma agência de mediação, a domínios tradicionais da vida social popular, como a família, vizinhança, equipe de trabalho produtivo, "[...] quando realizado em ampla escola, um programa de educação e desenvolvimento não esconde a ambição de reordenar todos os domínios da "comunidade". Fazê-lo de tal sorte que coisa algum escape ao seu controle e se constitua fora do alcance de sua lógica [...]" (Brandão; Assumpção, 2009, p. 24).

Nesse contexto, uma das formas de intervir na mudança de costumes e valores da comunidade rural foi evidenciada a importância da escola em meio rural. Entretanto, foi considerado imprescindível que a professora que atuasse nesse meio tivesse uma formação adequada, considerando a necessidade da atuação da professora rural em "[...] dinamizar as escolas rurais que não podem mais permanecer como simples escolas de alfabetização [...]" (Lourenço Filho, F., 1956, p. 97).

Percebeu-se que, desde que a CNER iniciou suas ações, já trazia algumas questões amadurecidas em decorrências das discussões e estudos anteriormente empreendidos pelos intelectuais ruralistas, a exemplo de Sud Mennucci (1934), com a defesa da formação de professores com o tripé agrícola, pedagógico e sanitário. Assim, em meados de 1950, já era consenso entre os governantes brasileiros que o papel da escola rural e a necessidade de suas ações serem mais amplas para alcançar as comunidades rurícolas, levando-as a se responsabilizar para a melhoria econômica, social e cultural do meio rural.

Outro consenso era que as escolas normais urbanas não conseguiam formar professores para atuação no ensino primário, ao mesmo tempo que formavam docentes por meio de programas essencialmente urbanos. As Escolas Normais Rurais e Normais Regionais formavam professores para atuação no meio rural, e a poucas escolas "[...] normais, rurais

[8] Nos trabalhos desenvolvidos pela CNER visando a mudança dos costumes, foram indispensáveis na execução do programa o empregado de várias técnicas, como do Cooperativismo, do Serviço Social de Grupo, da Organização de Comunidade, da Extensão, da Educação Sanitária, da Recreação, da Economia Doméstica, do Artesanato, da confecção e do emprego dos auxílios áudio visuais (Arreguy, 1959).

e regionais, com curso de 4 a 5 anos, formam pequeno número de professores, ficando o preparo de cada um deles por quantia muito elevada [...]" (Lourenço Filho, F. 1956, p. 97).

Para alcançar seu objetivo de levar o mínimo de educação de base ao meio rural, a CNER empreendeu diversas ações em todo o território nacional a partir das missões rurais, Centros Regionais de Treinamento de Educadores de Base, Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais, Centros Sociais de Comunidade, Centros de Treinamento de Cooperativismo, propiciando Orientação de Líderes Locais, além de realizar congressos, conferências, seminários, campanhas educativas, entre outras ações (Conceição, 1954).

Considerando o panorama do quadro deficitário de professores rurais e outros aspectos como os baixos salários para lecionar nas áreas rurais, com pouca ou quase nenhuma infraestrutura daquele meio, a CNER fundou os Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais (CTPR) para a oferta dos cursos de treinamento e formação de professores rurais nas próprias localidades rurais. Esses cursos foram ministrados num período de curta duração, em partes teórica e prática, na própria localidade e ofertados no sistema intensivo, o que por consequência, deveria aumentar o número de professores formados a um custo reduzido.

De uma forma geral, os cursos de treinamento de professoras rurais, destinavam-se às professoras habilitadas que já militavam no meio rural. Geralmente o treinamento dessas professoras tinha uma duração média de quatro meses, o que era considerado tempo necessário para as professoras aperfeiçoarem suas práticas rurais. O recrutamento dessas professoras ficava a cargo da prefeitura ou da secretaria da educação, após verificação da possibilidade da substituição da professora chamada no curso.

O treinamento desenvolvia-se em tempo integral sob duas partes, a teórica, contemplando as disciplinas, como: Linguagem e sua metodologia; Aritmética e sua metodologia; Geografia e História e sua metodologia; Ciências Naturais e sua metodologia; Pedagogia Rural; Noções de Sociologia Rural; Higiene e Legislação Escolar; Noções de Organização de Comunidade e Serviço Social de Grupo (Lourenço Filho, F., 1956).

A parte prática do curso era a ocasião em que as professoras-alunas colocavam em prática o que aprenderam na teoria, desenvolvendo suas habilidades. Caberia ao Clube Escolar desenvolver projetos sob diferentes formas, compreendendo desde ao tema da agricultura, como: a criação de pequenos animais; indústrias rurais; carpintaria; economia doméstica; jogos de salão; jogos de terreiro; canto folclórico e orfeônico; pelotão de saúde. E, até mesmo à difusão de conhecimentos sobre: higiene pessoal, higiene de alimentação, higiene da habitação, valor dos alimentos, cuidados com os recém-nascidos, noções de enfermagem e socorros de urgência.

As professoras-alunas executavam esses projetos por meio da Escola Rural Modelo, cada atividade desenvolvida estava relacionada a uma instituição considerada de grande influência no meio rural.

Com relação aos Cursos de Formação de Regentes, tinha como objetivo habilitar, exclusivamente, moças maiores de dezesseis anos que residiam em áreas rurais para ser professora para o ensino municipal. Eram cursos rápidos, com duração média entre 16 a 18 meses, e geralmente ministrados pelas professoras monitoras e visavam dar conhecimentos básicos para o desenvolvimento das atividades na escola rural (Lourenço Filho, F., 1956).

A constituição dos Cursos de Formação de Regentes, geralmente se estruturavam em três etapas: a primeira com duração de cinco meses, onde eram feitas a revisão das disciplinas do

ensino primário, e, por intermédio dos clubes, eram desenvolvidas as disciplinas de economia doméstica, puericultura, enfermagem e trabalhos manuais (Lourenço Filho, F., 1956).

Na segunda etapa, com duração de oito meses eram feitas as disciplinas do ensino primário, bem como Sociologia Rural, Pedagogia Rural, Noções de Serviço Social de Grupo e Organização de Comunidade, com o prosseguimento dos trabalhos em grupo. E por fim, a terceira etapa, com duração entre 3 a 5 meses, consistia no estágio nas Escolas Rurais Modelos, anexas aos Centros de Treinamento, onde também eram orientadas no preparo de material didático.

Em relação à essas atividades práticas, Ferreira e Souza (2018), elucidam que eram práticas em que as estudantes normalistas rurais observavam e depois faziam, ou seja, elas aprendiam a fazer fazendo. O que ocorria a partir de diversas atividades, por meio de projetos de ensino ou de extensão, direcionadas às lidas no meio rural e às atividades alusivas ao ambiente doméstico.

Desse modo, a formação de normalistas rurais foi estruturada para que elas se responsabilizassem e promovessem atividades nas escolas e comunidades nas quais atuavam, como círculo de estudos, palestras, conferências, ministrar aulas nos clubes de mães, por exemplo, aulas de culinária, e outras atividades que pudessem contribuir com a difusão conhecimento na alteração no modo de trabalho, na economia, na cultura, na comunidade, de tal modo que "[...] as atividades educacionais e culturais deveriam 'despertar' os deveres individuais e cívicos de cada indivíduo, levando brasileiras e brasileiros à aceitação dos programas e projetos propostos pela CNER [...]" (Ferreira e Souza, 2018, p. 72).

As atividades práticas na formação das professoras rurais eram consideradas indispensáveis. De acordo com Telles (1954) cursos de formação de professores que não organizavam suas atividades dentro das experiências resultaria em desacertos da prática educativa da professora e erros como,

> a) os professôres não buscam a motivação para o ensino no próprio ambiente; b) preferem um ensino passivo, livresco, com tendência ao urbanismo; c) não flexionam os programas nem ajustam o ensino à realidade; d) não buscam nos motivos do meio rural o incentivo e estímulo para as suas aulas; e) não atendem à necessidades, interesses e preferências infantis, etc. (Telles, 1954, p. 69).

Assim, qualquer que fosse a matéria, era indispensável que fossem empreendidas atividades práticas, pois era nesse momento que os professores-alunos desenvolviam certas habilidades, como a colaboração, observação direta, liberdade e vitalidade. Posto que, as atividades práticas contribuíram em aproximar a escola com a família e esta entender melhor o papel da escola, o que colaboraria no desenvolvimento do cooperativismo na comunidade (Telles, 1954).

Como se pode perceber, a cada disciplina era acompanhada da sua metodologia específica, de modo que o estudante, pudesse colocar em prática os ensinamentos, percebia-se um ensino voltado às atividades práticas.

Os cursos eram desenvolvidos de modo que os currículos, o planejamento e programação dos cursos, as missões e outras atividades encontrassem consonância com a propos-

ta da Campanha: formar professoras que estivessem no ambiente rural e incorporassem uma imagem positiva da vida e do homem rural, o que possivelmente possibilitaria aos rurícolas uma "[...] 'nova mentalidade' que objetivava implantar, articulando educação, cultura e ação social no meio rural" (Ferreira, Souza & Prado, 2019, p. 46).

Foi possível observar que, nos discursos oficiais, era comum esse discurso de levar o mínimo de educação fundamental à população, destacando a responsabilidade dos habitantes como o meio no qual viviam "[...] prepare o homem para a solução dos problemas do meio onde vive. Sem esse instrumento, ou com sua existência em grau escasso, ocorre a desigualdade de oportunidades, alarga-se a área de injustiças e de insatisfações [...]" (Vargas, 1951, p. 209).

Percebeu-se ainda, o destaque direcionado à escola como propulsora ao desenvolvimento da capacidade de iniciativa individual e cooperação para o desenvolvimento do país, "[...] a escola é instrumento insubstituível na formação dessas duas qualidades [capacidade de iniciativa individual e vivo espírito de cooperação], sobretudo a escola que vá além da simples alfabetização e prepare o homem para a solução dos problemas do meio onde vive [...]" (Vargas, 1951, p. 209).

Em prol do desenvolvimento do país a escola seria o instrumental para transformar o homem do campo, capaz de mudar seus hábitos, de civilizá-lo e o inserir na sociedade moderna e progressista, as campanhas educativas se tornaram necessárias como medida mais adequada de "[...] o aprimoramento da raça, comprometida também pelo processo de industrialização e pela urbanização desordenada que desencadeou problemas sociais e sanitários, que deveriam ser supridos e combatidos [...]" (Barreiro, 2010, p. 37).

Há indícios de que a formação de professoras rurais no Brasil sofreu significativa influência a partir das escolas normais rurais que existiam no México, mais especificamente alguns aspectos desses aportes, foi abordado no tópico a seguir.

As influências do modelo de missões culturais internacionais do México

No relatório elaborado por Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1952), intitulado "Educação Rural no México", o professor abordou a experiência exitosa empreendida por aquele país acerca da educação rural mexicana.

Nesse estudo, em visita de campo verificou um pensamento voltado à uma formação em que a instrução se desenvolvia "[...] dos grupos socialmente mais desenvolvidos para com os menos evoluídos, a convicção de que a educação é um processo que o homem pode interpretar e no qual deve intervir para o bem comum [...]" (Lourenço Filho, M., 1952, p. 183).

Tendo em vista que as experiências exitosas de educação rural no México se destacam à nível internacional, fato que chamou atenção das autoridades mundiais, e possibilitou que, em 11 de setembro de 1950, fosse firmado um acordo entre a Organização dos Estados Americanos, a Unesco e o governo do México, para a criação do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL),[9] sob a coordenação do professor mexicano Lucas Ortiz Benítezed.

[9] Segundo Machado (1954), a localização do CREFAL foi uma escolha estratégica, por ser uma região central dos índios tarascos, situada a 400 km da cidade do México.

Durante os primeiros dez anos de atividades empreendidas pelo CREFAL, os objetivos voltaram-se para a colaboração aos governos da América Latina para atender a formação de professores rurais e a elaboração de materiais pedagógicos destinados às comunidades locais, visando melhoria da educação de base (CREFAL, s/d).

Nessa primeira fase, o CREFAL ofertou oito cursos com duração de 18 meses, nomeados como Curso de Educadores de Base, para técnicos e professores de diversos países latino-americanos, entre eles, Brasil, Venezuela, Nicarágua, Chile, Equador, entre outros. Nesses cursos eram ofertados disciplinas e conteúdos que continham reflexões acerca da educação fundamental, seus princípios, objetivos e metodologia e descreviam acerca das experiências dos bolsistas quanto a aplicação dos princípios da referida corrente educativa colocados em prática nas diferentes comunidades de influência do CREFAL, cuja as características se assemelhavam à maioria das comunidades das zonas rurais da América Latina, bem como "[...] davam conta da elaboração de materiais didáticos e auxílios audiovisuais elaborados nas oficinas dos Centros para apoiar as tarefas educativas [...]" (Guzmán, 2006, p. 7).

As ações do CREFAL, como destacou Guzmán (2006), orientaram para a capacitação de professores de nível médio e superior, provenientes nos países da região latino-americana para desempenharem as funções nas áreas de planejamento, coordenação, execução e assessoria nas atividades de desenvolvimento da comunidade.

O curso estruturou-se por meio de cinco fases, divididas entre teoria e prática. A primeira fase consistiu de uma breve explanação dos conhecimentos pessoais dos bolsistas acerca das atividades consagradas do centro: higiene, economia rural, economia doméstica, recreação e educação social. A segunda fase, também teórica, seria os professores determinando com a colaboração dos alunos, os princípios gerais, os métodos e os fins da educação fundamental (Machado, 1954).

Da terceira a quinta fase, seriam a parte prática do curso. A terceira fase estruturava-se em equipes de trabalho diversificadas e tinham como objetivo levantar e descrever, de forma minuciosa, todos os aspectos da comunidade, que iam desde a descrição das características da casa, da família, aspectos da vida do povo, cozinha até a escola da comunidade. Essa etapa terminava pelo estudo detalhado das instituições educativas e sociais da comunidade com as considerações sucintas dos bolsistas (Machado, 1954).

Na quarta fase, com auxílio dos professores, as equipes elaborariam os programas específicos de educação fundamental. E na quinta e última fase os alunos residiriam nos povoados, pelo menos duas semanas para a aplicação durante o dia e análise dos resultados ao final do dia. Cada bolsista era responsável por dirigir as atividades de sua equipe (Machado, 1954).

Como é possível perceber, cada fase convergia ao preparo e capacitação de professores não só para as atividades pedagógicas, mas também ao preparo de habilidades de relacionamento e ações educativas junto à comunidade e desempenho de funções nas áreas de planejamento, coordenação, execução e assessoria às atividades relacionadas a educação fundamental.

Com relação ao termo educação fundamental, cabe ressaltar quando a Unesco começou a desenvolver a experiência piloto de educação fundamental no México, o referido termo ainda não tinha uma definição clara da sua política, só alguns princípios estavam claros. O que se sabia acerca do panorama mundial, segundo Cerecedo (2013), era uma realidade

evidenciada a partir das atas da Segunda Reunião da Unesco que alardearam sobre a condição social e econômica da população mundial acometida com três principais misérias: a pobreza, a ignorância e a insalubridade.

Foi nesse contexto que a educação começou a ser vista como um instrumental à superação dessas misérias, mas nenhum projeto educativo poderia ser exitoso se não fosse acompanhado de medidas que pudessem garantir um mínimo de qualidade de vida e assegurar a paz. Esse mínimo de qualidade de vida, consoante Cerecedo (2013), começou a ser chamado de educação fundamental.

Sem nenhuma definição clara da política de educação fundamental em âmbito da Unesco e CREFAL, foi sendo desenvolvida a capacitação de técnicos de educação de base, contando, inclusive, com a participação do Brasil no envio de técnicos para qualificação no planejamento, coordenação e orientação às atividades voltadas à melhoria da comunidade em meio rural. Todavia, a partir de 1960, observou-se a reorientação da educação rural atrelado aos interesses do capital internacional emergente.

No Brasil, a Unesco, por meio do CREFAL, ofereceu ao Ministério da Educação e Saúde algumas bolsas de estudos para formação de professores, que seriam educadores de base, cujo critério de escolha para realizar a graduação deveria ser a comprovada atuação na educação de base ou educação geral. Registros na RCNER, apontam que em setembro de 1959, viajaram para o México, Francisco Gago Lourenço Filho, chefe do setor de pesquisas e treinamento, e o técnico agrônomo Carlos Pinto César, e as professoras normalistas Odette de Paula Santos Ribeiro, Delcy de Oliveira e Silva e Mata Rovai (Brasil, 1959).

Ao término do estágio, como requisito de aprovação, os bolsistas deveriam apresentar um trabalho sobre os diferentes aspectos do desenvolvimento de comunidade, que poderia ser reforma agrária, cooperativismo, extensão agrícola, capacitação de pessoal, entre outros. Glória Guzman[10] (2006), elucidou que esses trabalhos de graduação deveriam conter reflexões sobre o novo enfoque da educação fundamental, seus princípios, objetivos e metodologia, confluindo, de forma geral, à promoção de trocas econômicas e sociais baseadas em valores humanos, coordenados e apoiados pelo governo.

Foi possível perceber, a formação de professores rurais no México, englobou além dos aspectos pedagógicos, o trabalho com a terra e o ensino de ofícios rurais. Especificamente em relação ao ensino ofertado às mulheres, Cerecedo (2013) destacou que as oficinas eram voltadas à carpintaria, perfumaria, e dependendo da região eram ofertadas cerâmica, modelados em madeira, corte e confecção de bordados, a fazer conservas de frutas e legumes, enfim, atividades que incentivassem hábitos saudáveis e de higiene.

Com relação aos papéis relegados às mulheres, cabe reforçar a importância dos registros e pesquisas para tornar as mulheres visíveis na história da educação, e revela que, apesar das inúmeras obras que se referem à profissão docente, estas não reconhecem uma característica importante, que é a constituição eminentemente feminina, " [...] poucos têm se interessado em revisar as implicações de uma profissão feminizada no processo complexo que fundamenta a estrutura corrente desse grupo socioprofissional [...]"[11] (López Pérez, 2006, p. 4).

[10] Na pesquisa de Glória Máximo Guzmán (2006) é possível o acesso dos trabalhos desenvolvidos pelos bolsistas, inclusive as desenvolvidas pelos brasileiros no CREFAL entre os anos de 1952 a 1978.

[11] Tradução livre.

A exemplo das professoras rurais mexicanas, que no período de 1920-1940, as imagens, discursos e testemunhos históricos, pode-se constatar, consoante López Pérez (2007), que essas mulheres foram interlocutoras ativíssimas da política cultural e que essas experiências de participação política e social adquirida nessa época, demarcaram novas oportunidades às professoras mexicanas, pois puderam comprovar serem capazes de articular o exercício de seu direito maternal associado à um emprego remunerado e socialmente valorizado.

Magistério rural nas escolas técnicas federais

Acerca do mapeamento dos cursos de magistério de economia rural doméstica existentes no Brasil, Ferreira (2014) apontou, a partir da análise de uma de suas fontes, o relatório de Noemi Silva (1961), que mencionou a existência de cinco Escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica, todas mantidas pela Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), vinculadas ao Ministério da Agricultura SEAV: 1.- Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, no km 47, da antiga Rodovia Rio-São Paulo-Itaguaí-Rio de Janeiro; 2.- Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica "Licurgo Leite" em Uberaba-Minas Gerais; 3.- Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica em Sousa-Paraíba; 4.- Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica "Visconde da Graça", em Pelotas, Rio Grande do Sul; 5.- Curso de Magistério de Escola Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco.

Dessas escolas, por meio do levantamento de produções existentes no Banco de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos a pesquisa de Nilce Vieira Ferreira (2014) sobre a Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica "Licurgo Leite" em Uberaba, primeira escola de Magistério de Economia Rural fundada no país.

Em sua pesquisa, a autora evidenciou os esforços de ofertar uma educação para a mulher, em especial a mulher rural, eram técnicas voltadas para o preparo para o lar, "as atividades escolares focalizavam problemas domésticos ou econômicos, a saúde, o modo de viver, as festas e prazeres, a habitação e o cotidiano do morador e trabalhador rural" (Ferreira, 2014, p. 249).

Ao analisarmos a estrutura do curso de magistério em economia rural doméstica, por meio do Decreto No. 38.042, de 10 de outubro de 1955, que aprovou o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola, era por meio de disciplinas de cultura geral e disciplinas de cultura técnica, compreendidas em Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais. E disciplinas de Culturas Técnicas como Corte e Costura, Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos, Administração e Arranjo do Lar Rural, Noções de Puericultura, dentre outras (Brasil, 1955).

A formação de professoras normalistas rurais nos Cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica incluíam as disciplinas de cultura geral, compreendidas as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Físicas e Naturais, já as disciplinas de cultura técnica consideradas a Dietética e Arte Culinária; Industriais Rurais Caseiras; Corte e Costura; Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; Administração e Arranjo do Lar Rural; Atividades Agrícolas; Desenho Aplicado; Higiene e Enfermagem; Noções de Puericultura;

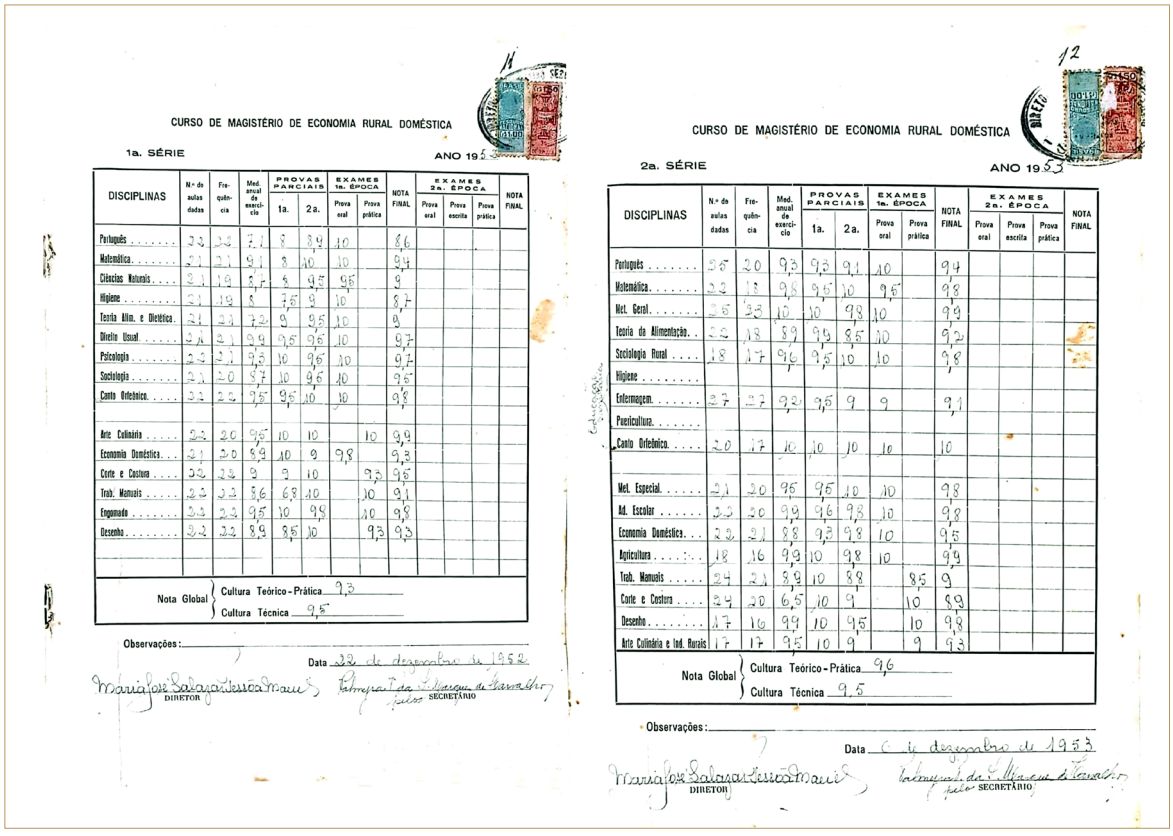
Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; Metodologia; Administração Escolar e Recreação e Jogos Educativos (Brasil, 1955).

O Curso de Magistério Rural nas escolas técnicas federais brasileiras era ofertado com duração de dois anos. Na Primeira Série, as disciplinas que as mulheres frequentavam eram: 1.- Português; 2.- Matemática; 3.- Ciências Físicas e Naturais; 4.- Atividades Agrícolas; 5.- Desenho Aplicado; 6.- Dietética e Arte Culinária; 7.- Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8.- Corte e Costura; 9.- Administração e Arranjo do Lar Rural; 10.- Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 11.- Recreação e Jogos Educativos (Brasil, 1955)

A partir da Segunda Série, as disciplinas previstas incluíam: 1.- Português; 2.- Matemática; 3.- Atividade Agrícolas; 4.- Dietética e Arte Culinária; 5.- Indústrias Rurais Caseiras; 6.- Noções de Puericultura; 7.- Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8.- Corte e Costura; 9.- Higiene e Enfermagem; 10.- Administração e Arranjo do Lar Rural; 11.- Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 12.- Administração de Escolas; 13.- Metodologia; 14.- Recreação e Jogos Educativos.

FIGURA 1.

Histórico Escolar de uma estudante do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, instituição localizada no km 47, Rio de Janeiro, Brasil.



CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA

1a. SÉRIE — ANO 19[illegible]

DISCIPLINAS	Nº de aulas dadas	Frequência	Méd. anual do exercício	PROVAS PARCIAIS 1a.	PROVAS PARCIAIS 2a.	EXAMES 1a. ÉPOCA Prova oral	EXAMES 1a. ÉPOCA Prova prática	NOTA FINAL	EXAMES 2a. ÉPOCA Prova oral	EXAMES 2a. ÉPOCA Prova escrita	EXAMES 2a. ÉPOCA Prova prática	NOTA FINAL
Português	33	33	9,1	8	8,4	10		8,6				
Matemática	21	21	9,1	8	10	10		9,4				
Ciências Naturais	21	19	8,7	8	9,5	9,5		9				
Higiene	21	19	8	7,5	9	10		8,7				
Teoria Alim. e Dietética	21	21	7,2	9	9,5	10		9				
Direito Usual	21	21	9,9	9,5	9,6	10		9,7				
Psicologia	21	21	9,3	10	9,6	10		9,7				
Sociologia	21	20	8,7	10	9,6	10		9,6				
Canto Orfeônico	33	33	9,5	9,5	10	10		9,8				
Arte Culinária	33	30	9,5	10	10		10	9,9				
Economia Doméstica	21	20	8,9	10	9	9,8		9,3				
Corte e Costura	33	33	9	9	10		9,3	9,5				
Trab. Manuais	33	33	8,6	6,8	10		10	9,1				
Engomado	33	33	9,5	10	9,9		10	9,8				
Desenho	33	33	8,9	8,5	10		9,3	9,3				

Nota Global — Cultura Teórico-Prática 9,3 — Cultura Técnica 9,5

Observações:

Data 22 de dezembro de 1952

Maria José Salazar Jessica Maciel — DIRETOR — [illegible] — SECRETÁRIO

CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA

2a. SÉRIE — ANO 1953

DISCIPLINAS	Nº de aulas dadas	Frequência	Méd. anual de exercício	PROVAS PARCIAIS 1a.	PROVAS PARCIAIS 2a.	EXAMES 1a. ÉPOCA Prova oral	EXAMES 1a. ÉPOCA Prova prática	NOTA FINAL	EXAMES 2a. ÉPOCA Prova oral	EXAMES 2a. ÉPOCA Prova escrita	EXAMES 2a. ÉPOCA Prova prática	NOTA FINAL
Português	36	20	9,3	9,2	9,1	10		9,4				
Matemática	22	18	9,8	9,5	10	9,5		9,8				
Met. Geral	36	33	10	10	9,8	10		9,9				
Teoria da Alimentação	22	18	8,9	9,5	8,5	10		9,2				
Sociologia Rural	18	17	9,6	9,5	10	10		9,8				
Higiene												
Enfermagem	27	27	9,2	9,5	9	9		9,1				
Puericultura												
Canto Orfeônico	20	17	10	10	10	10		10				
Met. Especial	21	20	9,5	9,5	10	10		9,8				
Ad. Escolar	33	30	9,9	9,6	9,8	10		9,8				
Economia Doméstica	33	21	8,8	9,3	9,8	10		9,5				
Agricultura	18	16	9,9	10	9,8	10		9,9				
Trab. Manuais	24	21	8,9	10	8,8		8,5	9				
Corte e Costura	24	20	6,5	10	9		10	8,9				
Desenho	17	16	9,9	10	9,5		10	9,8				
Arte Culinária e Ind. Rurais	17	17	9,5	10	9		9	9,3				

Nota Global — Cultura Teórico-Prática 9,6 — Cultura Técnica 9,5

Observações:

Data 6 de dezembro de 1953

Maria José Salazar Jessica Maciel — DIRETOR — [illegible] — pelo SECRETÁRIO

Fonte: acervo pessoal da estudante Maria José Paes Leme, 2021.

As disciplinas e a carga horária a elas destinadas, bem como os conteúdos a serem abordados poderiam ser adaptados pela escola técnica que ofertava o curso, uma vez que não havia uma matriz curricular unificada nacionalmente, ainda assim as práticas escolares deveriam focar "[...] problemas domésticos ou econômicos, a saúde, o modo de viver, as festas e prazeres, a habitação e o cotidiano do morador e trabalhador rural [...]" (Ferreira, 2014, p. 249).

Como requisito para o ingresso no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, a candidata deveria ter concluído o curso de mestria agrícola ou o curso de primeiro ciclo de ensino secundário ou do ensino normal; possuir capacidade física para os trabalhos escolares que seriam realizados e, aprovação nos exames vestibulares.

FIGURA 2.

Diploma de uma estudante licenciada no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, instituição localizada no km 47, Rio de Janeiro, Brasil.



MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO AGRÍCOLA E VETERINÁRIO

CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA

O Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário, tendo presente as notas finais do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, D. F. confere nos termos do artigo 42, item 3, do Decreto-Lei nº 9613, de 20 de Agôsto de 1946 a Maria José Paes Leme filha de Armando Paes Leme natural de D. Federal nascido a 12/4/1929 o presente Diploma de Licenciado em Economia Rural Doméstica

Rio de Janeiro, D. F. 2 de XII de 1953

SUPERINTENDENTE

Maria José Paes Leme
LICENCIADO

Maria José Salazar Pessoa Manuel
DIRETOR

Fonte: Acervo pessoal da estudante Maria José Paes Leme, 2021.

Por meio de uma entrevista informal com uma das estudantes[12] que cursou o Magistério de Economia Rural Doméstica na cidade do Rio de Janeiro, no km 47, tivemos contato com o histórico escolar e diploma do referido curso.

[12] A disponibilização para uso de imagens dos documentos histórico escolar e diploma do curso foram devidamente autorizados mediante assinatura do termo de uso de imagens pela estudante Maria José Paes Leme, em 31 de maio de 2021.

A partir do histórico escolar exposto acima, podemos observar que, por meio das disciplinas ofertadas às estudantes, nota-se o empenho no reforço do preparo da mulher para à vida doméstica.

Apesar da defesa de uma educação ofertada de forma igual tanto para homens como para mulheres, os objetivos da educação eram diferenciados "[...] na realidade, fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada. [...]" (Almeida, 1998, p. 19).

Após a conclusão do curso, as professoras eram licenciadas no Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica, conforme ilustrado na figura a seguir.

Ainda com relação às atribuições dadas as professoras rurais durante a formação, cabe enfatizar a partir dos apontamos de Ferreira e Lima (2020, p. 950) que essa formação "[...] cabiam, ensinar e, ao mesmo tempo, compor uma feição antiurbanista, o que implicava que não deveriam apenas ser higienistas, mas também portadoras e portadores de uma visão lúcida e lógica dos problemas do campo [...]".

Nesse contexto, a família e a mulher rural começaram a ganhar destaque nesse cenário, todavia ainda com direitos diferenciados em relação ao homem. Apesar do direito de ingresso nos cursos de ensino agrícola ser igual para homens e mulheres, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola especificou um título com prescrições especiais em relação ao ensino agrícola feminino, e no Artigo 52, estipulou prescrições especiais como descrevemos a seguir.

1.- É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2.- A mulher não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3.- Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4.- Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
5.- Além dos cursos de continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para o ensino rápido e prático dos comuns misteres da via doméstica rural. (Brasil, 1946)

É importante destacar que além da diferenciação do ensino destinado aos homens e mulheres, embora o ensino agrícola estivesse positivado no Decreto No. 8.319, de 20 de outubro de 1910, a regulamentação desses cursos somente foi ocorrer anos depois, a partir de a promulgação de o Decreto Lei No. 9.613, de 20 de agosto de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Agrícola, com previsão da assistência educativa à mulher rural (Cleophas, 1952).

Como podemos notar a formação de professoras rurais primárias bem como do Magistério de Economia Rural Doméstica considerou uma formação direcionada não só ao pedagógico, mas também aos conhecimentos sanitários e agrícolas, bem como às atividades

voltadas para os lares e afazeres domésticos, mas uma função que foi pregada como responsabilidade das mulheres.

Após a promulgação da Lei No. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio dessa lei, o sistema de ensino foi organizado, e determinou-se novos requisitos para a formação docente. As Escolas de Magistério transformaram-se em Colégios de Economia Doméstica Rural e tiveram que adaptar os programas de ensino, Ferreira (2014) aponta que essa transformação ocasionou a modificação na estrutura do currículo foi alterada para integrar a formação em Economia Doméstica no ensino de segundo grau.

Algumas considerações

Neste texto procuramos responder como ocorreu a formação de professoras rurais nas escolas técnicas, nível secundário, que ofertavam o curso de magistério rural no Brasil. No Brasil, a formação para o magistério rural nas escolas técnicas federais acabou por atender a princípios específicos articulados ao ensino de Economia Doméstica.

A formação de professoras rurais brasileiras sofreu significativa influência a partir das experiências advindas do México. Naquele país era comum que professoras normalistas rurais fossem formadas em atividades que incentivassem o trabalho na terra e o ensino de ofícios rurais.

Considerando o trabalho educativo realizado pela CNER, no que concerne a formação de professoras rurais, é possível apontar que formação das professoras rurais contemplou não só conhecimentos pedagógicos, mas os conhecimentos agrícolas. Assim, os cursos eram desenvolvidos de modo que os currículos, o planejamento e programação dos cursos, as missões e outras atividades encontrassem consonância com a proposta da Campanha: formar professoras que vivessem no ambiente rural e incorporassem uma imagem positiva da vida e do homem rural. As ações educativas deveriam promover junto à comunidade rural, mudanças de hábitos que pudessem estar articulados com a educação, cultura, ação e progresso econômico e social do meio.

Tanto a formação de professores normalistas rurais como outras ações da CNER tinham como objetivo promover mudanças econômicas e sociais nas áreas campesina, mas que deveriam ser realizados pelos próprios habitantes, mas controladas e aprovadas pelo governo brasileiro.

As disciplinas ofertadas às formandas no Curso de Magistério Rural Doméstica, nos dois anos de curso, incluíam no primeiro ano disciplinas de caráter geral como Português, Matemáticas e Ciências Naturais, e disciplinas de caráter específicos como Higiene; Teoria de Alimentos e Dietética; Direito Usual; Psicologia; Sociologia; Canto Orfeônico, Arte Culinária; Economia Doméstica; Corte e Costura; Trabalhos Manuais; Engomado e Desenho.

Já no segundo ano, as disciplinas compreendiam, Português; Matemática; Metodologia Geral; Teoria da Alimentação; Sociologia Rural; Educação Sanitária englobando Higiene, Enfermagem e Puericultura; Canto Orfeônico, e nas disciplinas práticas constavam Metodologia Especial; Administração Escolar; Economia Doméstica; Agricultura; Trabalhos Manuais; Corte e Costura; Desenho e Arte Culinária e Indústrias Rurais.

As estudantes do Curso de Magistério Rural Doméstico, uma vez concluído o curso, receberiam o Diploma de Licenciadas no Curso de Magistério Rural e poderiam exercer o magistério nas escolas rurais, nas escolas agrícolas, ou atuarem em disciplinas como Educação do Lar, Práticas Agrícolas entre outros.

Reforçamos a necessidade de a historiografia fazer o exercício de tornar essas professoras rurais visíveis. Os testemunhos históricos evidenciam que o ingresso das mulheres no magistério rural possibilitou, ainda que, inicialmente, de forma tímida e restrita ao campo do magistério, a possibilidade de acessarem, por meio de um emprego remunerado, outros espaços sociais antes restritos ao universo masculino apenas.

Referências

Almeida, J. S. de (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora Unesp.

Arreguy, C. E. (coord.) (1959). "Campanha Nacional de Educação Rural (cner) (1959). Suas origens, sua vida e seus trabalhos desde 1950 ao 1 semestre de 1959", *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural* 6(8), 14-29.

Barreiro, I. M. de F. (2010*). Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)*. São Paulo: Editora Unesp.

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (bdtd/ibict). Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (ibict). <https://bdtd.ibict.br>.

Brandão, C. R. (1986). "Os professores leigos", *Revista Em Aberto* 32, 13-15.

Brandão, C. R. y R. Assumpção (2009). *Cultura Rebelde-escritos sobre educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

Brasil (1961). Lei No. 4.024, de 20 de dezembro de 1961-Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>.

——— (1959). *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural* (cner) (1959). Distrito Federal-Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 6(8).

——— (1955). Decreto-Lei No. 38. 042, de 10 de outubro de 1955. Aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. <https://www2>.

——— (1946). Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946-Lei Orgânica do Ensino Normal. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>.

——— (1946). Decreto-Lei No. 9.613/46-Lei Orgânica do Ensino Agricola. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>.

Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) (2017). Banco de Teses e Dissertações da Capes. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#! />.

Cerecedo, A. C. (2013). "Los proyectos educativo piloto de la Unesco y la definición de la educación fundamental, 1945-1951", Congresso Nacional de Investigación Educativa, 12/2013. Guanajuato.

Cleophas, J. (1952). *Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1952*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola.

Conceição, D. C. (1954). "Qual o Melhor Processo para a Dinamização e o Desenvolvimento Cultural e Econômico dos Municípios Brasileiros", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 1(1), 5-25.

——— (1954). "Qual o melhor meio para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios brasileiros", *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (*cner*)* 1(1).

crefal (s.d.). "Reseña histórica del crefal". <https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182>.

Ferreira, N. V. C. (2014). *Economia doméstica: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG-1953-1997)*. Jundiaí, Paco Editorial.

Ferreira, N. V. C., C. A. Visquetti y C. O. Souza (2020). "Escolas Normais Rurais Brasileiras: Formação para Professoras Normalistas Missioneiras (1952-1963)", educa-*Revista Multidisciplinar em Educação* 7), 949-968.

Ferreira, N. V. C., C. O. Souza y F. B. do Prado (2019). *História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros entre o ofício e a missão: formação de professoras normalistas e missioneiras rurais*. Curitiba: Apris.

Ferreira, N. V. C. y C. O. Souza (2018). "Nas páginas da Revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: 'Professoras Missioneiras"', entre a formação e a missão", *Revista Educação e Fronteira On-Line* 8(24), 67-83.

Ferreira, N. V. C. y J. A. Barros (2015). "Instrução pública no início da República: Mato Grosso e Minas Gerais no fim do século xix e início do século xx (1889-1906)", *Revista Eletrônica Documento/Monumento* 15, 156-181.

Ferreira, N. V. C. y S. C. F. de Lima (2020). "Uma formação intelectual e social conveniente [...]: formação de professores rurais", *Cadernos de História da Educação* 19(3), 942-960.

Francisco Gago, L. F. (1956). "A valorização do professorado rural através de Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 1(3), 97-103.

Guzmán, G. M. (2006). *Años contra el tempo: bibliografia comentada de la tesis de los alunos del Crefal (1952-1978)*. Pátzcuaro: crefal. <https://crefal.org/images/publicaciones/cartografia/cartografia2.pdf>.

Le Goff, J. (1990). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes.

Le Goff, J. y P. Nora (2015). "Apresentação", en *História: novos problemas*, Historia de la Educación, [online] Porto Alegre, Vol. 19, No. 46, maio-agos., pp. 7-14.

Lima, S. C. F. de (2009). "História das escolas rurais em Uberlândia (1933 a 1959)", en T. González Pérez y O. López Pérez (orgs.), *Educación rural em Iberoamérica-Experiencia histórica y construcción de sentido* (pp 153-182). Madrid: Ansoart.

López Pérez, O. (2006). "Las maestras em la história de la educación em México: contribuciones para hacerlas visibles", *Revista Electrónica Sinéctica* [en línea] 28, 4-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002>.

c (2007). "Representaciones, prácticas educativas y mediación cultural de las maestras rurales mexicanas en el contexto posrevolucionario (1920-1940)", en Flávia Obino Corrêa Werle (org.), *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor* (pp, 455-483). Ijuí: Ed. Unijuí.

Lourenço Filho, F. G. (1956). "A valorização do professorado rural através de Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais", *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (*cner*)* 3(3), 97-103.

Lourenço Filho, M. B. (1963). *Organização e administração escolar.* Rio de Janeiro: Centro de Publicações Técnicas da Aliança / Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica do Brasil / usaid. Edições Melhoramentos.

——— (1953). "Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,*14(52), pp. 61-104.

——— (1952). "A educação rural no México", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,*17(45), 108-198.

Machado, O. (1954). "Informação do estrangeiro", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural* 1(1), 226-230.

Mendonça, S. R. de (2011). "Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961)", *Tempo* [*online*] 15(29), 139-165. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000200006>.

Mennucci, S. (1944). *Anais [...].* Rio de Janeiro: ibge.

——— (1934). *A Crise Brasileira de Educação.* São Paulo: Piratininga.

Nogueira, D. L. (2008). "Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: Registros sobre a constituição de uma cultura docente para educação no campo", disertación de Maestría, Universidade Estadual do Ceará / uece, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação / cmae. Fortaleza, ce.

Perrot, M. (2017). *Minha história das mulheres.* 2 São Paulo: Contexto.

Prado, F. B. (2017). "Entre o Oratório e a Profissão: Formação de Professoras na Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora em Porto Velho/RO (1930-1946)", disertación de Maestría, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação., Cuiabá.

"Regulamento. Campanha Nacional de Educação Rural" (1959), *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural.* 6(8), 25-29.

Silva, N. C. (1961). "Economia Rural Doméstica: uma realidade na seav", *Encontro de Economia Doméstica. Série Documenta* 13, 25-32. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura.

Souza, C. O. de (2017). "Entre o Evangelho e o Ensino Rural: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim?MT/RO 1933-1976)", disertación de Maestría, Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educaçao, Programa de Pós-Graduaç1ao em Educação, Cuiabá.

Telles, J. de S. (1954). "A escola rural e seus problemas", *Revista Campanha Nacional de Educação Rural.* 1(1), 57-74.

Unesco (1945). "Conference for the Establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, help at the Institute of Civil Engineers, London, from the 1 st to the 16th November". <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117626>.

Vargas, G. (1951). "Mensagem ao Congresso Nacional apresentada pelo presidente da República por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1951". Rio de Janeiro: Presidência da República.

Werle, F. O. C. (2007). "Apresentação", en F. O. C. Werle (org.), *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor* (pp. 9-16). Ijuí: Ed. Unijuí.

EDUCAÇÃO RURAL EM ESCOLAS ÉTNICAS ALEMÃS LUTERANAS NO RIO GRANDE DO SUL/BRASIL (1900- 1938)

Patrícia Weiduschadt
Universidade Federal de Pelotas
(prweidus@gmail.com)

Introdução

As escolas étnicas alemãs consolidaram-se em comunidades rurais. No estado do Rio Grande do Sul/ Brasil, a imigração alemã foi expressiva e intensa desde o início do século XIX. Esses grupos imigratórios foram, majoritariamente, pertencentes à religião luterana. Nessa organização foi investido produção de materiais didáticos e pedagógicos, bem como a formação docente e uma rede escolar coesa. Elas enfrentaram problemas, diante de políticas estatais, mas foram resistentes na manutenção de princípios identitários que reverberam, atualmente, na realidade escolar desse contexto. Pretende-se nessa comunicação, especificamente, discorrer sobre o modelo das escolas comunitárias luteranas orientadas pelo Sínodo de Missouri, instituição originária de imigrantes alemães dos Estados Unidos, que se instalaram no Brasil em 1900.

Para empreender essa discussão será usado o conceito de transnacionalidade (Fuchs,2017 Lawn, 2014), porque apesar de as escolas analisadas estarem num contexto local, as influências norte americanas e alemãs são visíveis e, ainda, observa-se a consolidação de contatos com redes escolares luteranas de países latinos, como Argentina, por exemplo. Como fontes serão utilizadas revistas pedagógicas que circularam nesse meio, direcionadas aos professores rurais, tanto as publicadas no Brasil como nos Estados Unidos. Os impressos pedagógicos produzidos nos Estados Unidos denominado *Evangelisch- Lutherisches Schulblatt für Unterricht und Erziehung* (1865-1882),[1] revista doada por um professor paroquial brasileiro e as produzidas no Brasil, denominadas *Unsere Schule*[2] (1933-1935) e *Wacht und Weide in Kirche und Schule*[3] (1936-1939) orientarão a discussão.

Diante dos conteúdos dos periódicos destinados aos docentes, percebem-se elementos do currículo das escolas voltados ao modelo multisseriado rural. Tais fontes apontam para a centralidade de elementos religiosos, mas sem se descuidar da necessidade de aprendi-

1 Jornal escolar evangélico luterano para instrução e educação.
2 Nossas escolas.
3 Apascenta e conduz na igreja e escola.

zado das noções básicas de leitura, escrita e cálculos, assim como mostram a presença de elementos morais e de civilidade na educação rural desses grupos.

Para tanto, será apresentado a contextualização geral do movimento imigratório no Rio Grande do Sul, em especial, das escolas étnicas ligadas ao luteranismo do Sínodo de Missouri, destacando a região meridional do estado, fortemente marcada pela etnia pomerana, vinculada ao mundo rural, para em seguida, discutir o currículo das escolas rurais e conteúdos direcionados a escolas rurais nos referidos impressos pedagógicos.

Contexto imigratório e escolas étnicas ligadas ao luteranismo do Sínodo de Missouri

Para contextualizar as escolas rurais relacionadas ao luteranismo, será preciso compreender esse movimento numa perspectiva histórica e social da imigração alemã. Inúmeras pesquisas do movimento imigratório já foram exploradas na historiografia e também na historiografia educacional, especialmente, aquelas que abordaram a região da primeira imigração no Estado do Rio Grande do Sul, localizada no Vale do Rio dos Sinos.[4] No entanto outras regiões do referido estado, que contou com grande número de imigrantes ligados ao luteranismo, ainda não foram totalmente aprofundados aspectos relevantes. O luteranismo, ligado ao Sínodo de Missouri, expande-se a todo o Rio Grande do Sul, especialmente em áreas rurais. Essa instituição luterana se instala primeiramente na região meridional do estado, denominada Serra do Tapes.

A imigração na região meridional do Estado do Rio Grande do Sul começou com a fundação da Colônia São Lourenço do Sul, por Jacob Rheingantz, em 1858. O início da Colônia de Rheingantz também é descrito em um estudo do estatístico inglês Michael George Mulhall, que esteve em excursão em 1871 nas colônias alemãs do Rio Grande do Sul:

> São Lourenço foi iniciada pelo sr. Jacó Rheingantz perto de Pelotas em 1858. O governo paga um prêmio de 2 libras por cada imigrante que o sr. Rheingantz trouxer, enquanto este paga a passagem da Alemanha, fornece suprimentos para o primeiro ano e vende os lotes de terra para os colonos, a serem pagos em prestação. A colônia tem tido muito sucesso: compreende 1.637 pessoas, em 340 famílias, que cultivam 372 fazendas e plantam grandes quantidades de cereais e legumes para os mercados de Pelotas e Rio Grande. Há 3 colonos protestantes para 1 católico e há duas escolas. (Mulhall, 1974, p. 117).

Nesse relato, salienta-se a formação da colônia com interesses da iniciativa privada em financiar a viagem e o estabelecimento dos imigrantes para trabalharem como colonos no Brasil. Hammes (2014) comenta que a escolha de Rheingantz por pomeranos também poderia ser explicada pela propaganda negativa das condições dos imigrantes no Brasil realizada na Renânia (outro estado da Alemanha). Diante desse cenário, talvez tenha sido mais fácil buscar imigrantes da Pomerânia no norte do Mar Báltico, que ainda não tinham sido

[4] Movimento iniciado em 1824, considerado berço da colonização alemã no Brasil.

influenciados pelas notícias desfavoráveis em relação à imigração no Brasil. A esse respeito, importa destacar que, apesar dessa Colônia ter iniciado a partir da inciativa privada e sido povoada, majoritariamente, por imigrantes oriundos da Pomerânia, a maior parte confessos da religião luterana, a ocupação na Serra dos Tapes e nos demais municípios vizinhos de São Lourenço do Sul proliferou. Como cada colono tinha direito a pequenas propriedades, à medida que iam crescendo as famílias, era necessário ocupar outras terras, o que levou à formação geográfica de uma região povoada por essa etnia.

Conforme aponta Romig (2018), em seus estudos geográficos sobre a região cultural pomerana da Serra dos Tapes, em concordância com Brum Neto (2007) , nessa região, composta, em sua maioria, por pessoas de origem lusa, afrodescendente e açoriana, existe hoje uma ilha cultural de descendentes pomeranos, que compreende os municípios de São Lourenço do Sul, Pelotas, Canguçu e Arroio do Padre. O trabalho de Romig (2018, p. 83) aponta um núcleo de colonização, expresso por aspectos como "religião, língua, hábitos e costumes que se perpetuam", iniciado em São Lourenço e espalhado a outros municípios, que formam atualmente uma mancha territorial pomerana. Percebe-se, então, que os demarcadores culturais dessa pertença alemã-pomerana se deram pela língua estrangeira e pelas instituições religiosas. Pode-se afirmar, ainda, que esses grupos, localizados em espaços rurais, continua preservando essa mancha cultural, organizados, em certa medida, pelo vínculo religioso instituído por meio da igreja luterana, que não possui mais escolas comunitárias, as quais foram mantidas pelas comunidades religiosas até meados de 1970, mas enfraqueceram após a política estadonovista.[5]

Esses aspectos étnicos são apoiados em Barth (2011), que postula que a etnicidade é construída e legitimada pelo sentido de pertencimento dos grupos, ou seja, que o pertencimento étnico por determinado grupo social requer o compartilhamento de representações e valores evidenciados por crenças comuns. O autor menciona, ainda, que esses grupos possuem características gerais em comum: eles se autoatribuem uma origem e são reconhecidos localmente como distintos. Talvez, por isto, tenha sido mais cômodo para os pomeranos acatarem a atribuição de alemães: em um cenário em que as políticas imigratórias eram, em muitos casos, homogêneas ao definir os grupos étnicos, juntando-se a todos que vieram das cidades-estado de origem germânica, poderiam ter mais vantagens em se estabelecer em solo brasileiro.

Dentro desse contexto, os pomeranos eram, em sua maioria, agricultores e considerados servos. No país de origem, enfrentavam muitas dificuldades, como o escasso trabalho e pouco acesso às terras, em função, sobretudo, de serem considerados inferiores. Por isso, necessitavam de trabalho, tendo buscado outros lugares para se estabelecer, com possibilidades de se firmarem como grupo étnico sem que fossem explorados no sistema servil. Essa realidade pode ter provocado nos pomeranos excessiva desconfiança e um comportamento visto como arredio, uma vez que, devido às dificuldades encontradas, apresentavam certa resistência passiva diante de situações de exploração.

Diante dessa discussão, observa-se que a etnicidade e a identidade constituem conceitos que devem ser considerados de maneira interligada para analisar as situações plu-

[5] O Estado Novo foi o período ditatorial do governo de Getúlio Vargas (1937-1945), em que foi instaurada uma política educativa centralizadora, em que se proibiu o funcionamento das escolas étnicas, porque pretendia valorizar a educação nacional. Ver Gertz (1994).

riétnicas apresentadas neste estudo. Cabe ressaltar, assim, que os pomeranos somente são reconhecidos nessas últimas décadas, uma vez que, desde o início do processo imigratório, seus integrantes não mobilizaram essa questão, porque poderia atrapalhar a organização comunitária. Dessa forma, tal reconhecimento foi suplantado pelas instituições religiosas e escolares.

Contudo, como abordam Poutignat e Streiff-Fenart (2011), a etnicidade é um movimento realizado constantemente pelos grupos nas marcas e pertenças étnicas, incluindo táticas e estratégias para burlar as demarcações quando tal ação convém. Entretanto, convinha aos pomeranos continuar a ser alfabetizados na língua alemã para as leituras de material religioso e dos impressos difundidos nas colônias, orientados por instituições luteranas.

Diante da constituição da pomeranidade e religiosidades foram gerando possibilidades para a formação de escolas rurais. No início das colônias, ao se instaurar a religião luterana, foi possível agregar elementos de sociabilidades desses núcleos coloniais, como a igreja, a escola, o cemitério. Esses campos deveriam servir para aglutinar as comunidades, o sentido da *Gemeinden*,[6] constituindo arranjos bem promissores e que estivessem de acordo com princípios do luteranismo, o aprendizado das primeiras letras para que os membros das comunidades pudesse ler a Bíblia e estudar o catecismo.

Para melhor compreender o luteranismo na Serra dos Tapes, os grupos imigratórios alemães/pomeranos foram influenciados por três instituições religiosas diferentes. A primeira, constituída no início da organização imigratória na Serra dos Tapes, formou-se em reuniões de comunidades livres independentes, sendo a forma que os colonos encontraram para buscar autonomia e desvinculação do poder institucional religioso (Teichmann, 1996).

Já a segunda instituição foi o Sínodo Riograndense,[7] formada no Rio Grande do Sul, nos primórdios da imigração que ocorreu no norte do Estado (Vale do Rio dos Sinos, especialmente nas localidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo), no início do século XIX. Nesse cenário, muitos pastores vieram da Alemanha para suprir a necessidade religiosa dessas comunidades, que também buscaram uma organização comunitária coesa entre escola e religião. Tratava-se de uma igreja institucional que tentava reunir as igrejas denominadas confessionais luteranas, as quais possuíam muitas divergências doutrinárias entre si, mas realizavam um trabalho religioso forte nas comunidades de imigração.

Na região meridional do Estado do RS, o Sínodo Riograndense[8] não foi muito bem-sucedido em seu processo de doutrinação, de forma que, quando os pomeranos chegaram à região, acabaram organizando comunidades independentes. Assim, no início do século XX, em meio a esse contexto organizativo das comunidades pomeranas, outra instituição

6 O sentido da *Gemeinde* para o luteranismo confunde-se com a própria nomenclatura da Igreja. Nos escritos de Lutero, em muitos casos, o fundador do luteranismo busca denominar comunidade em vez de igreja para a organização religiosa e, obviamente, a aglutinação com o sistema escolar. "Ao lado de cada igreja uma escola" (Lutero, *Obras Selecionadas*, Vol. 7). Ainda esses preceitos já foram abordados por estudiosos da imigração alemã em considerar essa nomenclatura crucial para entender a formação e sentido dessa rede religiosa e escolar (Dreher, 2000).

7 Dessa organização sinodal, originou-se a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB).

8 O Sínodo Riograndense é uma instituição religiosa de cunho luterano, influenciada e, em muitos casos, subsidiada por igrejas luteranas alemãs. Essa instituição se estabeleceu no Brasil no século XIX, a partir da reunião de pastores vindos da Alemanha para atuar nas comunidades de imigração consideradas luteranas. Sua expansão ocorreu mais em comunidades no norte do Estado, que valorizavam a igreja e a escola como instituições associadas. Para saber mais, ver Gertz (1994)

religiosa buscou se instalar nessas comunidades: o Sínodo de Missouri,[9] uma organização confessional luterana que mantinha nos Estados Unidos igrejas unidas em forma de sínodo. O Sínodo de Missouri, mesmo estabilizado na América do Norte, buscava implantar sua organização em diferentes lugares, realizando um trabalho missionário de envio de pastores e divulgação da literatura religiosa por ele producida.

No Brasil, essa instituição procurou se diferenciar das demais, apregoando uma religião doutrinária ortodoxa, pautada em uma educação religiosa dos fiéis para os ensinamentos doutrinários e o ensinamento secular. Apostava em pastores e professores preparados, com formação pedagógica e teológica, para suprir o projeto educativo e religioso a ser instaurado nas comunidades pertencentes ao Sínodo. Dessa forma, o Sínodo de Missouri[10] estabeleceu-se nas regiões de Pelotas e São Lourenço do Sul, no início do século XX.

Tal estabelecimento acabou instaurando algumas modificações identitárias na organização comunitária pomerana, advindas da influência religiosa, doutrinária e educacional dessas instituições. Acredita-se, portanto, que essas três instituições, ao constituírem igrejas e escolas e ao buscaram manter suas comunidades, construíram valores e disseminaram a religiosidade luterana no espaço geográfico da Serra dos Tapes. Esse cenário foi marcado, também, por muitas disputas e dissidências para angariar mais fiéis, não se tratando de somente de diferenças doutrinária, mas da necessidade de ocupar espaços e ampliar o número de comunidades.

As três vertentes do luteranismo ocuparam espaços na disseminação de escolas rurais, no modelo multisseriado, com foco no aprendizado da alfabetização escrita, de leitura e matemática, além de enfatizar, essencialmente, o aprendizado da doutrina e da religiosidade. Buscaram investir em material didático, por meio de editoras e que pudessem oferecer um ensino unificado. Por isso, nessa comunicação, para discutir a organização curricular dessas escolas rurais, será destacada a atuação do Sínodo de Missouri, por meio das revistas pedagógicas produzidas nos Estados Unidos e no Brasil.

Currículo das escolas e conteúdos direcionados a escolas rurais

Como já mencionado, ao se instalar no Brasil, o Sínodo de Missouri busca formar as primeiras comunidades, valorizando a criação de escolas. A formação docente seria de especial relevância. Depois de apenas três anos de trabalho nessa região da Serra dos Tapes, foi fundado seminário teológico pedagógico para a formação de professores e pastores numa comunidade rural da Serra dos Tapes. O diferencial na educação seria em possuir uma formação bem consolidada aos docentes. Consideravam como eficiente a formação alinhada aos princípios doutrinários luterano, sendo este fio condutor para as demais aprendizagens, como leitura, escrita e cálculos.

Não resta dúvida que eles tinham desenhado um projeto para suas terras de missão, nesse caso, o Brasil, no Rio Grande do Sul, iniciado na Serra dos Tapes. Mas eram pautados em experiências que já tinham tido em comunidades imigratórias rurais nos Estados Unidos e com interlocução com experiências e ideias pedagógicas alemãs.

9 Essa instituição originou a atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).
10 Para aprofundar essa questão, ver Weiduschadt (2007).

Por isso, a discussão irá contar com a perspectiva da transnacioalidade, pois ela irá auxiliar a compreender que os pressupostos educacionais estavam circunscritos além da dinâmica nacional e não envolviam, necessariamente, o estado.

Como já foi dito, a educação e escolarização desses conjuntos étnicos estiveram circunscritas por ideias e preceitos dos países de origem. Pode-se afirmar que elementos transnacionais foram se entrecruzando entre diferentes contextos: os dos países de origem e os de solo brasileiro.

Ao defender uma história global e cruzada, Fuchs (2017) aconselha que o campo da História da Educação alie-se ao conceito de transnacionalidade, que entre outras coisas, tem como característica primordial observar os pontos de contatos e as fronteiras culturais formadas pelos grupos e ideias que imigraram, bem como as trocas culturais que tiveram na terra de destino. Para tanto, ao abordar esse conceito, alguns aspectos precisam ser levados em conta: as pesquisas precisam concentrar-se em atores e espaços não estatais; não serem vistas apenas como extensão da história nacional, mas como um emaranhando que se pode deslocar e adentrar em outros campos; e examinar a nação como fenômeno global (Fuchs, 2017).

Neste sentido, ao abordar processos de escolarização e educação de grupos étnicos alemães, pode-se perceber que, pelo menos na primeira fase de organização comunitária escolar (1824-1938), o Estado brasileiro e estrangeiro, como ente oficial, esteve pouco envolvido. Os grupos organizaram-se de forma comunitária e estiveram envoltos numa dinâmica associativa, em que buscaram uma auto organização de suas atividades educativas e de sociabilidade. Mas nesse emaranhando, as ideias e os preceitos que podiam educar foram se cruzando com instituições religiosas oficiais e não tão oficializadas. Os territórios nacionais envolvidos tiveram baixa participação nesse processo, ao se destacar no campo educativo preceitos de organização educacional que nem sempre perpassavam as políticas educativas nacionais. Na verdade, esse processo foi transfronteiriço, atravessou uma fronteira, não necessariamente geográfica, mas social, cultural e educativa. Mais que atravessar o transfronteiriço é preciso observar esse modelo como dinâmico e como um processo de entrelaçamento (*Verpflechtung*) (Schriewer e Caruso, 2005).

Nessa discussão podem ser acrescidos os estudos de Werner e Zimmerman (2003), que alertam que a história entrelaçada, cunhada pelos referidos autores, também, como história cruzada, tem como objetivo tratar objetos e problemáticas específicas que escapam às metodologias comparatistas e aos estudos de transferências, colocando o problema de sua própria historicidade a partir de um triplo procedimento de historicização: do objeto, das categorias de análise e das relações entre o pesquisador e o objeto.

Os grupos imigratórios em questão vieram de lugares ainda em tensão na sua constituição geográfica e politica, portanto, sem definição. Foram variados culturalmente e, ainda, entraram em contato com outra realidade cultural, portanto, não comportaria metodologia comparatista. Da mesma forma, a ideia de transferência cultural não é profícua de se levar em consideração. Apesar de os grupos culturais estrangeiros estarem, em certa medida, orientando a constituição da organização escolar dessas comunidades étnicas em solo brasileiro, não se pode considerar, a luz do conceito de transnacionalidade e de histórias cruzadas, ser possível transferir de modo mecânico as ideias estrangeiras consideradas

dominantes aos grupos instalados no Brasil. Foi necessário entrar em contato, negociar, adaptar e relacionar.

E nesse ponto que se observa, por meio de materiais pedagógicos, as ideias que deveriam ser implantadas num modelo escolar e até a necessidade de formação das escolas rurais.

Especificamente irá ser abordado aspectos da orientação dessa educação rural a partir de revistas pedagógicas, a produzida pelo Sínodo de Missouri nos Estados Unidos), denominada *Evangelishes Lutherisches Schulblatt für Unterricht und Erziehung*, (1869-1898)[11] conduzida por J. C. Lindemann[12] e, também, as revistas produzidas no Brasil *Unsere Schule* (1933-1935) *e Wacht und Weide*[13] *in Kirche und Schule* (1936-1939), que republicaram muitas matérias da revista norteamericana.

Pode-se pensar que se está fazendo anacronismos históricos ao usar diferentes tempos históricos e contextos diferenciados, mas a defesa das interconexões serão, aqui argumentada, à luz da teoria da transnacionalidade e das descobertas dos entrelaçamentos.

As duas produções possuem características similares no que tange a edição e condução da revista. A revista norte americana foi criada 17 anos após a constituição do Sínodo nos Estados Unidos, foi conduzida por um intelectual que se dedicou a educação das escolas luteranas, mantendo relações com periódicos alemães, tendo colaboradores os alunos do seminário pedagógico. Tais alunos serão aqueles que terão uma formação aprofundada nos currículos de formação, tanto teológica como pedagógica, mas usam o impresso como forma de apoio para uma rede de professores que poderiam não ter tanta preparação e, atuante, na grande maioria, em escolas rurais.

De forma similar, no Brasil, a revista pedagógica foi criada depois de 30 anos da fundação do Sínodo em território brasileiro. Segue o mesmo modelo de organização da revista norteamericana e é dirigida aos professores com baixa formação e conduzida por professores sinodais, ou seja, aqueles que detinham uma formação superior. O que chama atenção é que a revista norteamericana seguiu sendo usada, também, por professores como orientadora na organização curricular. Muito material impresso nos Estados Unidos, aqueles considerados excedentes, foram enviados ao Brasil, para ser distribuídos aos alunos do seminário pedagógico e teológico, fato que se comprova ao encontrar tais materiais a partir de doação de ex professores. Outro ponto interessante é que esses impressos advindos de acervos particulares de docentes possuem anotações e destaques em assuntos pedagógicos que lhes interessavam. Então eram usados, ainda, em contexto brasileiro e num tempo posterior de sua publicação.

A criação de elos se dá por meio da organização religiosa, que tem seu público alvo nos Estados Unidos e no Brasil, com seus respectivos períodos, as escolas coloniais localizadas em áreas rurais.

11 Ao longo do texto será usado a o nome reduzido da revista: a saber *Schulblatt*.

12 Lindemann nasceu na Alemanha e era católico em Dresden, mas leu a Bíblia e foi ser luterano e foi enviado para os alemães para América do Norte. Mas não foi e ficou no Seminário em Hannover e aprendeu a ser professor. Na revolução de 1848 ele aceita ir para Baltimore nos EUA, mas estudou em Fort Wayne num dos Seminários do Sínodo de Missouri. Ver em <http://www.lutherische-bekenntnisgemeinde.de/Lindemann Biography.htm>.

13 Ao longo do texto será usado o nome reduzido da revista: a saber *Wacht und Weide*.

Essas escolas precisariam estar fortalecidas como rede, que teriam como principal objetivo, amplamente divulgado nos periódicos, a educação religiosa e básica das crianças luteranas. A estrutura das revistas pedagógicas, tanto a nortemericana como a produzida no Brasil, mostra claramente a organização curricular escolhida. Era voltada às escolas étnicas multisseriadas, quase todas localizadas na zona rural.

A partir do final do século XIX havia tentativas de consolidação do sistema educacional público nos Estados Unidos. O movimento imigratório alemão ao território norte americano foi intenso, havendo iniciativas escolares com a presença de confessionalidades religiosas luteranas. Nesse século, a imigração alemã aos EUA incluía grandes contingentes de intelectuais, acadêmicos e instituições e sociedades (Warde, 2016).

Kirchof (1942) analisa em seu estudo do centenário das escolas do Sínodo de Missouri, que no século XVIII antes da fundação do Sínodo de Missouri nos Estados Unidos, que foi em 1847, já existiam iniciativas escolares e comunitárias para os imigrados da Alemanha. Apesar das pesquisas do referido autor ser direcionado às escolas luteranas de Indiana em específico, ele busca uma contextualização geral da formação do Sínodo em que é destacada a preocupação com a organização escolar.

A organização de ambas as revistas buscam subsidiar a formação dos docentes, contendo textos de pensadores, como Pestalozzi, por exemplo, falam das dificuldades das legislações estaduais, que forçam a separação de igreja e estado, e mostram de forma organizada o currículo, discutindo sobre métodos de alfabetização, alfabetização matemática, disciplinas seculares, mas, o ponto alto fica em torno das práticas religiosas, como história bíblica, geografia bíblica, catecismo e cantos religiosos.

Nos Estados Unidos a revista *Schulblatt* (1869) menciona os modelos escolares das classes multisseriadas, sendo as classes multisseriadas direcionadas, em sua maioria, para as áreas rurais. Eram consideradas étnicas e com forte ligação com a imigração. Kirchhof (1942, pp. 48-47) menciona que "No mínimo setenta e cinco por cento das escolas luteranas do estado [nesse caso de Indiana] foram estabelecidas antes de 1900, o que incluiu o período do maior fluxo de imigrantes alemães para esse país".

O referido estudo faz uma sistematização a partir das publicações da igreja e das escolas nos Estados Unidos, especificamente no estado de Indiana, mas daí se pode constar algumas generalidades para os outros estados. A maioria das escolas do Sínodo começou como escolas de uma sala. A formação dos professores era requisitada e, quando não se tinha essa figura, o pastor assumia por algum tempo a escola por três a quatro dias por semana e, ainda em alguns meses do ano, de outubro a abril. Há menções que num período de plantio, em 1855, fora dispensado as aulas, mostrando a realidade das escolas na zona rural. A formação dos professores foi melhor que no Brasil, apesar de ter necessidade de certo aligeiramento na formação para atuação nas escolas ou para que o pároco parrasse de assumir a dupla função. " existem 37 escolas de uma sala no estado [1889]. Essas escolas são geralmente regidas por professores do sexo masculino que tiveram, na maior parte, o equivalente a dois anos de treinamento, no mínimo, além do ensino médio, e dos quais eram esperados que devotassem a vida ao seu trabalho" (Kirchof, 1942, p. 14, tradução nossa).

Reforça-se que a maioria das escolas luteranas, nos Estados Unidos, no século XIX e início do XX ainda estavam no modelo rural, é apresentado o plano de estudos para diferentes níveis de aprendizagem na mesma sala. "Recomenda-se dividir a escola em três grupos: (1)

aqueles que leem bem, (2) aqueles que não leem tão bem, (3) aqueles que não sabem ler" (Kirchhof, 1959, p. 25. tradução nossa). Nesse apanhado das escolas do Missouri, baseado em certa medida por dados do *Schulblatt* é feito menção das condições dos professores atuantes na zona rural.

> Os salários pagos a professores em áreas rurais eram geralmente um pouco menores que dos professores que viviam na cidade. Os professores em áreas rurais, no entanto, geralmente recebiam residência gratuita e um pedaço de terra no qual eles poderiam produzir. Além disso, as pessoas de áreas rurais geralmente eram extremamente generosas em fornecer o pastor e professore com muitos ovos, carne, frutas e vegetais. Essa condição não existe na maioria dos casos hoje. (Kirchof, 1942, p. 42, tradução nossa).

Via-se, assim, certa precariedade na manutenção do professor em zonas rurais, mas, ao mesmo tempo, percebia-se estreitamento de vínculos comunitários. Pode ser justificado pela longa permanência dos professores nas escolas iniciais do Sínodo nos EUA (*Schulblatt*, 1882). Ainda, com a necessidade da consolidação de um sistema público nos EUA, começou a ter arranjos entre escola pública e paroquial com pagamentos de subsídios estatais a esses professores rurais. Nesse sentido, a organização desse modelo está atrelada ao contexto e às políticas públicas que se tinha.

No Brasil, apesar de ser em outro contexto e tempo histórico, também a revista pedagógica, produzida aqui, colocava pontos similares e orientava para classes multisseriadas.

No *Unsere Schule* (1933-1934) e *Wacht und Weide* (1935-1939), há menções do currículo a ser desenvolvido, de forma sistemática. Os planos de estudos (*Unsere Schule*, 1933) é detalhado e orientado a sua implantação para as *gemischen Klassen* (*Unsere Schule*. S, 1933, p. 12) (escolas misturadas, quer dizer, multisseriadas).

O plano de estudos (*Stundenplan*) foi uma orientação sistematizada, presente em ambas revistas, aos professores para melhor adequar o trabalho em classes multisseriadas, nele era apresentado os horários das aulas (pela manhã) e as áreas de conhecimentos que deveriam ser trabalhadas. Como já foi mencionado, na revista norteamericana também são apresentados os mesmos princípios dos planos de estudos.[14]

> Para poder sempre recordar e recapitular a matéria, num dia deve-se ter duas horas de matérias diferentes para aprender. Sugere-se que se combine matérias de segunda com quinta, terça com sexta, quarta com sábado. O cronograma ser paralelo. Junto com a ordem do cronograma cada professor tem a sua experiência: .uma aula boa e de sucesso na segunda pode ser uma desilusão na quinta quando for recapitulada. (*Wacht und Weide*, mai/jun, 1937, p. 131, tradução nossa).

[14] Enquanto no Brasil o plano de estudo apresentava o horário das aulas como sendo das 8 ao meio dia, de segunda a sábado, nos EUA as aulas já ocorriam das 9 ao meio dia, com pausa para o almoço e, depois, das 13 as 15, tendo aula de segunda a sexta.

O plano de estudos foi amplamente divulgado e discutido nas revistas pedagógicas. Era direcionado às escolas multisseriadas, aquelas que abarcavam alunos com diferentes níveis de aprendizagem. Na realidade norteamericana são apresentados planos de horários e mostram que grande parte das escolas era isolada e com classes multisseriadas, apesar de estar mais estruturadas. Ainda havia nos Estados Unidos mais professores com formação, próprio da realidade daquele contexto, em que o sistema público já forçava uma formação de um sistema educacional. Assim, a instituição luterana tinha modelos únicos de organização escolar, mas de acordo com cada realidade foi possível adaptar as práticas escolares.

Por meio das revistas pedagógicas produzidas no Brasil, fica evidente que havia uma rede de professores que não tinha tanto preparo, sendo necessário orientação e acompanhamento. A maioria tinha precária formação e muitos docentes eram pastores que assumiam a função de ensinar sem ter preparação didática. Pode-se perceber que era orientado aos professores das escolas coloniais a interlocução com a revista, a fim de sanar dúvidas pedagógicas, incentivando as correspondências aos editores. Em outros momentos são destacados propagandas de cursos de verão para melhorar a formação e condução das escolas (*Unsere. Schule*, agosto, 1933). A chamada direciona o curso "(...)para professores sinodais [aqueles que tinham a formação] e para professores com pouca formação" *(Unsere Schule*, julho/agosto, 1934, p. 64).

O que se pode considerar é que se tinha interesse em sistematizar como uma prática anual os cursos de verão, acontecendo também nos anos de 1936 e 1937. "Aula no curso de verão da Linha Ijuí com a classe de alunos e com apresentação da participação da decisão dos cursos" (*Wacht und Weide*, mai/jun de 1936, p. 60). Também foi publicado o que tinha sido trabalhado nos cursos, como por exemplo, o editorial apresenta como deveria ser trabalho no currículo o sexto mandamento (*Wacht und Weide*, 1937). Em 1938 há notícias que o curso de verão não acontecerá, deixando para ocorrer em 1939. Esse anúncio se deve as pressões das políticas governamentais do Estado Novo, que já vinha coibindo o uso da língua alemã e a rede escolar étnica.

Além da preocupação em subsidiar os professores e estabelecer uma rede de certa forma homogênea, o professor na escola colonial precisava lidar com diferentes níveis de aprendizagens dos alunos reunidos num mesmo ambiente, da mesma forma que o ideário educativo se assentava na preocupação da formação docente. Esse modelo fora conduzido pelo Método Intuitivo, que valorizava o papel do professor.

No entanto, ressaltava-se a necessidade de se ter presente a qualidade do aprendizado básico da leitura, escrita e princípios rudimentares do cálculo. É explicito claramente que esses saberes estariam de acordo com as necessidades das crianças localizadas em zonas rurais. São inúmeros exemplos de atividades que envolveriam essa realidade nas habilidades de escrita, leitura e matemática publicadas e valorizadas nas revistas pedagógicas. O Método Intuitivo é presente nos periódicos, no que tange às orientações a organização curricular. Valdemarin (2004) e Vidal (2006) discorrem sobre o Método Intuitivo, ou Lição das Coisas, em que a preocupação era formar os professores, eles seriam a centralidade da condução do processo. Mesmo que na década de 1930, o movimento escolanovista entra com força no ideário pedagógico do Brasil, é perceptível as mesclas dessas duas correntes pedagógicas nas escolas étnicas coloniais.

> Segundo Vidal (2006), há certa hibridização entre o método intuitivo e o da Escola Nova na frágil escolarização brasileira a partir de 1930, mas o que muda centralmente, apontado na discussão de Vidal (2006), é que, no método intuitivo, dá-se ênfase ao professor e, no escolanovismo, ao aluno. (Weiduschadt e Alves, 2019, p. 285).

Valdemarin (2014, p. 122) em seus estudos que discutiu o uso dos recursos do Método Intuitivo, reitera que: É preciso afirmar também que essa disseminação foi, ao final, marcada pelas condições reais de carência existente nas escolas: carência de material didático, carência de professores habilitados e carência de direcionamento político para a educação popular.

O Método Intuitivo foi mais bem assimilado nas escolas coloniais, principalmente, por haver uma falta de professores habilitados para a função, como já foi afirmado anteriormente, muitos professores com baixa formação atuaram nessa rede.

A ênfase na figura do professor ressoa mesmo em períodos que nas discussões pedagógicas estavam se consolidando na centralidade do aluno, ou seja, no modelo da Escola Nova. É perfeitamente justificável a instituição luterana em escolas coloniais ainda privilegiar o papel do professor, pois sua figura se mesclava com a do pastor, um guia espiritual e que, a partir das suas atitudes e dos modos de exposição poderia dar organicidade no currículo. Muitos exemplos de práticas pedagógicas exemplificadas nas revistas, tanto as produzidas no Brasil com a dos Estados Unidos, contam com demonstrações e orientações aos docentes como eles deveriam conduzir as suas aulas. Quase não se percebe assuntos e textos que centram nas necessidades dos alunos e como as capacidades dos discentes poderiam se desenvolver de forma direta. Valdemarin (2010, p. 22) corrobora a esta ideia ao discutir que: Na parte mais substancial desses manuais, as regras sintéticas são exercitadas com os diferentes conteúdos compondo modelos de aulas ou lições metodicamente descritos em diálogos que explicitam ao professor o raciocínio a ser desenvolvido na aplicação do método, fixando o ponto de partida no objeto conhecido e sua progressão para a palavra que o traduz em ideia.

É defendido pelo Método Intuitivo o preparo sistemático do professor, para que ele pudesse orientar práticas com situações do cotidiano. Nos impressos encontrados é feita a todo o momento essa referência, especialmente voltadas para as escolas da área rural.

> O ensino vai versar "Como se mede um quilômetro? O professor deve fazer perguntas concretas, abordar a distância da casa até a escola, algumas crianças demoram 12 a 15 minutos para chegar a escola, comparar o tempo, a ida a cidade, a estação, usar mapas para ver a distância. Colocar as crianças em diferentes situações. (*Wacht und Weide*, mar/abr 1937, p. 54, tradução nossa).

A partir dessa situação exposta na revista, observa-se que está direcionada às escolas da zona rural, porque há a sinalização de usar situações do cotidiano das crianças na região colonial para entender unidades de medida. Nesse sentido, as vivências do cotidiano do agricultor eram evidenciadas, porque se buscava relacionar com a realidade, exemplificado, também, pelo ensino da geometria, em que os professores eram orientados a solicitar

aos alunos metros de carpinteiro para medir objetos e as próprias crianças. Ainda é fomentado práticas da geometria para classes avançadas:

> Por que não colocamos no sábado geometria ao invés de aritmética no plano de estudos? Deve ser usado coisas que os alunos podem usar, construir, deve ser estimulado coisas práticas. Apresentação dos pesos e medidas, faz-se a conversão: 1km= 1000 metros; 1 m= 100 cm; 1 cm= 10 mm. Deve-se pedir às crianças medir e estimar, esse é o melhor modo de aprender. O professor deve trazer metro de carpinteiro ou fita métrica junto para a aula. [...] Fazer as crianças estimarem a largura da escola e depois medirem e ver quem mais se aproximou. O que podemos ainda medir: bancos, mesas, janelas...pode ser usar cordas, laços, bambus se não tiver fita métrica. As crianças podem estimar e medir o corpo. Quanto falta para chegar até um soldado, até 1,55 m? Perguntar se o pai e mãe tem as fitas métricas ou a métrica de carpinteiro...e estimular que meçam em casa. (*Wacht und Weide*, 1937, p. 50, tradução nossa).

A partir de exemplos da vivência colonial, ensinavam-se medidas e pesos que envolvessem sacas de arroz, tabaco, mandioca, as medidas, arrobas, os quais foram denominados no periódico de "matemática popular" (*Wacht und Weide*, 1937, p. 51, tradução nossa). A estimativa era estimulada para o aprendizado matemático, como o fomento ao cálculo mental (Weiduschadt e Alves, 2019).

Além dos aspectos da relação da realidade com o aprendizado, muitos discursos publicados nos periódicos traziam ideias de moralidade e de civilidade. As escolas rurais estavam isoladas, frequentadas por crianças de famílias que viviam em condições precárias e sem acesso a muitas informações. Nesse sentido, as orientações higienistas e de comportamento são veiculadas e defendidas como modos de educabilidade nesse modelo escolar. Os princípios higiênicos são eivados de moralidade, como por exemplo, as orientações ao combate a verminose. Ainda orientam uso de medicamentos, construção de poços com água limpa e a limpeza da escola (*Unsere Schule*, 1933). O editorial, muitas vezes, detalha o tratamento dessa doença, considerando a escola e o professor responsável por essa conscientização (*Wacht und Weide*, 1937).

Observa-se a preocupação moral e higiênica na própria orientação do espaço escolar. As escolas coloniais deveriam observar a ventilação e condições para proporcionar bem estar aos alunos. O que torna interessante perceber essa preocupação com o prédio escolar, já que por muito tempo, as escolas usavam a edificação da própria igreja para as atividades escolares.

É crescente a preocupação com a arquitetura escolar, em que se orienta e publica a planta arquitetônica ideal que a escola deveria ter para ser considerada adequada na perspectiva higienista.

Essa perspectiva higienista e moralizada esteve ancorado na perspectiva da chamada política do ruralismo pedagógico. Tal política foi eivada de princípios civilizatórios e moralizadores ao homem rural e que concebia o espaço rural como local de atraso e de desconhecimento. No entanto, preconizava-se que os grupos rurais permanecessem no campo, evitando assim, o êxodo rural. Werle (2011) em seus estudos aponta várias estratégias para difundir e expandir o ideário dessa política, uma delas foi os boletins rurais, periódicos

educativos, com publicações direcionados ao contexto rural e articulados ao rádio para disseminar o que se acreditava que deveria servir para a área rural.

E dentro dos princípios do ruralismo pedagógico havia objetivos para implantar "civilidade" no cotidiano do homem do campo. Então a educação rural seria esse elo para a implantação dessa política. O caráter prescritivo e moralizador dava o tom dessa política, entrelaçando-se com o higienismo, portanto esse ideário está presente em alguns impressos, exemplificados nas orientações para a construção da escola: "o prédio escolar precisa ter janelas grandes e ser bem arejada" (*Unsere Schule*, 1935, p. 28).

É perceptível a preocupação com a ventilação da escola, com a indicação de janelas grandes e que favorecesse a troca de ar e a parte interna também era ressaltada. Um dos aspectos interessante era a posição da mesa do professor, tendo que ser instalada num patamar mais alto, assim ele poderia exercer o controle, mas representaria de acordo, com o Método Intuitivo a centralidade de sua figura como docente.

As escolas étnicas luteranas localizadas na zona rural também foram fomentadas na Argentina, em regiões imigratórias. Era mantido contatos com a Argentina, publicando aumento de escolas (*Unsere Schule*, 1934). Ainda, a revista contava com a redação de um professor, chamado Krebs da Argentina, o qual escrevia sobre geografia bíblica.

> Esse conteúdo não deve ser focado em pesquisas geográficas, mas observar os relatos dos apóstolos e dos profetas, como eles escreviam e onde estavam. Pode ser um meio de conhecimento de rios, lugares, montanhas, com divertimento [...] olhar os mapas da Bíblia, da terra de Israel, do Mar Vermelho, das caminhadas de Cristo. [...] ela não deve estar desvinculada do plano de estudos em relação ao lugar das Histórias Bíblicas. (Krebs, In: *Unsere Schule*, set-out, 1935, pp. 54-55).

Estudos de Weiduschadt (2011) discute essa prática da geografia bíblica, o pastor Krebs da Argentina escrevia textos orientando aos educadores como usar a Bíblia e os acontecimentos históricos e geográficos do contexto bíblico. Nessa prática o uso de mapas era frequente e poderia ser incorporado esse tipo de leitura.

Pode-se ter uma ideia do tamanho da rede escolar no Brasil e Argentina. Pelas estatísticas publicadas no periódico, havia no Rio Grande do Sul 119 escolas e 3233 alunos nas escolas coloniais da instituição luterana. No entanto, o número de alunos na Argentina não era tão grande como no Brasil, porque na edição de mai/junho, 1936 é publicado que havia 4000 alunos em aulas em alemão nos países da Argentina e Brasil. Essa expressão denotava o que era consolidada uma escola étnica. Como a rede no Brasil era maior, na Argentina a instituição não tinha uma rede escolar tão ampla.

Mas o editorial segue estimulando práticas de interlocução entre os dois países, demonstrando aspectos da transnacionalidade e entrelaçamentos entre as redes. Pode-se exemplificar a partir de orientações que os alunos dos dois países trocassem cartas, uma vez que a língua alemã era usada nos dois contextos e a realidade escolar era similar por estarem, majoritariamente, localizadas na zona rural.

> Para fomentar o diálogo entre as nossas escolas brasileiras e argentinas, pedimos que os professores estimulem os alunos a trocarem cartas. É um aspecto pedagógico necessário que está ao nosso alcance. E de grande vantagem a estimular a se corresponder, já que temos departamento na igreja que cuidam dessa interlocução. (*Wacht und Weide*, jan/fev 1937, No. 1, p. 21, tradução nossa).

Assim, encontra-se uma rede escolar coesa e que pôde estabelecer vínculos entre dois países, entrelaçados pelo mesmo modelo escolar orientado pela instituição luterana que buscava manter princípios pedagógicos sistematizados desde a igreja mãe, nos Estados Unidos, espraiados para os países de missão, como no caso aqui, Brasil e Argentina.

Como era central a religiosidade, a religião aglutinava o sistema educativo. Possuía uma rede, no período da produção de fontes, maior número de alunos e escolas num modelo rural, buscando essencialmente a formação religiosa e angariar fieis a partir da escolarização.

Considerações finais

Ao analisar as revistas pedagógicas, os seus conteúdos apontam para a centralidade de elementos religiosos, mas sem se descuidar da necessidade de aprendizado das noções básicas de leitura, escrita e cálculos, assim como mostram a presença de elementos morais e de civilidade na educação rural desses grupos.

Dentro do ideário religioso luterano, não se podia deixar de considerar que o papel da escola era realizar um trabalho doutrinário e religioso, para que as crianças tivessem como fundamentos de vida cristã para seguir fazendo parte da comunidade (*Gemeinde), A* educação das escolas coloniais luteranas tinha como propósito preparar as crianças para ser o futuro fiel da igreja (Weiduschadt, 2012).

Pode-se afirmar que o campo religioso (Bourdieu,1996) tinha a preponderância na constituição curricular, corroborados por diferentes aspectos. Tais aspectos iam desde a necessidade da formação cristã e papel dos professores, assim como a centralidade do currículo na formação religiosa.

Em certa medida esse ideário luterano também buscou na educação rural suporte para poder aglutinar suas comunidades em escolas mais isoladas. A escola, juntamente com a igreja, seria um espaço de sociabilidade e de civilidade, como mostra muitas orientações higienistas e moralizadoras nos periódicos. Enquanto os espaços rurais nos diferentes lugares tinha maior preponderância, esse modelo escolar se consolidou e foi possível manter as escolas étnicas permeadas dentro desse ideário, À medida em que ocorreu maior urbanização e industrialização, assim como a consolidação de um sistema educacional público, as escolas étnicas rurais luteranas foram perdendo força, primeiramente nos Estados Unidos, já no início do século XX. Já no Brasil e Argentina elas perdem força no final da década de 1930, com políticas instauradas e mudanças na configuração econômica dos países latino americanos.

Referencias

Bacellar, C. (2008). "Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos", en C. B. Pínsky, *Fontes históricas* (pp. 23-80). São Paulo: Contexto.

Barth, F. (2011). "Grupos étnicos e suas fronteiras", en P. E. Poutignat y J. Streiff-Fenart, *Teorias da Etnicidade: seguidos de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Unesp.

Bourdieu, P. (1996). *Razões práticas sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.

Dreher, M. N. (2000). "Notas para uma História da Educação Protestante no Brasil", *Estudos Leopoldenses* 4(6), 133-150.

Evangelisch- Lutherisches Schulblatt für Unterricht und Erziehung (1865-1882). St Louis Missouri. Acervo pessoal. Doação de Reinaldo Karnopp.

Fuchs, E. (2014). "History of education beyond the Nation? Trends in Hhistorical and educational scholarship", en B. Bagchi, E. Fuchs y K. Rousmaniere (orgs.), *Connecting histories of education: transnational and cross-cultural exchanges in (post)colonial education*. Nueva York / Oxford: Berghahn Books.

Gertz, R. (1998). *O Perigo Alemão*. Porto Alegre: ufrgs.

Hammes, E. L. (2014). *A Imigração alemã para São Lourenco do Sul: da formação de suas colônias aos primeiros anos após seu sesquicentenário*. São Leopoldo: Studio Zeus.

Kirchhoff, W. J. (1942). "A History of Lutheran Elementary Schools in Indiana", Graduate Thesis Collection, Indianópolis, Butler, University, 1942. <http://digitalcommons.butler.edu/grtheses/370>.

Lawn, M. (2014). "Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças", *Rev. Bras. Hist. Educ.* 14(1) (34), 127-144.

Lindemann, J. C. W. (1827-1879). "Biography". <http://www.lutherische-bekenntnisgemeinde.de/Lindemann Biography.htm>.

Lutero, M. (2000). *Obras selecionadas. Vol. 7. Vida em comunidade: comunidade, ministério, culto, sacramentos, visitação, catecismo, hinos*. Porto Alegre / São Leopoldo: Concórdia / Sinodal.

Mulhall, M. G (1974). *O Rio Grande do Sul e suas colônias alemãs: 1836-1900.* Porto Alegre: Bels.

Poutignat, P. y J. Streiff-Fenart (2011). *Teorias da Etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.* São Paulo: Unesp.

Romig, K. L. (2018). "A região cultural pomerana no sul do Rio Grande do Sul", trabajo de fin de curso, Licenciatura em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, icg/Ufpel, Pelotas.

Schriewer, J. y M. Caruso (2005). "Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung. Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung", en J. Schriewer y M. Caruso, *Nationalerziehung und Universalmethode: Frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* (pp. 7-31). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Teichmann, E. (1996). "Imigração e Igreja: As comunidades-Livres no Contexto da Estruturação do Luteranismo no Rio Grande do Sul", tesis de Maestría, São Leopoldo, Instituto Ecumênico de Pós Graduação.

Unsere Schule (1933-1935) Porto Alegre, Concórdia. Acervo Instituto Histórico ielb, Porto Alegre.

Valdemarin, V. (2014). "O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado", en D. Saviani *et al*., *O legado educacional do século* xix (pp. 80-125). Campinas, sp: Autores Associados.

Vidal, D. G. (2006). "Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco", en D. G. Vidal (org.), *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, sp: Mercado de Letras.

Wacht und Weide in Kirche und Schule (1936-1939) Porto Alegre, Concórdia. Acervo Instituto Histórico ielb, Porto Alegre.

Warde, M. (2016). "Periodismo educacional: Estados Unidos, do século 19 às primeiras décadas do século 20", *Hist. Educ.* [en línea] 20(48), 95-120

Weiduschadt, P. (2012). "A revista *O Pequeno Luterano* e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas-RS (1931-1966)", tesis de Doctorado en Educación, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo/RS, 2012.

——— (2007). "O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século xx: Identidade e cultura escolar", disertación de Maestría en Educación, Universidade Federal de Pelotas/Ufpel, Pelotas/RS.

Weiduschadt, P. y M. Alves (2019). "O ensino de cálculo mental nas instituições escolares luteranas da Serra dos Tapes, Rio Grande do Sul, Brasil (1930-1970) / Teaching mental arithmetic in the Lutheran institutions of Serra do Tapes, Rio Grande do Sul, Brazil (1930-1970)", *Revista de Educação* puc-*Campinas* 24(2), 282-299

Werle, F. (2011). "O Rádio E A Educação Rural No Rio Grande Do Sul (1940-1960)", *Revista História da Educação* 15(35), 127-154

Werner, M. y B. Zimmermann (2003). "Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade", *Revista textos de história* 11(1-2), 89-128. <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/issue/view/1805>.

AS ESCOLAS PAROQUIAIS LUTERANAS NO SUL DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL (1938-1971): SUAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL

Karen Laiz Krause Romig
Universidade Federal de Pelotas
(karenlaizromig@gmail.com)

Simone Gomes de Faria
Universidade Federal de Pelotas
(simonegomesdefaria@gmail.com)

Introdução

O presente trabalho aqui apresentado tem o objetivo de evidenciar a educação rural que era almejada pelas escolas paroquiais luteranas, instituições constituídas a partir da colonização alemã e pomerana na região da Serra dos Tapes, ao sul do estado brasileiro do Rio Grande do Sul. Essas instituições foram constituídas junto das igrejas luteranas em um contexto rural, em que os alunos eram preparados para atuarem na agricultura, profissão historicamente legitimada pela comunidade luterana local. Os imigrantes e posteriormente, seus descendentes, tinham um entendimento de que o trabalho na agricultura seria a melhor alternativa para seu seguimento profissional.

Este estudo analisa a região mais meridional do estado brasileiro do Rio Grande do Sul, entre o período histórico que abrange aproximadamente os anos de 1938 até 1971. Vejamos a seguir a localização da região estudada:

Na metodologia do estudo é utilizado a história oral e a análise documental. Neste sentido, a História Oral de acordo com as adições de Meihy e Ribeiro (2011, p. 28): " é campo aberto à produção de conhecimento sobre diferenças" sendo considerado como um terreno multidisciplinar para pesquisas qualitativas. Neste viés, as entrevistas ocorreram no empenho de reelaborar a memória e interpretarmos as singularidades de cada experiência do entrevistado.

A entrevista, cerne de um projeto de pesquisa da história oral, é uma ação realizada por dois sujeitos que ao mesmo tempo que busca respostas capta novos temas, problemas e injunções acerca da temática que vem sendo problematizada, ou seja, "nos transformamos e transformamos aqueles que entrevistamos" (Vilanova, 1994, p. 47)

Ademais, de acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 13) as entrevistas realizadas em um projeto de História Oral precisam apontar suas condições para que ocorram porque delas criamos uma fonte escrita. Sabemos que existem quatro gêneros relacionados com a História Oral de acordo com a categorização proposta por Meihy e Ribeiro (2011) como: a história oral de vida, história oral testemunhal, tradição oral e a História Oral temática onde são criadas um roteiro de perguntas como peça fundamental para obtermos as respostas necessárias as perguntas demarcadas. Ainda se faz importante salientar que não devemos nos preocupar com a quantidade de sujeitos analisados, e sim, que a sua narrativa nos demonstre suas experiências pessoais relacionadas com o processo histórico que se deseja contextualizar.

Além disso, quando nos aportamos de uma pesquisa em que se aproprie metodologicamente da História Oral precisamos ter em mente que os colaboradores ou depoentes devem nos propiciar organicidade ao tema proposto. Em viés conclusivo, vale mais a qualidade da entrevista que Alberti (2004, p. 32) denomina "unidades qualitativas" do que as "unidades estatísticas", ou seja, a quantidade das entrevistas, visto que, em alguns casos pode ocorrer o fenômeno que Meihy e Ribeiro (2011, p. 79) denomina "rendimentos decrescentes" ou o processo de "saturação" delianeado por Bertaux (1997).

Vale recordar que a história e a memória não são face da mesma moeda. Neste sentido, de forma mais literal podemos afirmar que a memória é composta por fragmentos soltos do passado que estão ligadas a afetividades quer sejam individuais ou coletivas, já a história é de cunho científico, que por sua vez, tem objetivo de trazer à tona os fatos como assim foram sucedidos, embora, nem sempre ela seja plena ou dotada de uma neutralidade pura. Em suma, a memória constitui-se em documento sendo objeto principal da História Oral que visa a operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos, posto que, a memória segundo Burke (2000) pode ser vista como uma fonte histórica porque realiza uma reconstrução do passado.

Deste modo, a memória é seletiva, pois, recordamos o que queremos recordar porque olhamos através da nossa experiência, logo, a memória ressignifica a experiência no tempo. O que já foi uma tragédia hoje já não é mais porque os relatos de uma tragédia são ressignificados, ou seja, a Pandemia em que vivemos em um contexto atual há uma interpretação, contudo, daqui um tempo a memória recordará deste momento histórico, porém, haverá uma reinterpretação ao lhe dar sentido no presente, visto que, quando nos acontece algo não entendemos o que nos acontece, mas, tentamos dar sentido ao que não tem sentido ainda. No contexto atual —a pandemia— temos um acontecimento difícil em uma narrativa no tempo e no espaço onde procuramos dar sentido ao que não tinha sentido. Para melhor esclarecer esta situação apresentada nos embasamos em Pierre Bordieu (1986) quando ele diz que quando contamos nossa vida é uma ilusão biográfica com ordem sequenciada no tempo e espaço. Ao descrever um tempo depois do acontecido será imiscuído dos sentidos, do olfato, dos ruídos, então, será diferente porque o fato passado é ressignificado no presente.

Neste limiar, este é um dos aportes metodológicos que cerceiam o ensaio posto em questão, visto que, este método é democrático porque os atores sociais são sujeitos comuns, isto que, podemos entrevistar qualquer pessoa, de qualquer idade porque o que realmente nos importa é o seu ponto de vista. Em síntese, através deste método podemos trabalhar com todo tipo de pessoa em vários aspectos conquanto esta sirva para construir fontes para a

História e documentar o que ainda não existe com o objetivo central de dar organicidade a um determinado processo histórico, assim, estas fontes serviram de amparo para apontarmos algumas perspectivas acerca das escolas rurais em comunidades de pomeranos instaladas no estado do Rio Grande do Sul.

Outra metodologia incorporada nesta proposta foi a análise documental, tendo em vista que, o documento é um produto de uma sociedade em um determinado tempo que de acordo com Cellard "constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas Ciências Sociais". (Cellard, 2014, p. 295). A partir desta questão por ele revelada —Cellard (2014)— adiciona o comentário que o documento é insubstituível em qualquer levantamento de questões referentes ao passado, quer sejam, distantes ou mais recentes, pois, estes servem como um testemunho de processos históricos ocorridos em um determinado contexto histórico e social.

Neste ínterim, através da nova virada historiográfica como bem salienta Jacques Le Golf (1992) há uma transição de uma história tradicional, positivista para uma mais abordagem mais cultural que visa a mudar a noção que se tinha acerca de documento com a incorporação de uma gama de novos documentos e instaura-se a possibilidade de outras problematizações e contextualizações onde o documento não é somente algo frio em que representava e problematizava grandes feitos e homens, posto que, agora há possibilidade e encadeamento de outras formas de pesquisas e de análises.

Desta maneira, na análise documental, os pesquisadores que seguem uma História Cultural tendem a observar os variados documentos havendo mais possibilidades de contextualização, desde que, este saiba como e quando entrelaçá-las em seu problema de pesquisa. Aqui um caderno de aula é importante para detectarmos a cultura escolar de uma época, um caderno de chamada pode fornecer pistas acerca das práticas dos profissionais da educação, os boletins de uma dada época servem como forma de detectarmos os processos de avaliativos e pedagógicos, entre outros, enfim, ocorre uma ampliação de documentos e é dentro desta que a História Oral ganha destaque porque adentra como um documento que se tornará uma fonte escrita, como é o caso deste trabalho, que traz em suas análises alguns fragmentos de um caderno escolar.

Em suma, trabalhar com análise documental é um trabalho minucioso que mobiliza as relações de poderes estabelecidas em um determinado período e a partir disto se pode compreender as ações passadas e reconstrui-las para que se possa fornecer pistas ou projeções para ações futuras ao produzir novos conhecimentos e formas de compreender os fenômenos de natureza social.

Partindo das especificidades das metodologias apontadas convém ressaltar que este estudo conta com uma síntese de achados de pesquisas de maior abrangência das autoras, que em suas respectivas pesquisas tratam sobre escolas paroquiais luteranas em comunidades de descendência pomerana. Nesses estudos é evidente que as instituições escolares pomeranas com vínculos religiosos estiveram predominantemente instalados nas zonas rurais dos municípios aos quais pertenciam e que seus alunos seguiam na profissão da agricultura, legitimando a profissão historicamente já exercida pelos seus antepassados.

Desta maneira, as escolas pomeranas visavam a formação de sujeitos religiosos e que pudessem ler e compreender os ensinamentos doutrinários se sua religião, mas que também seguissem no trabalho na propriedade da família. Vejamos a seguir uma breve revisão

sobre aspectos relacionados com a escolarização deste grupo étnico e sua vida destinada ao trabalho no campo.

Escolarização pomerana e luterana-revisão teórica

Ao tratar da escolarização luterana, especificamente das escolas particulares situadas junto das comunidades religiosas das diferentes vertentes do luteranismo, deve salientar-se a ligação dessa orientação religiosa com a escola, bem como a importância da instrução escolar para os pomeranos. Evidencia-se, assim, que a valorização dos estudos acontecia até determinado ponto da vida do indivíduo, o momento da juventude e adolescência, pois a partir de então esse jovem já poderia deixar de estudar para trabalhar na lavoura e na atividade agrícola, historicamente presentes nas relações de trabalho deste grupo étnico.

Os imigrantes de origem germânica, quando chegaram ao Brasil, receberam terras até então pouco habitadas para que pudessem construir suas moradias e estabelecer suas lavouras. Além disso, os imigrantes trouxeram as igrejas luteranas e junto delas as escolas étnicas comunitárias, ou seja, fatos que contribuíram para a constituição de organizações religiosas e escolares no sul do Rio Grande do Sul.

Os princípios doutrinários luteranos advêm dos ideais defendidos por Martin Lutero, reformador da Igreja Luterana, o qual menciona, em suas obras selecionadas, sobre a educação, incentivando que as crianças frequentassem as escolas (Lutero, 2011). Nos mesmo escritos, Lutero reafirma que a escola é o espaço que destina a criança ao caminho de Deus, por isso que os grupos culturais de origem germânica consideram a instrução básica necessária.

Segundo Kreutz (2000), na história da educação brasileira registra-se uma iniciativa singular de escolas comunitárias pelos imigrantes que, após a sua adaptação nas colônias, perceberam a não existência de escolas no meio rural, providenciando a edificação de escolas como forma de garantir a educação de seus filhos dentro das comunidades.

Com a organização dessas escolas comunitárias, que foram inicialmente baseadas na religiosidade luterana, os imigrantes tinham também a pretensão de perpetuar a cultura, a religiosidade e o modo de vida rural. Como fala Willems (1946), existe a necessidade de perceber a educação sob dois aspectos gerais, primeiramente como parte integrante das culturas humanas e consequentemente como mecanismo de transmissão das próprias culturas, e essa transmissão da própria cultura, envolvia também a perpetuação da profissão de agricultor, e todas as técnicas envolvidas pelo trabalho rural.

As escolas particulares e/ou paroquiais luteranas foram sendo extintas a partir da década de 1940, com a intensificação da política nacional de nacionalização do ensino, o que trouxe para as regiões rurais da Serra dos Tapes, às escolas multisseriadas públicas rurais. Mas mesmo assim, a igreja e a escola estiveram unidas em um mesmo local desde o início da colonização, evidenciando um caráter comunitário.

Especialmente como evidencia Werle (2013, p. 774) ao tratar sobre a escolarização rural no estado do Rio Grande do Sul:

> Com a intenção de combater o analfabetismo e difundir a cultura cívica, o município deveria ser articulado com uma fiscalização eficaz, elevando também os vencimentos dos professores e construindo casas adequadas para escolas. Nas zonas rurais do estado, no entanto, especialmente nas da colônia, a educação de primeiras letras era, em grande parte, mantida em escolas paroquiais, que se constituíam em iniciativas particulares, vinculadas a comunidades de colonos católicos ou evangélicos.

Após o período de nacionalização surgem as escolas rurais de caráter público. Sua estrutura precária facilitava o término precoce dos estudos, como determina Weiduschadt e Castro (2015, p. 172), "os prédios escolares das escolas no meio rural, eram construídas de forma rudimentar e com poucos investimentos, comparadas aos grupos escolares urbanos".

Assim como destaca Werle (2005, p. 7), "a maneira geral uma desatenção para com a zona rural no atendimento escolar e sua invisibilidade no âmbito das políticas públicas, bem como um discurso de desqualificação da mesma frente à zona urbana".

Como argumenta Weiduschadt (2007), Os pomeranos, a exemplo de outras etnias alemãs, buscaram uma organização comunitária no Brasil, a fim de se estruturar e tentar obter sucesso em terras estranhas. Como a maioria dos imigrantes, eles organizaram-se em pequenas propriedades, dedicaram-se à agricultura e prezaram uma educação relacionada à religião (Weiduschadt, 2007, p. 16).

Ainda Thum (2009, pp. 289-290) diz que: "as condições de estudo, as dificuldades de acesso à escola, e pouca importância dada pela família ao processo de escolarização, para além dos quatro anos primários, delimitavam a possibilidade de acesso ao conhecimento". Neste trecho, o autor menciona que as famílias de origem pomerana davam somente importância para o ensino primário, mais destinado para a alfabetização e leitura, e que posterior a este tempo escolar, as famílias já passavam a almejar o trabalho de seus filhos junto de suas plantações e atividades agrícolas.

A constituição das instituições de ensino rurais frequentadas pelos imigrantes e, posteriormente, pelos seus descendentes, foi algo fundamental para a perpetuação de um modo de vida mais "germanizado" (Rambo, 1994).

Sobre o estabelecimento de escolas luteranas no meio rural, o autor Kolling (2000) diz que,

> No âmbito da educação, a precariedade era igualmente evidente. O governo não fornecia escola para os filhos dos colonos. Na verdade, não era só para eles. A questão é que, no Brasil, quase não havia escolas, muito menos nas colônias. Desta forma, eles mesmos tiveram que providenciá-las, reunindo recursos e estabelecendo núcleos escolares. (Kolling, 2000, p. 53).

Em tratar desse processo colonizador, deve-se citar sua tradição escolar deste grupo étnico, que tinha, segundo Kreutz (2004), o objetivo de formar bons cristãos e oferecer suporte necessário para a vida na agricultura.

As escolas localizadas no contexto pomerano possuíam uma ligação forte com outras esferas da rede comunitária, onde a igreja, o trabalho e o lazer possibilitavam a sociabilidade deste grupo, o que caracterizou a construção da identidade do grupo pomerano (Wei-

duschadt, 2007). O modo interligado, das igrejas e escolas comunitárias, dentro do núcleo religioso luterano, caracteriza uma rede de sociabilidade entre igreja e escola, em que o trabalho na agricultura também possuía um importante papel.

A maioria das famílias desejava que seus filhos continuassem no campo, pois o acesso ao ensino secundário era mais complexo, uma vez que as escolas de ensino secundário, na região, neste período de 1938 a 1971, se localizavam predominantemente nas cidades e a distância era também um impedimento para que esses alunos, filhos de colonos acessassem um maior grau de escolarização, pois "para as famílias que desejavam a permanência de seus filhos na zona rural, a escola servia apenas para ensinar o mínimo necessário para as situações formais que eles teriam de enfrentar" (Bahia, 2001, p. 73). Em suma, a escola tinha um caráter fundamental para os descendentes de pomeranos, para a formação do sujeito enquanto cidadão e para a preparação de sua vida religiosa, devendo ensinar o necessário para viver na comunidade. Como as famílias queriam a permanência dos filhos na agricultura, logo não era incentivada a preparação para o mercado de trabalho, consequentemente nem para o ensino secundário.

Atualmente, a região da Serra dos Tapes-RS possui um grande número de pequenas propriedades que se dedicam à plantação do tabaco. Essa dedicação às lavouras de fumo começou na região em meados dos anos de 1980 e foi se intensificando até chegar no auge em meados dos anos 2000. No período de análise da pesquisa, a região era essencialmente policultora, mas atualmente o fumo predomina em monocultura nessas pequenas propriedades, especialmente em municípios como Canguçu e São Lourenço do Sul.[1]

Como observam Meneghel e Moura (2018), a agricultura familiar realizada nas pequenas propriedades pressupõe interdependência entre o grupo, incluindo trabalho infantil, de mulheres e de idosos. A ausência de diversões e de sociabilidades, com uma vida dedicada para a atividade agrícola da família, advém de um processo histórico destinado ao trabalho rural e de um significado religioso luterano que atribui importância ao trabalho familiar, em que o trabalho é considerado como algo digno.

Os descendentes de pomeranos priorizam até hoje a ajuda dos filhos na vida da agricultura. Para compreender melhor este contexto, utiliza-se a referência de Marin *et al.* (2013) ao problematizar que o trabalho da criança, além de representar uma ajuda para garantir o sustento da unidade familiar, era reconhecido como um momento de formação e preparação para a reprodução do modo de vida do campo. Nesse contexto, a família e a comunidade local representam os principais espaços de sociabilidade e de transmissão do conhecimento necessário para a sobrevivência e reprodução. Esses aprendizados no mundo do trabalho acabam se tornando mais significativos que os conhecimentos advindos das aprendizagens escolares.

Desta maneira, o trabalho na lavoura com a família era considerado mais importante do que o espaço de sociabilidade da escola. A escola tinha importância para as famílias em determinado período, mas quando o jovem era confirmado[2] e dessa maneira era considerado já na idade de trabalhar, seu papel social sofria alterações, sendo considerado como um ser adulto que deveria dedicar-se ao trabalho na lavoura.

1 Municípios localizados geograficamente dentro da Serra dos Tapes, sul do Rio Grande do Sul-Brasil.
2 Ritual de passagem religioso que acontece no período da adolescência.

O período aqui analisado, também abrange a fase histórica da Ditadura do governo de Getúlio Vargas, que compreendeu também a fase do ruralismo[3] pedagógico, instituído para que aquele que vivia no meio rural fosse "civilizado". Tal conceito é destacado a partir da obra de Bezerra Neto (2016):

> O ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo. (Bezerra Neto, 2016, p. 15).

Dentro deste período o governo desejava que a população rural não se fixasse nos centros urbanos, para que as famílias continuassem a trabalhar no campo. Isto contribuiu para que os teuto-brasileiros[4] permanecessem ao longo dos anos no meio rural, pois as escolas, tanto comunitárias da igreja quanto as multisseriadas públicas, não ofereciam o ensino para além do primário.

O destino agrícola do pomeranos

Desde o processo histórico de colonização pomerana e alemã no estado do Rio Grande do Sul, houve uma dedicação especial para a agricultura, pois essa era profissão já legitimada em seu solo europeu e continuou a ser predominante também no Brasil.

Segundo Marin *et al.* (2013, p. 769), "entre os filhos de gaúchos migrantes, sob um contexto familiar de busca por condições de reprodução da unidade familiar, a terra assumia um papel simbólico, presente no imaginário das crianças como provedora do 'futuro'", em que o trabalho camponês era, muitas vezes, entendido como a única alternativa de sobrevivência dessas comunidades.

Segundo Bahia (2011), o trabalho na agricultura está ligado ao *ethos*[5] do trabalho, isto é, era algo natural que os descendentes de pomeranos se dedicassem às práticas de agricultura. Os colonos pomeranos tinham "a concepção de família camponesa vinculada a ideia de colônia. A colônia[6] é tanto a terra quanto o produto de trabalho e do esforço familiar" (Bahia, 2011, p. 47).

3 Na Serra dos Tapes a grande maioria dos imigrantes, e posteriormente seus descendentes, dedicaram-se às práticas da agricultura. As escolas aqui analisadas são todas rurais.

4 Termo utilizado para designar descendentes de alemães e pomeranos.

5 Para Geertz (1978), o *ethos* é levado a representar um tipo de vida implícito no estado das coisas, como uma visão de mundo.

6 A concepção do trabalho está ligada a um *ethos* camponês que valoriza o trabalho da família como um todo, o que é tomado como um modelo de uma concepção étnica do trabalho. A representação da etnicidade com base em um *ethos* permite entender melhor a forma como o "colono" marca sua identidade étnica (Seyferth, 1986). A palavra traduz um tipo de exploração familiar, no qual o trabalho é realizado pelos membros da família (Bahia, 2011).

Primeiramente, ao destacar a questão da imigração alemã e pomerana, sua descendência e consequente dedicação para a agricultura, deve-se retornar aos estudos clássicos de Jean Roche (1969, p. 243), em que se trata, especificamente, sobre a agricultura desses que chama de "colonos". Desta maneira, Jean Roche escreve que "é certo que, entre 1924 e 1975, a agricultura foi atividade característica e exclusiva dos colonos alemães, e que ainda as vésperas da Segunda Guerra Mundial, forneciam dois terços da produção agrícola do Rio Grande do Sul" (Roche, 1969, p. 243). O mesmo autor destaca que o estado do Rio Grande do Sul teve um ressurgimento da agricultura em seu território justamente pela chegada dos alemães.

A leva de imigrantes europeus não-portugueses foi caracterizada pelo seu "individualismo interno", pelo apego ao trabalho na agricultura envolvendo os membros do grupo familiar, como maneira de conservar o trabalho familiar por diversas gerações. Na maioria dos casos, o núcleo familiar se manteve agregado por meio desse processo produtivo. O resultado desse processo foi o aparecimento de comunidades rurais com determinadas características socioculturais que apresentam uma variedade de formas de pequenas unidades produtivas, organizadas com base na divisão do trabalho familiar e na atividade policultora de alimentos para a subsistência (Salamoni, 2001).

A escolarização voltada para o rural

Os descendentes de pomeranos, desde o processo imigratório, dedicaram-se preferencialmente ao trabalho agrícola, primeiramente para as culturas de subsistência, e em seguida para culturas mais concentradas, como é atualmente com a cultura do tabaco na região da Serra dos Tapes, no sul do Rio Grande do Sul.

FIGURA 1.

Igreja e escola luterana localizada no meio rural.

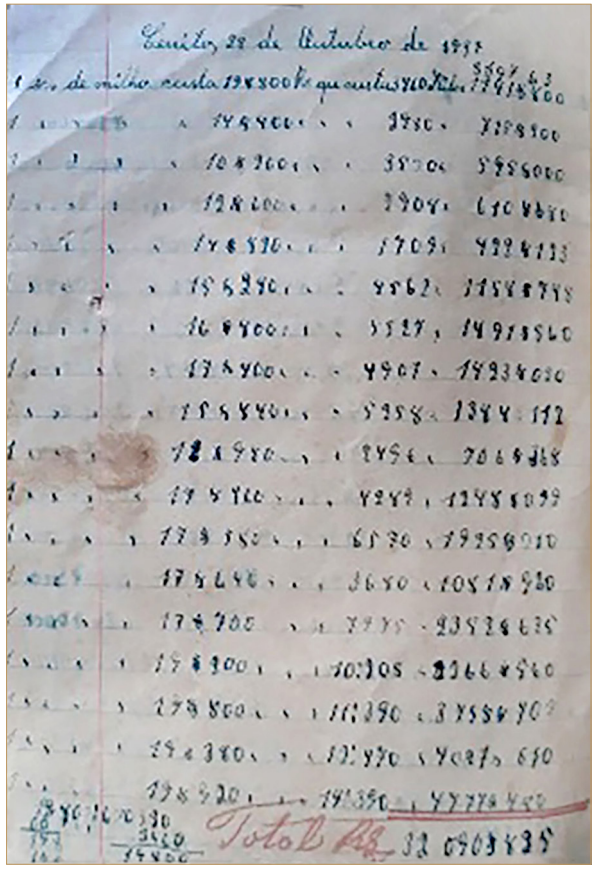


Fonte: autora, 2020.

Sendo assim, o trabalho agrícola é algo presente na memória dos entrevistados aqui relatadas que, ao falarem da sua escola e de sua igreja, mencionam também as atividades desenvolvidas por suas famílias na lavoura. A própria organização e estrutura dessas escolas e comunidades está voltada para o ensino rural dentro do meio rural, como vemos uma das escolas analisadas nesse estudo:

FIGURA 2.

Cuaderno de matemática de um entrevistado, com a presença de elementos (milho) da agricultura nos cálculos matemáticos.



Fonte: Acervo pessoal de entrevistado, 2020.

Nas entrevistas realizadas foi perguntado aos entrevistados quais foram as suas funções e quais as funções de seus pais e familiares, para saber se de fato exerceram a profissão da agricultura ou se tomaram outros rumos profissionais. Todas as entrevistas aqui apresentadas tiveram suas bases familiares ligadas à prática da agricultura, pois ao lembrarem de suas infâncias e escolarizações, lembraram também das práticas da lavoura e do trabalho agrícola e do trabalho infantil na agricultura.

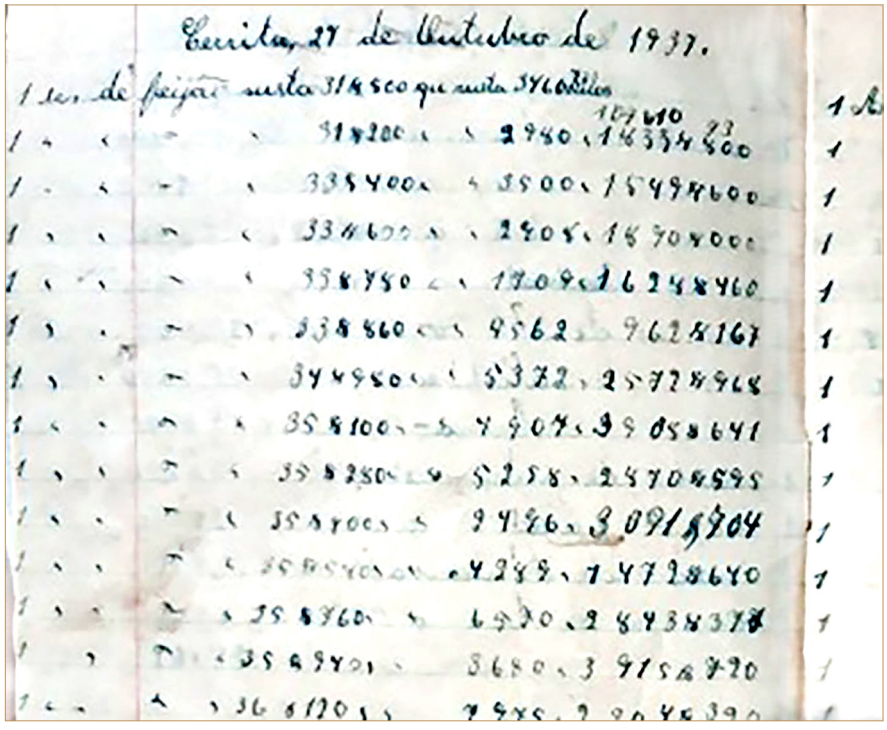
Pode-se depreender que a grande maioria dos alunos do período estudado, 1938 a 1978, não continuava seus estudos para além do ensino primário, pois quando eram adolescentes e passavam pelo rito religioso da confirmação tornavam-se adultos que tinham responsa-

bilidades, e a partir de então deveriam buscar seu próprio sustento e ajudar seus pais nas tarefas domésticas e demais atividades campesinas.

Pode-se compreender que o povo de descendência pomerana tem características de apego ao trabalho, desta maneira as tarefas desenvolvidas por crianças, era uma maneira de educa-las para o futuro, para que estas "aprendessem" os ofícios da lavoura, e, dessa maneira, se interessassem pelas atividades agrícolas desde cedo, e almejassem seguir no trabalho e na propriedade de sua família.

FIGURA 3.

Caderno de matemática de um entrevistado, com a presença de elementos (feijão) da agricultura nos cálculos matemáticos.



Fonte: Acervo pessoal de entrevistado, 2020.

Uma das entrevistas um narrador fala sobre as atividades de sua família quando relata que "meus pais eram agricultores, plantavam de tudo, principalmente batata, feijão, milho, até nas áreas mais molhadas se plantava arroz, meu pai tinha um moinho, por isso nós plantávamos coisas bem variadas" (Perleberg, 2020). Tal afirmativa vai ao encontro de Roche (1969), que traz a ideia de que a atividade das colônias de origem alemã e pomerana era basicamente a cultura de subsistência, sobretudo do milho, do feijão preto e da batata, ou seja, o cultivo de produtos que fossem essenciais para a alimentação das famílias.

Outro entrevistado, Siefert, diz que teve uma vida dedicada para a agricultura, revelando que: "o que mais se plantava era milho, batata inglesa e feijão, naquela época de 10 a 15 sacos de feijão dava para comprar um hectare de terra" (Siefert, 2020). Este aspecto mostra

que, para aquela época, os produtos produzidos na colônia eram valorizados e davam o sustento necessários para às famílias.

Para a pesquisa também foram doados por um dos entrevistados, um caderno de seu tempo de escolarização de uma escola luterana rural. Nestes cadernos observa-se a presença de elementos que preparam os alunos para a vida na agricultura. Como na imagem a seguir, em que é apresentada um trecho do caderno de matemática, em que se fazem operações matemáticas com base em produtos que eram colhidos e que circulavam nos comércios das colônias, como o milho e feijão, que aparecem nas imagens a seguir:
Desta maneira, para as famílias de origem pomerana, o trabalho infantil é considerado como essencial dentro das propriedades, como uma maneira da criança e do jovem aprender desde cedo os ofícios relacionados com a agricultura. Pois dentro da escola, eram trazidos elementos da agricultura e própria colônia.

Sobre o trabalho infantil e o trabalho precoce nas colônias, utiliza-se Rizzini (1996), que diz que essa atribuição do trabalho pode ser entendida muitas vezes com objetivo disciplinador, que pode desenvolver o senso de responsabilidade no jovem e, assim, ser um meio de prevenir atos considerados inadequados. Neste caso, o ato de trabalhar poderia servir como instrumento de disciplina e formação, preparando o indivíduo para a vida.

Considerações finais

À época da imigração, final do século XIX e início do século XX, em zonas rurais as escolas eram de difícil acesso ou quase inexistentes, a perpetuação cultural pomerana trouxe a edificação das escolas, mas que também priorizava a permanência dos filhos na continuação do trabalho na agricultura.

No período analisado, as crianças frequentemente abandonavam a escola após passarem pelo rito da confirmação, a partir daí eram consideradas aptas a assumirem outros papéis dentro da comunidade, como constituir família e a serem autorizadas de forma mais intensa na prática da agricultura. Os descendentes de pomeranos tiveram, em suas comunidades, a dedicação quase exclusiva para a vida na lavoura. Logo, as famílias queriam que os filhos se direcionassem desde cedo à agricultura como maneira de aprender tudo que necessitavam para a continuação da vida no campo. As famílias de origem pomerana tinham legitimada culturalmente a prática do trabalho por parte das crianças, de seus filhos, nas propriedades rurais. O grupo étnico dos pomeranos teve, ao longo dos anos, dedicação predominante à agricultura.

A universalização de acesso às escolas públicas de maior grau de instrução foi um processo lento no meio rural, especialmente na área geográfica analisada. Entretanto, as famílias pomeranas nem mesmo faziam questão que elas existissem, pois seriam um atrativo para que o jovem buscasse sua vida longe do campo, da família e da comunidade religiosa. Consequentemente, esse afastamento poderia "desvirtuar" a vida desse indivíduo. Desta maneira, percebe-se que as escolas paroquiais luteranas foram importantes para a escolarização básica dos descendentes de pomeranos, mas ao mesmo tempo deveria apenas ensinar aquilo que era considerado essencial, aquilo que os indivíduos deveriam saber para seguir sua vida na profissão da agricultura.

Referências

Alberti, V. (2005). *Manual de história oral.* Rio de Janeiro: Editora fgv.

Bahia, J. (2011). *O tiro da Bruxa: identidade, magia e religião na imigração alemã.* Rio de Janeiro: Garamond.

——— (2001). "A lei da vida: confirmação, evasão e reinvenção da identidade entre os pomeranos", *Educação e Pesquisa* 27(1), 69-82.

Bezerra Neto, L. (2016). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo.* Uberlândia: Navegando Publicações.

Burke, P. (org.) (2000). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp.

Cellard, A. (2014). "A análise documental", en J. Poupart *et al*., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Petrópolis: Vozes.

Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Kolling, N. (2000). "Educação e escolas em contextos de imigração pomerana no sul do Brasil", disertación de Maestría, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Kreutz, L. (2000). "Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio", *Revista Brasileira de Educação* 15, 159-176.

——— (2004). *Professor paroquial: Magistério e imigração alemã*. Pelotas: Seiva.

Le Goff, J. (1992). *História e memória.* Campinas: Edunicamp.

Lutero, M. (2011). *Obras Selecionadas-Ética: fundamentos; oração. Sexualidade, educação e economia* v. 5. Tradução de Martin Dreher. São Leopoldo: Editora Sinodal.

Marin, J. O. B *et al.* (2013). "O Problema do Trabalho Infantil na Agricultura familiar: o caso da produção de tabaco em Agudo-RS. RESR", *Piracicaba* 50(4), 763-786.

Meihy, J. C. S. B. y S. L. S. Ribeiro (2011). G*uia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias.* São Paulo: Contexto.

Meneghel S. N. y R. Moura (2018). "Suicídio, cultura e trabalho em município de colonização alemã no sul do Brasil", *Interface* 22(67), 1135-1146.

Rambo, A. (1994). *A escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Unisinos.

Rizzini, I. *et al*. (1996). *A criança e o adolescente no mundo do trabalho.* Rio de Janeiro: usu ed. Universitária / A mais Livraria e Editora.

Roche, J. (1969). *A Colonização Alemã no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo.

Salamoni, G. A. (2001). "Imigração alemã no Rio Grande do Sul-o caso da comunidade pomerana de Pelotas", *História em Revista* 7, 25-42.

Seyferth, G. (1986). "Imigração, Colonização e Identidade Étnica (Notas Sobre a Emergência da Etnicidade em Grupos de Origem Europeia no Sul do Brasil)", *Revista de Antropología*, 29.

Thum, C. (2009). "Educação, História e Memória: silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes", tesis de Doctorado en Educación, Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Vilanova, M. (1994). "Pensar a subjetividade- estatísticas e fontes orais", en M. de M. Ferreira (org.), *História oral e multidisciplinaridade* (pp. 45-74). Rio de Janeiro: Diadorim.

Weiduschadt, P. (2007). "O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século xx: identidade e cultura escolar", disertación

de Maestría en Educación, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Weiduschadt, P. y R. B. Castro (2015). "Instituições escolares e imigração na região colonial de Pelotas/RS (1928-1953)", *História Unicap* 2(4).

Werle, F. O. C. (2013). "Ensino rural e legitimação das ações do Estado", *Revista Diálogo Educacional* 13, 771-792.

——— (2005). "Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: História Institucional", *Revista Diálogo Educacional* 5(14), 35-50.

Willems, E. (1946). *A aculturação dos alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil.* São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Fontes documentais

Cadernos escolares de alunos da Escola S. M. 1938-1945.

Fontes orais

Perleberg, C. Entrevista [mai. 2020]. Entrevistadora: Karen Laiz Krause Romig, 2020, Canguçu. Entrevista concedida para fins de pesquisa acadêmica.

Siefert, B. H. Entrevista [set. 2020]. Entrevistadora: Karen Laiz Krause Romig, 2020, Canguçu. Entrevista concedida para fins de pesquisa acadêmica.

Venzke, W. Entrevista [mai. 2020]. Entrevistadora: Karen Laiz Krause Romig, 2020, Arroio do Padre. Entrevista concedida para fins de pesquisa acadêmica.

LOS MAESTROS EN LA ESCUELA RURAL MEXICANA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL SUR DE MÉXICO: LA DÉCADA DE 1930 EN OAXACA

Salvador Sigüenza Orozco
CIESAS, Unidad Pacífico Sur
(salvadorsgzorc@gmail.com)

Introducción

En el marco del centenario de la Secretaría de Educación Pública, la colaboración plantea reconocer la importancia del proyecto de la escuela rural en el estado de Oaxaca y de los maestros que la implantaron; toma en cuenta procesos de castellanización, alfabetización, las acciones de carácter social y cultural, y la expansión del servicio educativo, en contextos de diversidad cultural y monolingüismo en lenguas indígenas. En 1930, la población analfabeta mayor de diez años era de 79.8 %; en 1950 descendió a 63 %, diecisiete puntos menos en veinte años; el porcentaje en 1940 fue de 77.6 %, por lo que los resultados de la labor de la escuela rural fueron más visibles en la década de 1940.

Fuentes y metodología

La información que se refiere proviene fundamentalmente del Archivo General del Estado de Oaxaca y del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (bajo resguardo del Archivo General de la Nación). Así, se traza el discurso institucional y se expone información cualitativa de pueblos y comunidades indígenas sujetos a la acción de la escuela. El trabajo pone atención al carácter nacional de los planes y programas educativos, a las acciones de los docentes y a las respuestas locales de comprensión y apropiación de la escuela.

Marco teórico-conceptual

El presente trabajo se articula a partir de dos conceptos, el nacionalismo según Smith y los marcos sociales de la memoria planteados por Halbwachs. Smith (1976) reconoce dos tipos de nacionalismo, el de *preservación*, en el cual el grupo gobernante pretende preservar su dominación; y el de *renovación*, cuando grupos homogéneos tratan de cambiar la situación mediante una revolución. El Estado de Smith es intervencionista y proteccionista; sólo bajo su tutela la población puede elevar su nivel de vida mediante la ética del bienestar y el

progreso colectivo; solucionar los problemas de la población a partir de un colectivo estandarizado requiere la homogeneización lingüística y cultural, lo que en sociedades pluriétnicas entraña la hegemonía de la cultura nacional sobre las minorías étnicas, para las que el Estado termina siendo un disolvente del orden tradicional.

El nacionalismo de renovación puede aplicarse al proceso de la Revolución mexicana, que gradualmente se volvió en una revolución institucionalizada (nacionalismo de preservación), con un partido único y un Estado corporativo para el que la educación fue un derecho social y también una forma de control. Este nacionalismo de renovación se propuso homogeneizar a la población a partir de criterios de igualdad política y derechos ciudadanos, y con contenidos culturales comunes como lengua e historia. En la transmisión de estos criterios y contenidos, el gobierno privilegió el papel de la educación pública.

En cuanto a la memoria, en tanto registro y reconstrucción, es un proceso que se comunica y se hereda de forma cultural y social; por ser colectiva, se erige en un conjunto de significados compartido y asumido por un determinado grupo de personas; a través de ella, dicha comunidad se construye y existe. Los recuerdos se sedimentan y son sometidos a procesos de modificación, transformación y recreación, y a ello se debe que también reciban un orden y una estructura llamada memoria.

Para Halbwachs (2004), sólo hay una memoria, cuyos marcos sociales pueden dividirse en generales (espacio, tiempo, lenguaje) y específicos (relativo a diferentes grupos sociales). Estos marcadores[1] permiten establecer un sistema global de pasado que permite rememorizar de forma individual y colectiva; en ellos se lleva a cabo la construcción del recuerdo; cuando los recuerdos se comparten colectivamente, la comunidad les otorga forma y los concreta mediante relatos, emblemas y rituales. Los marcos de la memoria se caracterizan por su estabilidad y su generalidad porque se producen en una sociedad enlazada y vinculada. Sin embargo, cuando dichos marcos se modifican o desaparecen, los recuerdos cambian o se olvidan; las memorias construidas en *esos* marcos por una comunidad determinada pueden mezclarse o sobreponerse.

Entre los marcos sociales señalados por Halbwachs, el lenguaje es el "sistema mediatizador" que transmite la experiencia y el pensamiento a los demás; más aún, la transmisión de la experiencia y el pensamiento específicos requieren un lenguaje determinado (Vigotsky, 1996). La función fundamental de las palabras es la comunicación; sin embargo, no es lo mismo el lenguaje oral que el escrito; aquél no permite procesos de formulación complicada y su prontitud no da tiempo a deliberar y elegir con claridad, mientras que en el escrito la comunicación se logra por medio de palabras complejas; es la forma más elaborada de lenguaje. El lenguaje es el marco social más elemental y estable para la memoria; hablamos de nuestros recuerdos para evocarlos, por eso la comunicación presupone una actitud generalizadora, lo cual implica la unificación lingüística (pensamientos, códigos).

En la creación del Estado nacional y en su paulatino proceso de consolidación, el Estado se asumió como el responsable y portador de "la memoria" colectiva, a la que integró eligiendo "viejas" memorias e incluyendo nuevos contenidos, la reinterpretó y difundió; a la educación se le asignó la tarea de llevar a los rincones de la patria las "buenas nuevas"

[1] Dichos referentes o puntos de referencia son acontecimientos, un estado de conciencia del que se conoce su posición en el tiempo. Por su complejidad, suscitan muchas relaciones y aumentan oportunidades de "resurrección". No son escogidos arbitrariamente, sino que se nos imponen.

del régimen; para muchas sociedades étnicas o tradicionales, la primera acción integradora tuvo carácter cultural.

En muchos lugares del país, la escuela empezó a introducir y reproducir de forma paulatina y sistemática marcos sociales para homogeneizar (nacionalismo de renovación), pero se encontró con formas de organización y tradiciones locales (marcadores) arraigadas, muchas de ellas con prácticas construidas a partir de elementos de las culturas prehispánicas y retomando criterios del periodo colonial.

Exposición de resultados

En 1929, la Secretaría de Educación Pública convocó a un congreso de maestros para abordar las características e implantación de la escuela de la acción o activa; en dicha reunión, se propuso definir a la escuela como una institución que debería transmitir a la niñez "la experiencia y las aspiraciones de la raza" para socializarla y propiciar el progreso de la sociedad, por lo que debía impulsar los principios obreros y agrarios de la Revolución (Sánchez, 1995, pp. 190-192). En la década de 1930, la educación en Oaxaca asumió esos criterios y presentó diversas características y elementos que definieron parte del derrotero que tuvo el resto del siglo XX. Entre ellas se encuentran la paulatina expansión del sistema de educación básica, es decir, el establecimiento de escuelas primarias rurales, y la federalización de la enseñanza, convenida entre el gobierno estatal y el federal en 1937.[2] Asimismo, a finales de esa década se generalizó la estrategia de circuitos interescolares, que básicamente eran un conjunto de escuelas agrupadas de acuerdo con las condiciones geográficas y de comunicación en las regiones, cuyo núcleo era una escuela de demostración, que pretendía mejorar la preparación docente y que sirvió para renovar la supervisión escolar. Hacia 1930, se habían constituido poco más de cien circuitos, que funcionaron en la primera mitad de esa década. En 1932, la entidad contaba con 1 887 escuelas, 510 federales y 1 377 estatales; el servicio se había expandido por toda la geografía estatal (Sánchez, 1995). En las escuelas sostenidas por el gobierno del estado de Oaxaca y por los municipios, había 90 profesores titulados y 1 058 sin título.[3]

En esa primera mitad de la década, de forma progresiva, el sistema federal absorbió al estatal; las escuelas rurales del estado pasaron de 1 300 en 1933 a 724 en 1936; en los mismos años, las federales aumentaron de 267 a 696. Esta transición de facto se formalizó con el convenio de 1937, el cual se revisó en otras cuatro ocasiones (1946, 1953, 1975 y 1988). Entre 1924 y 1939, en el estado de Oaxaca se instalaron casi 1 600 escuelas rurales federales, con lo que la expansión del servicio escolar fue evidente (Sánchez, 1995).

Cabe agregar que en 1935 se realizó en la ciudad de Oaxaca el Primer Congreso de Educación Socialista en el Estado, cuyas conclusiones retomaron el espíritu del régimen en cuanto a combatir el fanatismo, la vida burguesa y las tradiciones ancestrales de los pueblos, y subrayó la necesidad de conocer el medio para resolver sus problemas, que la enseñanza fuera científica y racionalista, educar al obrero y al campesino, impulsar la enseñanza

[2] El convenio entre la SEP y el gobierno del estado de Oaxaca puede consultarse en "Acervos", *Boletín de los archivos y bibliotecas de Oaxaca*, No. 26 (2004), 34-36.

[3] Archivo General del Estado de Oaxaca (AGEO), fondo Educación, Estadística, 1933, caja 203, exp. 1.

técnica para el trabajo productivo, y que el maestro extendiera su trabajo hacia diferentes espacios de la comunidad (sindicatos, ejidos, clubes, talleres) (*Acervos*, 2004, p. 33).

La labor de los maestros

Las actividades de los profesores buscaban mejorar la vida de las comunidades indígenas y difundir la idea de lo nacional, acciones en contextos de miseria en los que los docentes fueron agentes de cambio; pero el discurso oficial, en muchos casos, contrastaba con las condiciones de vida en los pueblos, y la acción de la escuela debía modificarse en función de ellas. Aunque la educación era obligatoria y se pretendía integrar la comunidad a la vida nacional e incorporar mejoras en la vida cotidiana de los indígenas, hubo resistencia gradual y oposición, por ejemplo, al uso del español, a la asistencia escolar o a las campañas de salud. La distancia y el abandono de las comunidades provocó que la SEP gestionara las escuelas primarias con el criterio de "cuanto más lejos, mejor". Pero las condiciones de marginación en que vivían muchas comunidades del país parecían ser desconocidas por algunas autoridades de la SEP. Tal vez así se comprende que en 1927 se llamó la atención al profesor Salvador Gutiérrez, inspector en la región mixe, por mantener más escuelas en cabeceras municipales que en agencias, cuando el gobierno había tratado de atender a las segundas porque los municipios, apoyados por el gobierno del estado, podían cumplir sus obligaciones educativas. La SEP valoraba que esta situación perjudicaba "los reales intereses de los campesinos", y pidió al inspector reorganizar el distrito escolar; el profesor Gutiérrez señaló que las escuelas rurales de la zona funcionaban justamente en esos lugares por acuerdo del Departamento de Escuelas Rurales, y añadía que aunque fueran municipios se trataba de "humildes congregaciones de indígenas de raza mixe a donde nunca había llegado la acción de ningún gobierno […] integrados por rancherías pobladas de gente que se halla viviendo aún la vida que vivían las tribus indígenas de los tiempos de la Conquista".[4] El inspector manifestaba que los pueblos mixes eran pequeños y no tenían suficientes alumnos para fundar escuelas, y que los cursos de adultos estaban desiertos porque la gente se dedicaba al campo y en la región llovía mucho. Subrayaba que las acciones de la escuela eran de verdadera incorporación del indígena, más que a la sociedad nacional, a algunos hábitos y actitudes comunes en la vida urbana; en Oaxaca, la población indígena y la dispersión poblacional determinaban que las escuelas se instalaran en las "humildes congregaciones indígenas", que en la práctica podía ser cualquier localidad.

Los contenidos de la escuela rural se orientaron a crear el ciudadano mexicano; se buscaba la conversión del indígena en "nuevo habitante" del país mediante prácticas escolares concretas en lengua, geografía e historia: adquisición del castellano, ampliación del vocabulario, conocimiento de la comunidad y la región (costumbres, vida social, comunicaciones, clima y producción agropecuaria), realización de festivales cívicos en cada conmemoración y uso de biografías de personajes destacados en la historia nacional. Además, se asociaba con tareas sociales y obras de beneficio material (campañas de higiene y contra el alcoholismo, la construcción de baños y caminos).

[4] AHSEP / AGN, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, 1927, caja 171, exp. 1, f. 11.

Los funcionarios distinguían en el maestro a un representante del gobierno ante los pueblos; en el informe de 1934, el gobernador Anastasio García Toledo señaló que en la zona de Tlaxiaco —habitada por indígenas mixtecos— los profesores propiciaron acuerdos de paz entre pueblos con problemas de límites territoriales (García, 1934, pp. 69-70).

La escuela incorporó otros elementos para difundir ideología: se usó el teatro para difusión del socialismo; se realizaron concursos de la canción oaxaqueña con temas revolucionarios, obreros, campesinos y regionales. Las disposiciones acordes con el nuevo artículo tercero, sobre educación socialista y mejoramiento de la clase proletaria, se reforzaron con la creación de comités que se establecían en solemnes actos escolares en los que recibían indicaciones para desempeñar sus tareas: comité contra los vicios (alcoholismo, juego, tabaquismo, mendicidad); comité a favor del hogar obrero y campesino (modificar hábitos de higiene y alimentación); comité en favor del niño proletario (desayunos escolares, parques, bibliotecas); comité desfanatizante.

Al asumir el compromiso de la educación socialista, los maestros aceptaban que su conducta debía ser acorde con los criterios del gobierno y declarar: "No creo en Dios, por tanto, no practicaré ninguna manifestación de culto religioso y me empeñaré por desterrar de nuestro pueblo esa maléfica influencia fanática" (Martínez, 1994, p. 133). El otro gran vicio, el alcoholismo, se consideraba un problema que disminuía los raquíticos ingresos de la gente y perjudicaba su salud.

Además, se establecieron centros nocturnos para castellanizar y alfabetizar a los adultos, enseñar la lengua nacional a las "grandes masas indígenas que hablan los diversos dialectos"; suprimir las supersticiones y fanatismos que —a juicio oficial— persistían en los pueblos indígenas, y divulgar los ideales de progreso como algo emergente (García, 1935). El funcionamiento de dichos centros dependió de varios factores: la falta de energía eléctrica, la indiferencia de la gente mayor al no encontrar utilidad al alfabetizarse o su cansancio después de trabajar en el campo, las distancias que debían recorrer para asistir, el desánimo de los maestros ante el contexto o la carencia de material didáctico para esta tarea.

Las escuelas organizaban programas culturales, generalmente cada dos semanas; incluían canciones, pláticas, propaganda impresa, música y bailables; efectuaban concursos (como el del niño sano) y campañas diversas, como se ejemplificará más adelante. El contenido de estos eventos exponía y reiteraba la existencia del Estado nacional, y al mismo tiempo los maestros recuperaron algunos elementos de las culturas locales. En esta década, las canciones regionales y revolucionarias adquirieron carta de naturalización, la instrucción física significó difundir bailes típicos y danzas regionales. Lo cierto es que, al considerar que la educación era un problema popular y no académico, el gobierno definió algunos de sus principios: educar a las masas como principal función del gobierno federal, atender especialmente la educación rural, otorgar carácter práctico a la educación popular, propagar el sentido de solidaridad, reemplazar la superstición y los fanatismos con el conocimiento científico (*Revista de Educación*, 1938, pp. 4-7).

A manera de ejemplo, referiré acciones de algunos maestros en territorio oaxaqueño. En 1929, el inspector escolar federal Luis Unda visitó Malacatepec, pueblo mixe cerca de Tehuantepec; informó que, al igual que en muchos pueblos, las autoridades locales parecían fomentar la inasistencia escolar, que existía "un núcleo de principales (viejos retrógrados) cuya influencia es decisiva y subyugan a las mismas autoridades locales". Uno de ellos

era el autor intelectual de la inasistencia de las niñas; y había resistencia de los pueblos al "mejoramiento intelectual o cambio de costumbres". Para presionar a las autoridades, hizo llamar a todas las niñas a fin de tomar una foto y remitirla a la SEP, y en caso de no asistir, el gobierno impondría una multa que sumaría lo que se había gastado para sostener la escuela, las sanciones por inasistencia de los niños más lo que debían la autoridad y el pueblo "por desobediencia". Antes de partir, realizó el censo escolar y reiteró la necesidad de imponer multas al pueblo si la asistencia escolar descendía.[5]

En 1930, en Santa Catarina Yahuio, Santiago Laxopa, Ixtlán, hubo una reunión de las autoridades locales, los vecinos y los maestros del circuito escolar con sede en Santa María Yalina, región zapoteca; el objetivo fue organizar el subcomité de la lucha contra el alcoholismo. Los profesores señalaron las consecuencias del uso del alcohol, se eligió a los integrantes de la citada representación y el presidente municipal de Laxopa "tomó la protesta de rigor" mediante una forma que, como podemos apreciar, persiste: "Protestáis cumplir y hacer cumplir con vuestras obligaciones de miembros del subcomité de la lucha contra del alcoholismo, y la de velar fiel y patrióticamente por la conservación de la salud y la felicidad del hogar de los vecinos de la población que os se les ha conferido". Y habiendo contestado los interrogados: "Sí protestamos", el mismo presidente repuso: "Si así lo hiciereis, que la nación y la humanidad os lo premie, y si no os lo demande".[6]

En septiembre de 1930, Luis Martínez Sosa, subinspector del circuito escolar de Santa María Yalina, informó al Departamento de Educación Pública del gobierno estatal las acciones que desarrolló en los pueblos de dicho circuito. En San Sebastián Guiloxi, Laxopa, la escuela estaba cerrada por el alcoholismo del maestro; sugirió cambiar el personal, el local se acondicionó y se designó un nuevo profesor. En Yahuio, la escuela se encontraba en malas condiciones, había poca asistencia de alumnos, el profesor presentó deficiencias en la enseñanza. En Laxopa tuvo una impresión agradable, el maestro era activo y la escuela tenía una organización adecuada y contaba con anexos, la asistencia infantil era considerable y la enseñanza apropiada; se recibía apoyo de las autoridades municipales y se instaló el subcomité de la lucha contra el alcoholismo.[7]

Ese mismo año, el maestro rural de Mixistlán mixe informó que, además de las actividades y programas que impulsó la escuela (enseñanza, huerto escolar, gallinero, cooperativa, talabartería, carpintería), se efectuaron reuniones con los vecinos para empezar a construir el nuevo edificio escolar al acabar la época de lluvias; se acordó que "todo ciudadano vecino de la población" contribuyera con veinte adobes y trabajo personal. También se habían construido dos kilómetros del camino nacional, no se celebró el Día de la Raza a causa de un temporal de lluvias.[8]

En la escuela primaria de San Andrés Chicahuaxtla, población triqui, en 1930, el maestro rural federal Tiburcio Hernández informó que había formado el comité educativo y la liga antialcohólica. En visita del inspector escolar, se solicitó a las autoridades y vecinos el pago completo del impuesto educativo, e informó que por la miseria los habitantes sólo pagaban la cuarta parte de lo estipulado (seis centavos por persona): "Me permito opinar que

5 AHSEP/AGN, Departamento de Escuelas Rurales, Dirección de Educación Federal, caja 171, exp. 1.
6 AGEO, fondo Educación, 1930, caja 195, exp. 26.
7 *Id*.
8 AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 10, exp. 11.

se les proporcione alguna otra forma de auxilio, porque en verdad parecen muy pobres". El inspector agregó que los vecinos se resistían al trabajo con la escuela y que las autoridades locales sólo gustaban "de embriagarse". Otra organización promovida desde la escuela, el comité particular ejecutivo agrario, en junio de 1932 remitió una carta al gobierno estatal para informar que integraban el comité para evitar problemas con los pueblos vecinos y respetar los convenios establecidos; solicitaron títulos legales de propiedad y se comprometieron a acatar las ordenanzas del gobierno sobre la propiedad de la tierra porque representaban a un pueblo progresista y dispuesto a colaborar con el gobierno.[9]

En mayo de 1932, el ayudante de la escuela de Ayutla Mixe informó al Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena sobre las condiciones en las que trabajaba. Los progresos en la enseñanza eran lentos porque los niños desconocían el español; se organizó el grupo preparatorio para provocar que el ingreso a la escuela fuera gradual; se trabajaba con los programas autorizados por la SEP; también reportó el desarrollo de las campañas que caracterizaron a la escuela rural: limpieza personal y de la población, antialcohólica, además se fomentaban el deporte y el teatro.

Entre las sanciones que se señalan, las más estrictas eran las relacionadas con el consumo de alcohol; estaba prohibido venderlo entre semana, sólo se podia de la tarde del sábado a la noche del domingo; el vendedor que no respetara la disposición era multado, y el bebedor, castigado con tres a cinco días de trabajo en la carretera que se estaba construyendo hacia la ciudad de Oaxaca. La escuela incluía anexos (gallinero, apiario, jardín), acciones para mejoramiento del hogar (construcción de camas, sillas, mesas), organización de festivales culturales y talleres (curtiduría, jabón, costura, carpintería), fomento del cooperativismo. El último párrafo del informe ratifica el aspecto de la lengua: "Una de las principales dificultades con que cuenta la escuela es la falta del idioma español, pues con gran trabajo se logra hacerse entender y llevar a realizar la alta finalidad de la escuela".[10]

El sentido de las campañas que se refieren obedece al criterio de la época, que asocia características de las comunidades indígenas con atraso cultural (por ejemplo, y son recurrentes en los informes de los profesores, las formas de elección de las autoridades locales); por eso no debe extrañar el mensaje titulado "Causas de la degeneración del indio", que en julio de 1929, cuando se inauguró el edificio escolar de Ayutla, pronunció el inspector federal de Educación, Javier Carranza.

Uno de los principales retos de la escuela era la asistencia, no sólo era el ingreso a ella, sino sobre todo la permanencia, lo cual se dificultaba en los contextos rurales por diversos motivos: lejanía de la escuela, ausencia de castellanización, niños y niñas dedicados a labores domésticas, inasistencia o ausencia de docentes, falta de relación entre los conocimientos escolares y el contexto; por eso había medidas para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela, sobre todo multas económicas. Un acta del 17 de junio de 1937 registra que la única maestra federal de Ayutla, María C. de Sánchez, se reunió con las autoridades municipales y con el comité de educación para tratar el asunto de la asistencia. Las autoridades reiteraron su disposición para cooperar con el cumplimiento de la "obligación escolar", y

9 AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 2, exp. 9, ff.. 7-8, 28.
10 AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 9, exp. 17, ff. 22-24.

que aplicarían sanciones a los padres omisos; el exhorto de la profesora señaló que el censo escolar era considerable y no se reflejaba en la asistencia, y agregó:

> Es tiempo ya de que toda la niñez aproveche los beneficios de los planteles educativos respondiendo así a las aspiraciones del actual gobierno y que son nada menos que la difusión amplia de la cultura a fin de que los ciudadanos de mañana sepan reconocer mejor y desempeñar mejor sus funciones dentro de las sociedades en que viven desde el punto de vista cívico, como desde el punto de vista simplemente social.[11]

Respecto a las actividades cívicas y culturales organizadas por la escuela, señalaré algunos casos concretos. En Guelatao, para conmemorar el aniversario del natalicio de Benito Juárez, en 1927 se reunieron Ixtlán y Guelatao; asistieron las bandas de música de ambos pueblos, se entonaron el himno socialista y el himno regional, se interpretaron las poesías "Tristeza de raza" y "Por la raza", la canción "Sarape oaxaqueño" y el Himno Nacional.[12]

En 1929, durante la inauguración del edificio escolar en Ayutla Mixe, participó la banda de música local, se realizaron ejercicios de gimnasia, hubo intervenciones sobre las causas de "la degeneración del indio", los vicios y el alcoholismo.[13] Al año siguiente, en el pueblo zapoteco de Santa María Tavehua, se efectuó un programa por el aniversario luctuoso de Francisco I. Madero; intervino la banda municipal, se pronunciaron discursos y poesías sobre la constitución, Madero, la patria y la bandera, el presidente del comité escolar pronunció un discurso en zapoteco.[14]

Entre los festejos realizados en Yalina en 1930, durante las fiestas patrias, intervino la banda local, hubo poesía, composiciones y alegorías a Hidalgo, Morelos, la Corregidora y Juárez, se levantó un altar a la patria; mientras que en la clausura de cursos participó la banda municipal, se entonó el himno agrarista, se ejecutó "El jarabe tapatío", hubo una intervención titulada "Los verdaderos hijos de la patria".[15] En 1931, el maestro de Ocotepec mixe remitió a la SEP dos muñecos vestidos con la indumentaria típica de la población.[16]

La clausura del curso escolar de Tanetze de Zaragoza, en 1931, tuvo un programa con 38 intervenciones, entre ellas piezas de música por la orquesta Zaragoza y las bandas de música Hidalgo y Benito Juárez; el himno socialista regional, entonado por los alumnos; recitaciones individuales y corales, diálogos, cantos regionales (Cántaro de Coyotepec), ejercicios de gimnasia; un integrante del consejo escolar expuso el tema "Importancia del mejoramiento de la escuela"; el secretario del juzgado constitucional intervino con la composición "Qué hermosa cosecha recogerá la Patria"; la vocal de la sociedad de padres de familia participó con el tema "La educación de la mujer"; el secretario del ayuntamiento recitó una oda al maestro; las actividades concluyeron con el "Dios nunca muere", una suerte de himno regional de los oaxaqueños, y el Himno Nacional.[17]

11 AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 9, exp. 17, f. 30.
12 AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 41, exp. 13.
13 AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 9, exp. 17.
14 AGEO, 1930, caja 195, exp. 26.
15 *Id*.
16 AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 9, exp. 11.
17 AGEO, 1931, caja 191, exp. 26.

En diciembre de 1933, el Centro Magisterial de Cooperación de la Región Chinanteco-Zapoteca, en el contexto de la lucha "por el progreso y la reivindicación social de las masas populares", efectuó en Yólox, Ixtlán, una feria escolar durante tres días. Debido a la diversidad y extensión de las actividades realizadas, se describe cada uno de los días.[18] Cabe apuntar que durante estos encuentros las formas de organización comunal de los serranos se ponían al servicio del magisterio, pues los pueblos —sobre todo el anfitrión— se hacían cargo de brindar alojamiento, así como de concentrar y preparar los alimentos de sus maestros: pan, papas, frijol, café y, en algunas ocasiones, huevos y carne integraban la dieta. En el primer día se realizaron actividades de bienvenida, se izó la bandera nacional y se entonó el Himno Nacional; a las nueve de la mañana hubo una manifestación que recorrió las calles de la localidad, acompañada de las bandas de música que asistieron a la feria. Acto seguido, en la escuela se desarrolló un acto cívico de nueve intervenciones para inaugurar formalmente las actividades:

1. Obertura a cargo de la banda de música local.
2. Discurso por el profesor Isaías Ramírez.
3. El profesor Anselmo F. Hernández, delegado de la región, inauguró la feria.
4. "Fines de la Revolución", intervención del maestro Marcelo de J. Martínez.
5. "En la agonía", poesía por la señorita Luz García.
6. "La escuela actual", plática por el maestro Adelaido Cruz.
7. "Tarde serena", poesía por Raquel Ramírez, alumna de la escuela de Comaltepec.
8. "Edúcate juventud", poesía por el maestro Isaías Ramírez.
9. "Himno regional laborista", entonado por los maestros de grupo.

Después de este acto, las actividades del resto del día fueron organizadas por los profesores de las escuelas de Comaltepec, Macuiltianguis y Luvina; realizaron actividades atléticas y un torneo de basquetbol; por la noche, hubo una sesión cultural con diecinueve intervenciones que pueden agruparse de la siguiente manera:

- Intervenciones de las bandas de música de Comaltepec y Macuiltianguis.
- Poesías, canciones, diálogos y cuentos interpretados por alumnos y maestros de diferentes escuelas.
- Danzas y canciones regionales ejecutadas por niños de la escuela de Comaltepec.
- "La educación de la mujer", plática a cargo de Matilde Guzmán, maestra de Macuiltianguis.

Al día siguiente hubo actividades semejantes; la responsabilidad fue de las escuelas de Quiotepec, Totomoxtla, Maninaltepec y Nieves; primero hubo tareas de la campaña proaseo, después encuentros deportivos, y a las siete de la noche, un programa literario en el teatro al aire libre, con diecinueve presentaciones de diversa índole:

[18] AHSEP/AGN, Departamento de Escuelas Rurales, caja 164, exp. 12.

- Intervenciones musicales de la orquesta típica.
- Participación de la maestra de la escuela de Quiotepec, Matilde García Flores, con el tema "La acción social de las escuelas".
- Pláticas sobre la importancia del aseo y los deportes, a cargo de docentes.
- Bailables, gimnasia deportiva, poesías, comedias, canciones, función de títeres; cantos regionales y chilenas.

El tercer y último día estuvo a cargo de las escuelas de Yólox, Temextitlán, Tectitlán y Llagas; empezó con "una salva de 21 camarazos, repiques de campanas, cohetes", además de izar la bandera nacional y entonar el Himno Nacional. A las diez de la mañana, hubo una manifestación, acompañada por las bandas de música de los pueblos previamente señalados; al mediodía se desarrollaron competencias y encuentros deportivos (carreras, saltos, juegos organizados). Al iniciar la tarde, se efectuaron encuentros de basquetbol; por la noche, las actividades se clausuraron con un programa de diecisiete intervenciones, entre ellas:

- "Cortés y Cuauhtémoc", diálogo por alumnos de la escuela de Llagas.
- Las tres épocas de México, representación por alumnos de Yólox.
- "La importancia de la agricultura en México", plática por el profesor Francisco Cruz.
- "Japonesas", canto y baile por alumnas de Tectitlán.
- Intervención de Valerio Hernández, presidente de la Unión de Pueblos.
- " La confesión del indio", diálogo por alumnos de la escuela de Temextitlán.
- "Camaradas", canto entonado por alumnas de la escuela de Tectitlán.

Además, ese día se inauguraron el palomar, el gallinero y los baños de la escuela local. Las actividades fueron clausuradas por el presidente municipal de Yólox, Cirilo Mendoza; la sesión terminó con el Himno Nacional.

En este recorrido cronológico, a finales de la década, la escuela del pueblo zapoteco de Santa María Petapa (Juchitán) realizó un trabajo de amplio alcance. El maestro rural federal, Félix Aragón Rodríguez, elaboró un plan de trabajo que incluyó diferentes acciones en las que participarían autoridades y vecinos:

- Sociales: intentar la asistencia de todos los niños en edad escolar, desarrollar campañas (alfabetización, registro civil, salubridad, higiene, contra el fanatismo y el alcoholismo), integrar una cooperativa de consumo escolar, efectuar una campaña por los derechos de la mujer.
- Materiales: fabricar mobiliario y un palomar, reparar la casa del maestro y el gallinero.
- Técnicas: enseñar el castellano en el grado preparatorio, impulsar los cursos nocturnos para adultos, adaptar los contenidos y criterios de los programas de la SEP a las condiciones locales.[19]

[19] AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 3, exp. 8, f. 27.

En el pueblo chatino de Tataltepec, en el plan de trabajo de la escuela rural federal,[20] se propuso levantar el techo de la casa-escuela, construir una cárcel pública, empedrar una calle céntrica y realizar una columna conmemorativa en honor al insurgente Antonio Valdés. También apuntó incrementar la campaña de alfabetización, matricular a todos los alumnos en edad escolar y conseguir que todos los adultos concurrieran a la escuela nocturna. Debido a que la asistencia escolar era intermitente, en 1940 la escuela fue cerrada temporalmente. En junio de ese año el comité escolar local remitió una carta al gobernador de Oaxaca en la que denunció dicho cierre, que sabían sucedía cuando había "reacción a la enseñanza", pero en Tataltepec había muchos niños y se requerían más maestros para no quitar a los niños el "pan de la ciencia"; la misiva agregó que, en caso de no reabrirse, las escuelas donde los niños podrían estudiar estaban muy lejos y no asistirían. Por su parte, la SEP argumentó que la clausura se debió a que las autoridades y los vecinos no apoyaban al director e intentaban crear una escuela municipal solventada por los vecinos. Las clausuras temporales solían durar seis meses; si en ese tiempo las autoridades no gestionaban su reapertura, la clausura era permanente. La escuela fue reabierta, y en 1942 y 1943 la visitaron los inspectores escolares de la SEP.

La federalización de la enseñanza

La federalización de la enseñanza (1937) se logró mediante un acuerdo de cooperación entre los gobiernos federal y estatal para compartir los gastos del servicio educativo en la entidad. Así, el gobierno federal tuvo más control de la orientación y los contenidos educativos en el país, aunque varios de los métodos y procedimientos de trabajo utilizados en las escuelas estatales se asemejaban a los de los planteles federales. La federalización permitió incrementar los sueldos de los maestros y eximió a los ayuntamientos de recaudar el impuesto educativo.

En la revista *Alborada Roja*, editada en los años treinta por la Dirección de Educación Federal en Oaxaca, se apuntó que el monolingüismo dificultaba la labor de la escuela, sobre todo en comunidades pequeñas a las que alfabetizar en su lengua demandaba realizar un trabajo lingüístico que requería tiempo y conocimientos. Numéricamente, había dos situaciones: la de los pequeños grupos indígenas, que en 1930 tenían menos de diez mil analfabetos mayores de diez años, y los grandes núcleos indígenas (zapoteco, mixteco, mazateco, mixe y chinanteco), en los cuales "el solo hecho de profundizar su idioma y utilizarlo en su alfabetización nos pondría en posesión de un precioso instrumento para ahondar en la vida de estos pueblos y explicarnos muchos complejos sociales y culturales de los mismos" (*Alborada Roja*, Nos. 6-7, 1938, p. 8). Así, se reconocía la importancia de conocer y emplear las lenguas indígenas para comprender las cualidades sociales y culturales de los pueblos.

Las condiciones económicas del medio condicionaban los resultados de la labor de la escuela; a edad temprana, los niños participaban en labores domésticas que generaban ausentismo, la gente vivía en condiciones higiénicas dañinas, la mujer estaba marginada de muchas actividades. Además, se estimaba que la "falta de cultura" de los pueblos indígenas obstaculizaba la labor escolar, y por eso se leen frases como:

[20] AHSEP/AGN, Escuela Rural Federal Oaxaca, caja 5, exp. 14, ff. 24, 29, 40, 45 y 47.

> La misma falta de contacto cultural con los núcleos de civilización hace que los habitantes de esas apartadas regiones estén sobrecargados de prejuicios sociales que les inspira en muchas ocasiones una marcada repulsión a sistemas más elevados de vida, que, aun siendo aceptables y apropiados para el medio de dichos pueblos, no los aceptan por la desconfianza que con sobrado motivo tienen a lo que en otras ocasiones se ha utilizado por elementos irresponsables para explotar su buena fe. (*Id*.).

Al finalizar la década de 1930, los maestros continuaron la promoción de las campañas de carácter social; se procuró que los padres de familia enviaran a sus hijos a la escuela mediante la formación de comités de Padres de familia; los docentes recibían un espacio donde vivir para que permanecieran en las comunidades e incrementaran sus acciones; se renovaron los edificios destinados a funcionar como escuelas. Los parques infantiles procuraron hacer la escuela más atractiva, y los teatros al aire libre se incrementaron para escenificar programas culturales con trasfondo social, ideológico y recreativo. Otras tareas fueron promover la potabilización del agua o establecer parcelas escolares para producir a partir del cooperativismo.

En las comunidades apartadas, donde el maestro rural significaba la vanguardia del gobierno, era fundamental su permanencia para que su labor tuviera consecuencias positivas; aunque su estancia no garantizaba que todos cumplieran con las indicaciones de la SEP, entre otras causas por el desinterés local o el perfil profesional del magisterio. En ese contexto se entiende el mensaje del subsecretario de educación, Luis Chávez Orozco, al señalar la meta colectiva de la escuela:

> Si la escuela no mejora la situación social de la comunidad… y se limita tan sólo a la enseñanza, a ciertas horas, de niños y niñas, no habrá llenado su papel más importante…
>
> Maestro rural que no vive con los suyos y que no se decide a ocupar la modesta choza que le ofrezcan, a comer el pan que pueda conseguirse en el lugar (mientras procura mejorar las chozas y aportar otros recursos a la comunidad); maestro que no se siente espiritualmente ligado con los campesinos, no va a ninguna parte con una labor en que un poco de trabajo se alterna con una caminata y con su ausencia del centro de actividades durante las horas en que precisamente se conoce a los hombres y a los pueblos; cuando descansan y cuando se divierten. (*Alborada Roja*, No. 4, 1938, p. 9).

Conclusiones

El maestro rural tenía la encomienda de involucrarse en la vida cotidiana de la comunidad para ser visto como un integrante de ella e intervenir en su desarrollo. Puede afirmarse que la mayoría de los maestros rurales realizaron acciones para aplicar sus conocimientos extraescolares, en ocasiones limitados, en la vida cotidiana local. Castellanizar, enseñar a leer y escribir o las operaciones aritméticas fueron un avance; conseguir que la gente enviara a sus hijos a la escuela significó un logro formidable en muchas ocasiones, pero las tareas en-

caminadas a mejorar la alimentación o las campañas de limpieza significaron un reto para personas que recurrieron al ingenio y la tenacidad.

La figura del maestro y la escuela rural contribuyeron a difundir y preservar el nacionalismo de un Estado proteccionista, al tiempo que recurrieron a los marcos sociales de la memoria para estandarizar colectivos; los maestros rurales lograron varios de los objetivos oficiales, de acuerdo con la realidad que, de muchas maneras, desafiaron.

Referencias

Repositorios documentales

AGEO (Archivo General del Estado de Oaxaca).

AHSEP/AGN (Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública / Archivo General de la Nación).

Obras consultadas

GARCÍA TOLEDO, A. (1935). *Informe del Gobierno del Estado de Oaxaca*. Oaxaca: Talleres Tipográficos del Gobierno.

——— (1934). *Informe del Gobierno del Estado de Oaxaca*. Oaxaca: Talleres Tipográficos del Gobierno.

HALBWACHS, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.

MARTÍNEZ VÁSQUEZ, V. (1994). *Historia de la educación en Oaxaca 1825-1940*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

SÁNCHEZ PEREYRA, J. (1995). *Historia de la educación en Oaxaca 1926/1936*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

SMITH, A. (1976). *Las teorías del nacionalismo*. Barcelona: Península.

VIGOTSKY, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Quinto Sol.

Revistas

Alborada Roja, Órgano de la Dirección de Educación Federal en el Estado de Oaxaca, 1938, No. 4.

Alborada Roja, Órgano de la Dirección de Educación Federal en el Estado de Oaxaca, 1938, Nos. 6 y 7 (fue doble).

Revista de Educación, 1938: 4-7

"La Revolución de la Educación en México", en*:* SEP, *Revista de Educación*, 1938, Vol. II, No. 6, pp. 4-7.

Conclusiones del Primer Congreso de Educación Socialista en el Estado de Oaxaca, celebrado en la ciudad capital en 1935, en*: Acervos. Boletín de los archivos y bibliotecas de Oaxaca*, 2004, No. 26, p. 33.

MAESTROS Y EDUCADORES EN CHIAPAS EN EL SIGLO XX: ITINERARIOS Y DESTINOS, TRAZOS Y NARRACIONES

Antonio Padilla Arroyo
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
(apadilla@uaem.mx)

Manuel Francisco Aguilar Tamayo
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
(mafat@uaem.mx)

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación en desarrollo cuyo objetivo es comprender diversas facetas del normalismo, en específico, del normalismo rural en el estado de Chiapas, entidad situada en el sur de México. Por medio de testimonios orales, se documentan experiencias de maestros que se formaron en distintas instituciones educativas y que, al mismo tiempo, fueron formadores de maestros tanto en el medio urbano como en el mundo rural. El objetivo es examinar diversos ámbitos y sus interacciones, comprender que influyen en la formación de los maestros —entre ellos, los legados culturales— y de los dispositivos de escolarización, lo que enriquece nuestro entendemiento del normalismo mexicano, en particular del normalismo rural en esa entidad del país. En específico, se trata de evocar las experiencias de un grupo de maestros de distintas generaciones que se formaron en diferentes instituciones educativas y que al mismo tiempo fueron formadores de maestros, pero que convergieron como profesionales de la educación en el campo mexicano. Tanto sus herencias culturales como su formación académica moldeó en gran medida su trayectoria profesional y personal.

Si bien una de las instituciones más paradigmáticas de la cultura escrita son las escuelas normales, en particular las normales rurales, el dominio o el arte de los saberes y de los secretos de la palabra escrita influyen de manera decisiva en el manejo de las estrategias para enseñar y aprender a leer, lo cual supone el conocimiento de una heterogeneidad de herramientas intelectuales que permitieran dar sentido y significado a las experiencias de los maestros.

El texto se basa en testimonios orales que se constituyen en la principal fuente primaria. Por medio de éstos, se recuperan dimensiones centrales, las cuales se contrastan y se complementan con fuentes escritas y la producción historiográfica que se ha enriquecido

durante las últimas dos décadas. De este modo, es posible recrear diversos cuadros de la vida escolar en Chiapas.

Consideraciones teóricas y metodológicas

Como ya se apuntó, el testimonio oral es la fuente primaria de este texto, una de las piezas fundamentales de la memoria de profesores y maestros que cultivaron el magisterio en el estado de Chiapas. Se centra en el relato de un profesor con una vasta trayectoria individual y colectiva que se labró en medio de fecundas herencias culturales y de una amplia formación académica y profesional. En este caso es posible observar que ambas dimensiones configuran parte de su identidad, la cual se expresa tanto en las acciones realizadas durante su itinerario profesional como en los juicios que años después expresa el profesor.

Los relatos orales son palabras dichas que evocan vivencias que, al transformarse en palabras dadas, se trasmutan en experiencias que recrean atmósferas sociales y culturales, actores y agentes, instituciones y dispositivos materiales y simbólicos, esto es, acontecimientos y procesos. Los recuerdos de los testimoniantes evocan lo vivido a lo largo del tiempo o de los tiempos y los diversos espacios en los que transita la vida, a los cuales dota de sentido y significado. Los testimonios orales posibilitan reconstruir la identidad individual y colectiva, las herencias culturales (Marinas, 2007, p. 39). Los relatos son el recuento de las experiencias; se construyen por el protagonista por medio de sus recuerdos y juicios. En una aproximación analítica a la estructura del relato pueden identificarse tres tiempos: el pasado o el antes, el presente o el ahora y la unidad del antes y ahora mediante la reflexión de esas experiencias, que incorpora juicios, valoraciones sobre acciones e ideas, es decir, el tiempo que une pasado y futuro; en otras palabras, el *tiempo histórico*.

De acuerdo con Juan Sisinio Pérez Garzón (2008), la memoria es una reconstrucción del pasado, y la memoria individual, en específico la memoria oral, añadimos, es una recreación de experiencias que se renuevan y que se hacen distintas en la misma medida en que se recuerda y se relata. La memoria que se produce y que se encarna por medio *del* y *en* el lenguaje oral, individual, al igual que ocurre con la historia, selecciona, y al hacerlo se constituye como un artefacto y un referente de una identidad, ya sea de la persona, del grupo, colectivo o social, o de la sociedad en su conjunto (Pérez Garzón, 2008, p. 15).

El relato oral que se analiza en este documento ofrece una aproximación a la trayectoria profesional y académica de un profesor, de su labor educativa, de las funciones y los cargos, de las rutinas y rituales, de la cotidianeidad escolar, en su sentido amplio, por lo que contribuye a comprender la profesión magisterial en su desarrollo histórico y social. En este caso, los relatos biográficos son narraciones íntimas que se encarnan en imágenes y discursos que son, a la vez, individuales y colectivos. Los recuerdos de las experiencias en torno a la docencia revelan continuidades y rupturas no sólo de la historia personal, sino de la historia colectiva del magisterio y del normalismo chiapaneco.

Un segundo análisis se realizó mediante estrategias de codificación aplicados de manera directa al audio de la entrevista, lo cual permitió comprender de manera más detallada las relaciones y continuidades de las experiencias en la historia del profesor participante. La estrategia de codificación fue semántica, lo que permite reconstruir narrativas de un tópico.

De esta forma fue posible "descubrir" los nodos y las relaciones que el participante organiza y que considera esenciales para comprender momentos, acontecimientos, episodios de su vida, o que le dan sentido y perspectiva acerca de ellos.

Los códigos se desarrollaron de acuerdo con el interés en comprender la perspectiva del profesor respecto a la identidad del maestro normalista, los procesos de formación, su desarrollo profesional y otros aspectos biográficos. Un tema de interés, en el que se contextualizan estas dimensiones, son las comunidades y escuelas rurales. La entrevista tuvo una duración de tres horas y treinta minutos.

Ahora bien, la importancia y originalidad de los relatos biográficos reside en que posibilitan establecer hechos y personajes, así como escenarios en los que se desenvolvieron. Por medio de la palabra dicha, la oralidad, el protoganista realiza una valoración personal, subjetiva, del peso que le merecen unos y otros, de la influencia que las personas y los acontecimientos tuvieron en su vida y que nos permiten observar el marco normativo en los cuales los actores y los episodios se produjeron y que ayudan a comprender el sentido que asigna el protagonista a los hechos pasados. En esta tesitura, se trata de rememorar experiencias vitales que tienen un interés común en cuanto que son vivencias que han estado silenciadas.

Desde luego, el relato biográfico no es ajeno a un proceso cultural más amplio, esto es, el actor individual también es un actor colectivo en tanto pertenece a un grupo social específico, en este caso, a los maestros rurales en Chiapas. De ahí la pertinencia de formular varias reflexiones que favorecen una mayor y mejor comprensión sobre el quehacer educativo de este sector de maestros, de la especificidad de la cultura escolar y de la trayectoria educativa en/sobre el mundo rural, de las ideas y las acciones; en otras palabras, de las representaciones y las prácticas culturales que producen y reproducen. Aquí se concibe a este maestro como "constructor cultural" en cuanto que es productor y reproductor de relaciones que se configuran a partir de su quehacer cotidiano alrededor de la escuela rural, las cuales se sistematizan y formalizan en normas institucionales y que oientan su labor.

De acuerdo con Iván Pinto y Rafael Burgos (2015), son formadores de una institución —la escuela rural—, por medio de su participación en las tareas educativas. Sus vivencias, derivadas de su hacer cotidiano, junto con el aprendizaje de métodos pedagógicos y la didáctica de la enseñanza, así como su preparación para el desempeño de un trabajo colectivo y comunitario, cuyos atributos, entre otros, están en su carácter activo en la organización política, social y económica de las poblaciones rurales en las que desenvolvían su actividad, todo lo cual les confiere su particularidad. En suma, son creadores de experiencias que conforman sus trayectorias personales y colectivas (Pinto y Burgos, 2015, pp. 14-15).

Así, los relatos biográficos, por medio de la oralidad, reconstruyen los itinerarios cotidianos e institucionales que permiten significar pensamientos y prácticas, imaginar y comprender el papel que tuvieron, en su calidad de "constructores culturales", en acontecimientos específicos, en medio de tensiones y conflictos, de cavilaciones e incertidumbres, de conocimientos y estrategias, de expectativas y necesidades simbólicas y materiales, de ese universo desde el cual los protagonistas orientaron su actividad educativa en la escuela rural, el magisterio y el normalismo develando su historicidad (Pinto y Burgos, 2015, p. 18).

Los niveles metodológicos se derivan de conceptos centrales tales como formación, prácticas y experiencias educativas tanto en el mundo urbano como rural, resistencias y

apropiaciones de proyectos educativos, trayectorias académicas, prácticas de lectura y de escritura, entre otros.

Relatos que hacen historias

Como se ha mencionado, este texto es parte una investigación más amplia mediante la cual se documentan —se continúan realizando más entrevistas— historias íntimas, individuales, personales de maestros cuya identidad está vinculada a su historia profesional en el estado de Chiapas durante la segunda mitad del siglo XX.

El testimonio biográfico, al convertirse en palabra dicha y en palabra dada, ofrece información antes desconocida y abre la posibilidad de compartirla. De ese modo, puede hacer comprensible las acciones y las ideas que realizan los actores en el transcurrir de su vida, en específico en su labor magisterial (Marinas, 2007, pp. 40-41).

El recuerdo, desde la evocación del protagonista, enriquece la observación y el registro de la vida escolar, de los diversos ámbitos que la configuran y que recrean los contenidos de las experiencias, de "las huellas en la vida", según la expresión de Elsie Rockwell. Éstas, de acuerdo con la autora, conforman un proceso real que reúne, entre otros aspectos, objetivos, contenidos y métodos formales que prescribe un programa oficial, con los cuales se intentan reglamentar formas de inculcar el conocimiento, organizar actividades formales e informales de la enseñanza y aprendizaje y establecer relaciones institucionales (Rockwell, 1999, p. 13).

El estudio de estos aspectos hace inteligible el proceso histórico de constitución de la institución escolar; devela el entramado de relaciones entre actores, de percepciones, creencias, opiniones, ideas, valores e ideas y de prácticas específicas, de acciones, actitudes, usos y comportamientos, conductas, que se sedimientan y se expresan tanto en tradiciones locales, estatales, nacionales y universales como en proyectos, políticas educativas, decisiones burocráticas, apropiaciones y resistencias que tiene se instituyen. Tanto las representaciones como las prácticas cotidianas constituyen el mundo de "lo real", de la vida cotidiana escolar, en particular de los maestros y los alumos, de los estudiantes y los profesores (Rockwell, 1999, p. 14).

El testimonio se contextualiza e interpreta en el marco de un proceso de relaciones sociales que organizan y reproducen instituciones; o dicho de otro modo, son cultura escolar y cultura empírica de los docentes que, al visibilizarse en el relato, reúne y hace comprensible el mundo escolar (Eisner, 2014). De esta manera, el testimonio oral diversifica las fuentes para el estudio de la institución escolar y sus actores. A este respecto, Rockwell ya ha advertido que la diversidad de la experiencia, de la vida escolar, no puede inferirse de forma única y exclusiva de la documentación oficial, fundamentalmente escrita y por lo común en función de necesidades administrativas y de gestión escolar. Para entender otras dimensiones de la lógica de la vida escolar, se hace necesaria la búsqueda de nuevas fuentes y de nuevas preguntas de investigación. Con ello es posible aproximarse a lo que sucede de manera cotidiana en las escuelas y en todo el entramado del mundo escolar (Rockwell, 1999, p. 15).

El quehacer de observar, describir desde el registro etnográfico, y pronunciar y escuchar desde el registro de la memoria y del lenguaje oral, ofrece otras tonalidades y miradas que

conllevan otra posibilidad de inquirir acerca de lo que ocurre en ese espacio de la vida cultural. Si las primeras tareas habían sido una labor encomendada o asumida por la antropología de la educación, con su arsenal conceptual y metodológico, ahora la comprensión de la vida cotidiana también puede ser enriquecida por los recursos que brinda el estudio de la memoria oral, y sus contribuciones a la historia favorecen identificar y recrear tanto antiguas como inéditas facetas de la diversidad, amplitud y profundidad de las experiencias escolares. Los relatos orales reconocen nombres, objetos, marcas, usos y costumbres, hábitos que evoca y recrea el testimoniante. Además, brindan información sobre pérdidas, logros, gozos, dolores que, al reconstruirse por medio de la oralidad, posibilita crear y apropiarnos de conocimientos, de hacer y escribir historia (Marinas, 2007, p. 54).

En su especificidad, los protagonistas y sus relatos brindan indicios y materia prima de las biografías, lugares significativos compartidos o, mejor dicho, cotidianos, que podrían resultar poco brillantes o atractivos, acaso redundantes o intrascendentes, pero, paradójicamente, llenos de sorpresas y de luces que, en todo caso, nos permiten clarificar procesos, actores e instituciones que han sido poco estudiadas (Marinas, 2007, p. 42). Esto representa una de las mayores riquezas de los relatos orales en cuanto a su carácter o su naturaleza cualitativa.

Los testimonios individuales revelan otras historias, algunas entrelazadas con las de otros protagonistas, así como con lugares y contextos políticos e institucionales que, al entretejerse, componen una imagen que se amplifica y alumbra otras historias que describen modos de vida, concepciones del mundo y prácticas culturales, en particular, cuadros de la historia del normalismo chiapaneco, tanto en el ámbito rural como urbano. Un ejemplo que resume esa identidad colectiva es la afirmación. En un fragmento de su testimonio, el profesor chiapaneco José Gilberto Aguilar García sintetiza no sólo su historia personal, sino una historia colectiva, su pertenencia a un grupo social específico que lo dota de identidad: "Los maestros de antes somos profesores. Es una identidad, parte de una identidad".[1]

Semilleros de una herencia que se hace vocación y profesión

Quizá uno de los rasgos definitorios del magisterio y del normalismo tanto de México como de Chiapas es que este oficio, arte, vocación y profesión se hereda culturalmente. Nuestro protagonista describe a lo largo de su relato autobiográfico el sentido y el significado que distingue y conforma ese universo personal y colectivo.[2]

El normalista y doctor en Educación José Gilberto Aguilar García nace el 13 de enero de 1948, en uno de los barrios más antiguos y típicos, el barrio de la Merced, en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en la región de los Altos de Chiapas. Es el segundo de una

1 Entrevista con el profesor José Gilberto Aguilar García, realizada por Susana Escobar Fuentes, Antonio Padilla Arroyo y Manuel Francisco Aguilar Tamayo, el 20 de abril de 2020 en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (en adelante, nos referimos a esta entrevista como EGA, 20 de abril de 2020).

2 Distinguimos entre magisterio y normalismo en cuanto que el segundo se asocia a estudios formales que se realizan en instituciones específicas, las escuela normales en su diferentes modalidades, las cuales otorgan el título de profesor. En ese sentido, se alude a una profesión. El primero refiere el ejercicio y el dominio empírico de un arte u oficio, en general una cultura empírica, que puede o no formalizarse y que puede legitimarse mediante un documento que acredita esa cualidad.

familia de maestros: su madre, Guadalupe Victoria García Pintado, es originaria de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, lugar donde nace el 12 de diciembre de 1920. El padre, también maestro, Manuel María Aguilar Juárez, nace el 4 de diciembre de 1918, en la capital del estado, Tuxtla Gutiérrez. El primogénito, Manuel Francisco Aguilar García, nace el 10 de octubre de 1946; también es normalista, además de profesor y doctor.

La familia se asienta unos años en la localidad fundada por los padres, llamada Narciso Mendoza, en Chiapas. Años después, la familia se traslada a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez para radicar de manera definitiva. Ahí nacen los dos últimos miembros de la familia: el hermano menor, Luis Eugenio Aguilar García, y su hermana, la más pequeña, Natividad Guadalupe Aguilar García, ambos también abrazan la profesión de normalistas.[3]

El escenario de la infancia, en la comunidad de Narciso Mendoza, le ofrece elementos de conceptuación de la escuela rural y del rol del profesor en las comunidades. Como *hijo de maestro*, pudo conformarse desde la infancia de la participación del profesor con las comunidades; estas formas de atención e interés que el profesor muestra en su implicación en tareas más allá de la escuela, se observan también en su relato como profesor. Él se implicó en actividades de organización del trabajo en las parcelas y en actividades deportivas que forman parte de las formas de cohesión social y de interés de las personas. "Sí, los dos. Nada más que ahí, cuando empezaron a ser maestros rurales, creo que se conocieron ahí, o sea, que la vida los juntó y luego fueron muy amigos. Ellos dicen que fueron muy amigos, y también dicen que se casaron y tuvieron hijos […]" (EGC, 20 de abril de 2020).

En un momento en el que el profesor Aguilar hace una pausa en las reminiscencias de sus años de "servicio", así como de un tramo de su paso por las instituciones educativas, ofrece una muestra de su vocación por el magisterio y el normalismo: "Me acabo de jubilar en enero (de 2020), después de 52 años de servicio. Se dice fácil, tan tranquilo, pero algunos entraron y se jubilaron, y yo todavía seguía. 'Vuélvanse a inscribir, y aquí los espero'" (EGA, 20 de abril de 2020).[4]

El profesor Aguilar señala que tanto su madre, la maestra Guadalupe Victoria García, como su padre, el profesor Aguilar Juárez, ejercieron el magisterio, durante el cual desempeñaron variadas labores educativas: desde impartir enseñanza a nivel primaria, tanto en escuelas rurales y escuelas urbanas, hasta la responsabilidad administrativa-académica, como labor estratégica de las superivisiones escolares, lo que supuso variados periplos de la profesora García y del profesor Aguilar. Ambos tuvieron un larga y fructífera trayectoria profesional en el magisterio. En especial, el quehacer educativo del maestro Aguilar Juárez fue reconocida de distintas maneras. Una de éstas fue la escuela que, como una forma de homenaje, lleva el nombre del profesor Manuel Aguilar Juárez, aunque no lleva su nombre completo y omite el segundo nombre de María porque, según decía, no le gustaba. Ese plantel educativo, en pleno funcionamiento en la actualidad, se ubica en su entrañable ciudad natal, Tuxtla Gutiérrez.[5]

[3] Datos proporcionados por el Dr. Manuel Francisco Aguilar García, en conversación informal, el 26 de septiembre de 2021.

[4] Ésta y las siguientes transcripciones están adaptadas para su lectura en texto escrito. Por ello se eliminan algunas expresiones paralingüísticas, repeticiones y reformulaciones de palabras, se preserva el sentido que le da el hablante. Entre corchetes se ofrecen datos o información que contextualiza lo dicho por el entrevistado.

[5] Datos proporcionados por el doctor Manuel Aguilar García, el 26 de septiembre de 2021.

En cuanto a la formación profesional que habilitó al maestro Manuel Aguilar Juárez y a la maestra Guadalupe Victoria García, el profesor Aguilar evoca:

> Sí, la escuela era rural, rural. Ellos [se refiere a sus padres], eran maestros rurales [...] eh, vamos a hacer un poco de memoria, eh. Había necesidad de educar a la población y empezaron a contratar maestros, con sexto año de primaria, y algunos con tercer año de secundaria. Mis padres tenían tercer año de secundaria. Y se van con ésa… y cuando regresan, empiezan a hacer la carrera, la carrera del magisterio en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Eran cursos intensivos, y de ahí regresaban a sus comunidades, y como ellos tenían ya un año más, cuando lograban tener un año más daban lo que llamaban las sextas partes, es decir, les aumentaban un poquito más de su sueldo. Ya decían [inaudible], y cuando concluían, entonces les cambiaban las plazas, de maestro rural a maestro primaria urbano titulado foráneo. Los traían a la ciudad, todos, todos a la ciudad, ahí sí ya no era regional. (EGA, 20 de abril de 2020).

Sin duda, ambas figuras, tanto la maestra Guadalupe, la madre, como el maestro Manuel, el padre, ejercieron una notable influencia entre sus vástagos, como lo prueba el hecho de que los cuatro sucesores de la familia Aguilar García también han tenido una larga trayectoria en el magisterio chiapaneco. El profesor Gilberto recuerda y reflexiona en torno a la influencia que tanto su padre como su madre tuvieron sobre él, sus hermanos y su hermana para elegir la profesión magisterial:

> Entonces esos maestros [en referencia a la historia de su madre y padre], a lo mejor de una manera subjetiva, no tan pensada, se fueron incorporando en nosotros, y digo en nosotros porque tengo tres hermanos que son, que están en el magisterio, y de alguna manera, siento yo, todo eso fue una influencia, no igual, pero parecida. Todo llegamos como maestros.

Los afluentes o las corrientes por las cuales se trasmite y se inculca son diversos. Las generaciones adultas transmiten e inculcan el legado familiar, que a su vez es herencia colectiva. En un primer momento, la oralidad se constituye en la principal herramienta mediante la cual diversas instituciones y prácticas culturales consolidan los vínculos entre el mundo infantil y el mundo adulto: cultura material, juego, escuela, familia, género. A este respecto, el profesor Aguilar rememora las viviencias infantiles, parte sustancial del hacer y pensar en la infancia, de las actividades cotidianas que se incorporan y encarnan en lenguajes, ideas y prácticas culturales, y que fueron decisivas en su inclinación por el magisterio, convirtiéndose en marcas para su vida personal y profesional. Así, en su dimensión de herencia cultural, ésta se registra por formas directas: los maestros adultos inculcan el gusto por el magisterio, la enseñanza, la docencia, así como por el prestigio y el mérito académico que representa. El profesor Aguilar esboza:

> Bueno, el antecedente sobre todo es que somos hijos de profesores, y en toda la actividad nuestra, como niños, vivimos en zonas rurales y aprendimos muchas cosas de cómo educarnos junto con los demás. […] Digamos que primero le metes eso: yo vivo como maestro. Esa inquietud de jugar a la escuelita, incluso éramos maestros en la escuelita. A veces éramos alumnos, pero como queríamos ser más maestros, porque éramos los hijos del maestro; entonces, en ese sentido hubo una concepción de parte de los demás de que a lo mejor sabíamos más, aunque no fuera cierto, ¿no?

El profesor Aguilar destaca varias ideas, valores y prácticas que más aprecia y le resultan más significativas como parte de su herencia cultural y que considera intrínsecas y que, incluso, se fortalecieron con la práctica magisterial: la libertad, el ejercicio cotidiano de la igualdad y la responsabilidad, las cuales atribuye, en gran medida, a las particularidades de la vida rural, así como al compromiso de los maestros. Desde su experiencia, el mundo rural propiciaba un ambiente adecuado para adquirir y desplegar tanto habilidades, aptitudes, facultades intelectuales y emocionales como acciones y conductas fundamentales que posibilitaban la apropiación de los aprendizajes escolares y sociales. Incluso, en un retorno al presente, establece el contraste entre esa forma de concebir la tarea educativa con lo que la cultura académica de la profesión formaliza como saberes legítimos. A este respecto, nuestro protagonista rememora:

> Y aprendimos también a ver muchas cosas, diríamos, maneras o formas que los alumnos tienen en las zonas rurales; cómo aprenden con alegría, con el juego; son aprendizajes interesantes e importantes que, desgraciadamente, después, en la sistematización que hacen [de los métodos de enseñanza que introduce el currículum oficial] se ha ido perdiendo, sí, se pierde en la vida por una educación que, de alguna manera, es establecida mediante modelos, métodos, etcétera, y se olvida la libertad del sujeto, para poder entenderlo y comprenderlo en su condición de ser, y eso lo vamos a ver más adelante, cuando empecemos, a ver el carácter mismo de la formación [según se desarrolla la conversación en la entrevista]. Entonces ése es el porqué de la vocación, un concepto de vocación que implicaba la responsabilidad, implicaba la formación y que, como alumnos, ya teníamos cierta resistencia a algunas actividades de los docentes.

Ahora bien, en términos sociales, la labor de profesor no se limitaba a la enseñanza y el aprendizaje de conocimentos disciplinares, sino a la capacidad de influencia, al prestigio social y el quehacer permanente de los maestros en el impulso a la organización de los sectores rurales o de los pobres de las ciudades, en particular entre campesinos e indígenas, en lugares y territorios donde ejercitaron los secretos y aprendieron el oficio o el arte.

Como ha dado cuenta la historiografía de la educación en México y mexicanista, se trata de uno de los rasgos centrales de la educación rural mexicana que tanto los reformadores educativos como los maestros, en el día a día, construían por medio del aprendizaje de esas experiencias y que servían para repensar y rediseñar el proyecto educativo mexicano en la

etapa de las décadas de 1920 a la 1940.[6] Un ejemplo de la política que se elaboró y aplicó en este periodo aparece en el informe titulado *La Casa del Pueblo. Un relato de las escuelas nuevas de acción de México*, de Katherine M. Cook, quien era "especialista en educación rural y actual jefa de la sección de problemas especiales de la oficina de educación adscrita al Departamento del Interior del gobierno de los Estados Unidos". Cook realizó un extenso recorrido por todo el país para conocer el funcionamiento de las escuelas rurales mexicanas, de las misiones culturales y de las escuelas normales, así como de la importancia de los maestros en la edificación material y simbólica de esas instituciones educativas, y por ello su informe es de gran importancia.

En la voz del profesor Aguilar resuenan y se amplifican los ecos, o mejor dicho, los legados y los modos en que los herederos y las generaciones posteriores, maestros y profesores, las adoptaron, sobre todo en regiones y estados del sur del país. Tal vez uno de los mayores atributos de la memoria oral es precisamente que permite contrastar y recuperar el pasado y el presente, el antes y el después, en una línea que se desplaza en tiempos y espacios sincrónicos, y que el movimiento diacrónico hace inteligible, en una dialéctica que produce la memoria y en el que la reflexión, la crítica y la conciencia histórica se elaboran. Frente a las objeciones sobre el valor, la confiabilidad y la validez del testimonio oral, el testimoniante no tiene la menor intención de juzgar el pasado desde el presente, ni tampoco el pasado por el presente. No reivindica la nostalgia, lo deseable, "esto es mejor que aquello". Por el contrario, aprecia y valora las experiencias que reconstruyen. Pero, en esa misma medida, hace memoria colectiva al hablar en plural. La distancia que da el tiempo individual posibilita distinguir entre lo que se vivía en el horizonte de la experiencia y el horizonte de la expectativa (Koselleck, 1993, pp. 338-339). El profesor Aguilar evoca, y por ende, describe y define una de las dimensiones fundamentales de la vida personal y profesional:

> La vida del maestro no es solamente enseñar y entrar al salón, y ya. El maestro era un líder en las comunidades porque, además, ese liderazgo lo consideraba como una necesidad de las comunidades a las que él tenía que servir: no había necesidad [como una actividad prescrita en su función profesional de maestro] de levantar muertos, pero los levantaba. No había necesidad de curar a la gente, y los curaba. No había necesidad de muchas cosas, no le correspondía, y la hacía. Mi padre llegó incluso a trazar una comunidad, una colonia. El trazó la comunidad. El maestro que llegó y andaba.

[6] Los estudios históricos educativos sobre el periodo que comprende las décadas de 1920-1940 coinciden en afirmar que esa época fue decisiva para la consolidación del Estado mexicano posrevolucionario y que se expresó de manera específica en políticas educativas, iniciativas, proyectos y programas en el segmento educativo y cultural, así como en afanes, concursos y en la amplia movilización de esfuerzos humanos que supuso la instauración de unos y otros. Asimismo, convienen en la importancia de las políticas educativas y culturales, sobre todo en lo que respecta a la educación y la escuela rural "mexicana". Pero el balance que realizan de los resultados no es muy optimista, aunque destacan que éstos deben evaluarse y examinarse a la luz de las experiencias estatales, regionales y locales. A manera de ejemplo, podemos citar los trabajos individuales y colectivos de Loyo (1998), Quintanilla y Vaughan (1999), Civera (1997), Rockwell (2007), Mendoza (2014) y Escalante (2014).

La versión que ofrece Cook sobre las escuelas rurales mexicanas es casi la misma que ofrece el profesor Gilberto Aguilar. Para contrastar ambas miradas, se cita a la autora:

> No había fuertes y urgentes tradiciones en relación con los propósitos y las prácticas escolares [que] seguir, ni prejuicios establecidos que vencer. […] lo que es más importante todavía es la dirección de este programa, tenía la libertad para establecer nuevos principios y una nueva política, y para proceder sobre nuevos lineamientos trazados para satisfacer las necesidades específicas, tal como esa misma dirección las entendía e interpretaba. La mira específica de la escuela en sí misma, que es sin duda la interpretación de la mira general, es lograr un cambio gradual del ambiente social y económico y mejorar los métodos de estudio. El programa de estudios, mediante el cual trata de alcanzarse esta mira, no es impuesto ni prescrito por la autoridad escolar del centro. No está hecho este programa en el despacho del jefe, ni tampoco es el producto de una comisión de maestros designada para estudiarlo, ni menos ha sido construido por especialistas. El *maestro-líder* [cursivas en el original] toma principalmente a su cargo la responsabilidad de escoger y conducir los proyectos escolares y las actividades comunales bajo la dirección y superivisión de los funcionarios seleccionados por las autoridades centrales. (Cook, 1936, pp. 24-25).

Acaso los recuerdos de la niñez del profesor maestro normalista Gilberto avalan, al menos, una parte de la afirmación de Cook sobre la amplia libertad del ejercicio educativo, al mismo tiempo que el profundo compromiso de los maestros con las comunidades y las escuelas rurales que estaban bajo su responsabilidad. Esos valores y esas prácticas fueron inculcadas por el ejemplo del padre y la madre por medio de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que empleaban en la escuela en la que practicaban ese arte y oficio.

El profesor Aguilar destaca otro de los rasgos más significativos de la escuela rural, el carácter espontáneo de la inculcación de los conocimientos y que se nutrían de las prácticas culturales del mundo rural:

> Enseñaban jugando, enseñaban mediante cuentos, enseñaban cantando. Tenían sus reuniones de formación, donde conocían nuevos coros escolares, y nosotros, felices cantando, y de ahí, de eso, salían las diferentes propuestas educativas; los aprendizajes eran aprendizajes, no presionados, más libres, y hablo de esto porque en mi niñez, hasta el cuarto año, del tercer año de primaria, por situaciones mismas de que ya no había más, en las comunidades rurales a las que mejor les iba, llegaban hasta tercer año, y posteriormente había que ir a lugares donde hubiera cuarto y quinto, y sólo en las ciudades había primarias.[7]

[7] Según información del profesor doctor Manuel Francisco Aguilar García, su incorporación al sistema educativo ocurre aproximadamente en 1944, cuando incian su labor magisterial en la escuela El Niño Artillero y extienden su ejercicio profesional hasta 1955, cuando deciden trasladarse de forma definitiva a la ciudad natal del maestro Manuel María, Tuxtla Gutiérrez. Por su parte, el profesor Gilberto Aguilar indica que sus progenitores "trabajaron en el magisterio, que podríamos decir, 40, como 42, 43 años mi madre; mi padre, como de 40 años, 39 o algo así. Pero ellos fueron maestros, fueron directores y llegaron a ser supervisores escolares. Como supervisores es que ellos se jubilan. Se jubilan primero mi padre por una enfermedad que él tuvo, y posteriormente mi madre" (EGA, 20 de abril de 2020).

Una de las características mas innovadoras en la creación y expansión de las escuelas rurales fue su carácter abierto, física y simbólicamente, tanto hacia los habitantes como hacia las actividades cotidianas. En su experiencia infantil, el profesor Aguilar recuerda un fragmento de la vida escolar que se relaciona con la importancia de este aspecto:

> Digamos, era una escuela abierta. No, no estaba bardeada. Al aire libre, y teníamos el teatro, que así se llama: teatro al aire libre. Y las canchas. Salías de la escuela, y era la cancha, y te ibas al otro lado. Hacíamos siembra de hortalizas, había parcela escolar. Los maestros se dedicaban a desarrollar actividades con los campesinos, y se iban a la parcela escolar, y ahí trabajaban; había tiempo de siembra y tiempo de cosecha. Los maestros ahí chambeando con ellos, con todos los campesinos.[8] (EGA, 20 de abril de 2020).

Por otra parte, en el periodo de 1940 a 1960, las profundas transformaciones que ocurrieron en múltiples ámbitos del mundo urbano y el mundo rural, y de las relaciones entre ambos, se manifestaron, desde luego, en las políticas educativas y, por tanto, en la vida cotidiana escolar. Estas mutaciones se registran en las transformaciones del paisaje humano, de las prácticas culturales que se recrean, así como en los lugares geográficos que influyen en las percepciones, las ideas, las emociones y las formas de apropiación de los espacios materiales. El maestro Aguilar, mediante cuadros vívidos que, además, nos aproximan al territorio simbólico y natural en los cuales se desenvolvía el ritmo de la vida. Dos descripiciones, dos momentos de la biografía del profesor Gilberto abren la ventana para comprender el significado de los cambios en la vida cotidiana social escolar y social. Éstos dan cuenta de las transformaciones del quehacer profesional del magisterio y del normalismo. Uno de ellos evoca los motivos del arraigo de los maestros a las comunidades donde ejercieron y que estaba asociado a la idea del tiempo y el espacio, al entorno físico y simbólico:

[8] Los profesores Manuel Francisco y Gilberto Aguilar García cursaron cinco y cuatro años de su educación primara, respectivamente, en la escuela rural El Niño Artillero. Su padre y su madre, en su condición de maestros del plantel educativo. Ésta se clasificaba como escuela bidocente, es decir, atendida por dos maestros o profesores —la maestra Guadalupe Victoria García y el maestro Manuel Aguilar Juárez—, a diferencia de las escuela multigrado, la cual se caracteriza por tener un maestro, quien se encarga de impartir los contenidos y los conocimientos disciplinarios que establecen los programas oficiales que corresponden a distintos grados educativos.

El nombre del plantel escolar El Niño Artillero es en memoria de uno de los personajes históricos más emblemáticos de la Independencia mexicana, cuyo nombre era Narciso Mendoza. La escuela se ubicaba en la comunidad rural, y en la actualidad existe la colonia Narciso Mendoza, en el municipio de Chiapas de Corzo. El nombre de colonia se debió a la expansión urbana de las ciudades de Chiapa de Corzo y Tuxtla Gutiérrez, por lo cual se adoptó la actual nomenclatura. Incluso el profesor Aguilar ofrece nueva información sobre modalidades educativas y escolares a las que la historiografía de la educación no ha prestado suficiente atención, y que, en gran medida, fueron concebidas como parte de los ensayos educativos y de sus productos, como las escuelas de concentración, que no tenían nada que ver con las políticas segregacionistas y racistas de la política estadounidense, las cuales fueron uno de los cimientos de las escuelas que se llamaron de tiempo completo. En su relato, Gilberto Aguilar recuerda: "Las comunidades rurales poco a poco, y en las escasas escuelas de concentración, que se les llamaba, podían llegar a tener escuelas de tiempo completo" (EGA).

> Muchos de los medios [para llegar al lugar], desde luego, estoy hablando de una comunidad, de esa colonia que se llama Narciso Mendoza, en donde ahora se llega en unos quince o veinte minutos, los maestros ya no se quedan ahora […] No sé si este detalle de la lejanía era un detalle que se inscribía en una actitud también diferente de los docentes porque ahorita están peleando porque se queden [las comunidades y algunas autoridades]. ¿Qué hacemos para que se queden? Y antes el maestro peleaba por quedarse, era una cosa así, al revés. ¿Porqué? Bueno, porque cuando salía y cobraba, ya veía un poquito más, de lo que es el sueldo. El sueldo siempre ha sido muy malo; toda la vida; y entonces, cobrar tres meses [pago acumulado], entonces ya era algo. (EGA, 20 de abril de 2020).

La segunda narración se refiere a las ideas y las iniciativas, así como la manera en que las culturas magisteriales y normalistas se habían arraigado, por supuesto, con mutaciones y apropiaciones específicas, por lo que las prácticas escolares y educativas de la educación y de la escuela rurales se configuraron como parte de la cultura escolar. En la rememoración que Gilberto Aguilar realiza es manifiesto "lo viejo" y "lo nuevo" como actos y productos creativos. En efecto, el profesor Aguilar distingue y describe algunas diferencias y similitudes de la cultura magisterial/normalista. Por ejemplo, con respecto al proceso de la supervisión escolar y las tareas que ésta debería cumplir formalmente, el profesor Gilberto Aguilar rememora:

> Estoy hablando del año de 56 [1956]. Había, digamos, tres zonas escolares en Chiapas, una en Tuxtla Gutiérrez, otra en Tapachula y otra en Comitán. Ahora, no sé si 200 zonas escolares. Hoy no sé, en eso estoy descontextualizado, ya no les he seguido, ya me quedé en la 170 (zona escolar) más o menos de conocer. Pero ahora yo supongo que debe haber más. Imagine lo que era eso, en causa, el trabajo de supervisión escolar, donde realmente casi no llegaban las supervisores, donde llegaban era una fiesta, pero había una, vamos a llamarle una ética, en el sentido de una profesión que los maestros no necesitaban ser vistos o vigilados, vamos a decir así, para poder realizar su labor; trabajan mañana, tarde y noche, porque nosotros íbamos en la noche también, porque eran los tiempos de alfabetización; ellos practicaban la alfabetización, trabajaban con el deporte, organizaban eventos y diversas cuestiones con lo mismo, es decir, no había más [horas] que las que le pagaban, cuando les pagaban, este, a los dos o tres meses, porque para para venir a cobrar se dilataban. (EGA, 20 de abril de 2020).[9]

En esos clarososcuros que heredan y que son trascendentales —goznes, acontecimientos, episodios, inflexiones, azares, accidentes— para elegir el trayecto, también hay estructuras, instituciones, personajes que influyen en la decisión del oficio, del arte y la profesión, de la trascendencia de las decisiones en las trayectorias de estos "profesionales de la educación". Tal vez la historia de la educación y de la escuela rural tendría que hacerse por medio de los

[9] Como ha sido demostrado por la historiografía de la educación en México, uno de los problemas más persistentes ha sido la cuestión del salario del maestro, sea el magisterio, el normalista, académico, etcétera. No obstante, las condiciones de vida que han tenido estos artesanos, artistas, profesionistas, profesionales, siempre han sido motivo de reconocimiento no libre de controversia por la labor que han desempeñado estos "¿misioneros, apóstoles, líderes, agitadores, subversivos, ejemplos?, etcétera".

relatos orales, desde los cuales se abren otras posibilidades, otras formas de comprender el pasado educativo.

En un tono reflexivo, en continuo movimiento entre el pasado y el presente, siempre en el esfuerzo por comprender su itinerario personal, y con el esfuerzo de situarse en lo colectivo, y sobre todo, del futuro, el maestro, profesor, doctor Aguilar García abre esas conexiones del tiempo histórico:

> Y otro elemento que nos ayudaba a los padres, digo ya así, era que era muy difícil que un hijo de maestros pudiera estudiar en la universidad. Un hijo de maestro incluso no llegaba a estudiar ni a la preparatoria, porque ahí se perdían. Tenía que irse a una escuela, a un trabajo, ya técnico. Había hijos de maestros que no continuaba también, e hijos de maestros que abrazaban la profesión y se iban a la normal. Entonces, nosotros, como normalistas, en el Icach, era antes del Instituto de Ciencias y Artes de Chiapas, entrábamos después de salir de la secundaria. Anteriormente eran tres años de secundaria y tres años de normal.
>
> A los 17 años y fracción ya andábamos dando nuestro servicio en el magisterio. Pero bueno, lo cierto es que no era una situación problemática; al contrario, era un llamado a desarrollar todo un trabajo, de estar ahí; era una concepción diferente, porque ya siendo maestros de normales, pues ya las cosas son diferentes. La manera de pensar también se transforma. (EGA, 20 de abril de 2020).

Ahora bien, la cultura escolar se visibiliza por medio de los artefactos materiales o simbólicos, como la lectura y la escritura, los libros, los cuadernos, las plumas y lápices, las conversaciones o las visitas, y los recorridos materiales, la familiaridad y la cotidianidad en las escuelas en las cuales aprendían y ejercitaban las prácticas educativas, el acceso o permanencia en las instituciones educativas donde se formaban los futuros maestros. Este oficio fue configurándose en una profesión en la medida en que se fundaron escuelas normales para formalizar ese quehacer que fue haciéndose más complejo. Un ejemplo de las virtudes del trabajo cotidiano en las escuelas rurales frente al registro burocrático de las autoridades, la mayoría de las veces y cada vez más con la burocratización del quehacer educativo, ya sea derivado de las informes de los inspectores o supervisores escolares, lo ofrece nuestro testimoniante:

> Y lo más bonito era que el maestro jugaba con los otros, ¿no? Y los modelos [pedagógicos] son precisamente eso […] Es el binomio planteado de Freire, maestro alumno, alumno maestro que, desde luego, en las comunidades, de cómo nos enseñaban y cómo aprendimos, así era como enseñaban los maestros, el maestro rural. Ese hecho de que de la imposición de "te lees esto y te lo aprendes de memoria" ya no entraba en mí; sí entraba en mi cabeza, porque al final tuve que aprender para poder pasar una materia, pero no era correcto aprenderme nada más porque ellos quisieran […] Se lo sabía de memoria todo lo que enseñaba el maestro, y no cambiaba. Era de Geografía y la Geografía nunca cambió durante ese tiempo; no había otros cambios, ya había otros cambios desde luego, pero acá no nos llegaban, y

> por otro lado, las cuestiones de las otras asignaturas, el currículum era un texto que uno quisiera, bueno, que los maestros quisieran: "¡Éste es el texto!", éste elegía, por tal y por tal.

Quizá como una paradoja en los procesos de enseñanza aprendizaje, y que para los estudiosos de la construcción del campo educativo, en particular de la pedagogía y de la didáctica, debería ser sistemáticamente objeto de su indagación, sería el estudio de las aportaciones de la escuela rural, incluídas las modalidades de la escuela normal rural, en particular de los procesos de formalización de magisterio y del normalismo, e inclusive de las políticas educativas, que, otra paradoja, es la versión que ha justificado la política educativa que ha favorecido la educación orientada al mundo urbano. Quizá un efecto indeseado pero que se ha hecho evidente es que los estudios históricos sobre la educación rural han favorecido esa mirada.

A modo de epílogo: una vida que se relata a sí misma e ilumina otras más

Como se ha podido mostrar, el relato y las reflexiones del profesor Aguilar constituyen evidencia de los procesos, de las transformacicones de la profesión del maestro, y muestra episodios de tensión entre las formas de lo cotidiano en las culturas rurales, la cultura magisterial rural y las nuevas maneras de concebir la formación de los maestros derivadas de los proyectos educativos desde la visión urbana.

En el análisis de la narrativa del profesor José Gilberto Aguilar García, las relaciones entre su formación y su trayectoria profesional son una constante referencia a las características y valores de la identidad del profesor rural. Cuando el profesor reflexiona sobre el pasado de cincuenta años y su visión actual, no considera que su perspectiva original de compromiso y trabajo hayan cambiado, pero sí los espacios y las formas de intervenir en el escenario educativo; menciona que hay vinculaciones que tal vez ya no existan para él y posiblemente tampoco para las escuelas normales. Por ejemplo, la interacción desde una escuela normal con el gobernador del estado.

En ese contexto, y como una valoración sobre aquello que deja su trabajo en la educación, menciona el lema del escudo de la Normal Superior del Estado de Chiapas: "Sólo siendo consciente puedo dar educación", lema que propone en su momento y que lo conecta con el acto de *dar educación* como un proceso que une lo objetivado en los procesos de la educación y la enseñanza, con los procesos *subjetivos del maestro*; dar educación como *darse* en el interés con *otro*.

Los actos de memoria que realiza el profesor Aguilar recrean el itinerario de una larga travesía educativa; múltiples vivencias del y en el mundo del magisterio que abreva en la escuela rural, como se ha intentado mostrar. Los siguientes pasajes, aunque extensos, ofrecen elementos para formular nuevas preguntas que orienten una investigación histórica educativa a través de las voces de los actores, para con ello reflexionar sobre el papel de las instituciones, así como sobre la manera en que participan en los procesos sociales y culturales. El relato biográfico del profesor Aguilar es un segmento del proceso de rememoración

en el que se sitúa: la dialéctica entre el antes y el después que se origina desde las preguntas y las cavilaciones del presente hace posible iluminar facetas que adquieren sentido y significado no sólo para develarnos lo personal y colectivo. El profesor Aguilar evoca:

> Ahí podíamos decir que en ese ir y venir de mi plática está el hecho de que, uno, el porqué de la motivación de ser maestro; lo otro, la importancia que para mí tendría cómo aprendían los alumnos. La cuestión de los aprendizajes que yo tenía, mis contradicciones que yo tenía, y cómo yo enseñé desde el principio, de acuerdo a condiciones mías; es decir, ahora le llaman teorías implícitas, y yo en ese momento no sabía cómo llamarlas, pero las incorporaba. Entonces los alumnos aprendían, que era lo más importante, pero, sobre todo, no de memoria. Me preocupaba mucho eso, que si utilizaban, desde luego, si no utilizaban la memoria; pero no es lo mismo la memoria comprensiva que la memoria mecánica, y posteriormente empecé a leerlo y estudiarlo, y ver que yo tenía razón cuando empiezas a descubrir teorías; pues entonces me da mucho gusto, y eso me hace profesionalizarme más, estudiar con otros compañeros relacionados con la educación.
>
> […] Ya fue mi hermano Manuel, que ya conocen, Manuel Francisco Aguilar García. Entonces él me regalaba libros, novelas; y estando en la comunidad, pues, ¡imagínese! Entonces empecé a tener más gusto por la lectura. En esas comunidades no había luz, no había nada; entonces todo lo hacíamos nosotros. Y pues podíamos alumbrarnos con quinqué, con lo que usamos. Como cuando fui maestro, bajó un poco mi posibilidad de alumbrar, porque antes era con lámpara de gasolina, y ya después ya no tenía lámpara, tenía quinqué; qué cosa contradictoria, ¿no? Y pues uno tiene que aprender a hacer su propia vida.

El profesor Aguilar evoca la importancia no sólo de reflexionar y sistematizar el conocimiento empírico que se nutrió de las experiencias como maestro, o de lo observado y de lo vivido del desempeño de sus padres, que, como ya se ha documentado, fue fundamental para formar su vocación, sino de la necesidad de comprender e interpretar el mundo escolar en sus relaciones y las interacciones culturales y que enmarcan la compleja labor del maestro, profesor y normalista, en su carácter de profesión, arte, oficio, esto es entrar a la cultura académica que permitiera una "lectura" crítica de esas experiencias y elevarlas a una comprensión del proceso histórico en que está inscrito (Benito, 2008). Demos la palabra al profesor Gilberto Aguilar:

> Nosotros llevábamos una enciclopedia [en su época de estudiante de primaria]. Así se llamaba, con la que nosotros escogíamos. Se utilizaba una parte del Rebsámen, y para la lectoescritura, una parte de la Onomatopopeya. Eso estudiamos nosotros […]. Cuando yo enseñé, enseñé con el método ecléctico; iniciamos enseñando las vocales y después las consonantes, las palabras, y luego dividíamos en consonantes para formar otras palabras. Pero aquí la enseñanza eran las vocales, inicialmente. Entonces, el método ecléctico. Entonces, nosotros, de alguna manera, ya teníamos el conocimiento del silabario de san Miguel, de san Vicente, y luego el onomatopéyico: que si conocemos el ratoncito con su i, i. i, conocíamos el ferrocarril con su u, u, u, u. Conocimos diferentes símbolos para las vocales. Eso fue el

> onomatopéyico, y ya después venimos en la enseñanza, yo empecé a enseñar a "ese oso se asea. Así se asea ese oso". Bueno, me lo sé porque tantas veces que lo enseñamos, y así lo aprendían, y había, cuando no nos dábamos cuenta, que muchos alumnos sí se lo estaban aprendiendo de memoria también; cuando hacíamos la combinación, a veces no la hacían muy bien. Y cuando no nos deteníamos a observarlo, ese niño no aprendía o se le dificultaba cada vez más. Entonces había que estar mucho a lo que pudiera revisar. Entonces había la suerte, yo le llamo así, en maestros que nos tenían mayor dedicación en las comunidades rurales; todavía llegábamos a tener veinticinco o treinta alumnos en algunas.

En la urdimbre de los recuerdos hechos palabra e imágenes es factible identificar la herencia cultural, la cultura académica del normalismo y las experiencias cotidianas del ejercicio de la vocación y de la profesión:

> Vamos a decir que es otra etapa de la escuela primaria y que íbamos a ir. Yo era jugador atleta y jugador de basquetbol, y en la comunidad armé el equipo de futbol, que ya estaba; jugaban, pateaban, en la comunidad de El Triunfo, pero siempre perdían [risas] era [era paradójico], contradictorio, pero resultó que les enseñé a jugar […] Imagínense ellos, como ejidatarios, como trabajaban en un aserradero, era el que llegaba, el que llegó ahí y desde luego que era difícil la vida de ellos, algunos de nosotros, un poco inquietos, les preguntábamos cuáles eran, si tenían Seguro Social, si tenían algo, y no, no tenían nada. Y la escuela como tal, una escuela que se organizó para ayudar al campesino en ese sentido. Ahí me di cuenta de que, al menos anteriormente, el magisterio era más allegado a la comunidad, ¿no?, como más responsable y… O sea, el hecho de entrar con ellos era luchar con ellos por muchas cosas, y aquí ya se estaba perdiendo esa cuestión, o sea: "Te doy un poco de madera y te la llevas, y ya con eso te tranquilizas, ¿no?". Y está mal decirlo, pero lo vi que así era como controlaban el espacio educativo para que nadie hablara o dijera nada, y lo que querían los pobres campesinos que se querían a empezar a organizar. Era, pues, en ese tiempo; yo no vi que se pudiera realizar. No, no se pudo hacer. Yo lo único en que les ayudé, realmente, fue en el deporte; fue, bueno, con sus hijos, en lo que tenían que aprender, en que creamos ahí el… un espacio para la alfabetización en las noches, y eso, pues, otra guía. Yo creo que estábamos felices por lo que estábamos haciendo y por los resultados que se estaban dando, porque muchos aprendieron a leer y escribir en ese tiempo. Fue un año que estuve ahí.

El profesor Aguilar sostiene que la profesión magisterial y normalista significa el deber de *estar* en el lugar que lo necesite, en el cual exista una forma de contribución y ayuda al desarrollo de la educación. Esto se observa en su itinerar en varias escuelas primarias de distintas zonas escolares y en la manera en que el maestro explica la razones para cambiar o aceptar nuevas asignaciones. Este proceso de cambio de comunidades y de responsabilidades profesionales lo llevan a desarrollar su práctica docente en primarias, secundarias y en la educación normal, que después se ofrecería en el contexto de la educación superior. Junto con estos cambios y responsabilidades, aparece la preocupación de la formación con-

tinua y de los estudios fuera del estado de Chiapas para obtener los grados de licenciatura y especialidad.[10]

En el relato del profesor, la teorización sobre el aprendizaje y el papel del profesor aparecen vinculadas a acciones de diseño curricular, de estudio en los posgrados, a posicionamientos personales y públicos sobre el quehacer del profesor; esto lleva a observar la manera en que articula su crítica a algunos procesos de enseñanza en su formación en la normal, así como su posicionamiento y participación política en conflictos como director de instituciones, y en los movimientos sindicales y su interés por dotar de un currículum específico a la Escuela Normal Superior de Chiapas.

Un momento de síntesis de su desarrollo e identidad es posible observarlo en el periodo cuando asume la dirección de la escuela normal, y durante el cual coordina el desarrollo del proyecto curricular de la normal, junto con el logro de infraestructura que daría origen a la institución de educación normal como institución pública reconocida por el estado y con una identidad específica mediante el proyecto curricular que sustentaría en los siguientes años la formación de maestros.

Quizá hay una paradoja en que los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tendrían que ser objeto de indagación sistemática de los estudiosos del campo educativo —en particular de la pedagogía y de la didáctica—, sean las aportaciones de la escuela rural, incluidas las modalidades de la escuela normal rural, y de ese modo revalorar su importancia en los procesos de formalización de magisterio y del normalismo para el diseño de las políticas educativas. Quizá otra paradoja sea que, como producto de los trabajos históricos sobre la educación rural —desde luego, no sólo éstos—, haya la versión casi oficial de los altibajos y los pobres resultados de las políticas educativas orientadas al mundo rural, lo que ha justificado la redefinición de las políticas educativas y lo que ha favorecido la educación orientada al mundo urbano. Acaso es un efecto indeseado, pero se ha vuelto evidente en los estudios históricos sobre la educación rural, sosteniendo esta posición histórico-educativa (Civera, 2007; Pinto y Burgos, 2015).

Referencias

Benito Escolano, A. (2008). "La cultura empírica de la escuela: aproximación etnohistórica y hermenéutica", en J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas* (pp. 145-172). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Civera, A. (2007). "Entre el campo y la ciudad: la formación de maestros normalistas rurales y técnicos agrícolas en México, 1921-1945", en F. O. Côrrea (org.), *Educaçao rural em perspectiva internacional: instituiçoes, práticas e formaçao do profesor*, (pp. 425-454) Ijuí: Unijuí.

——— (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.

Cook, K. M. (1936). *La Casa del Pueblo. Un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México.* Trad. Rafael Ramírez. México, s.e.

[10] En la entrevista sólo se mencionan estos grados, pero la trayectoria incluye la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación, de acuerdo con datos biográficos de algunas de sus publicaciones (Aguilar García, J. G., *Modelo de interacción psicodidáctica*. Tuxtla Gutiérrez: Areópago).

Eisner, E. (2014). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós educador.

Escalante Fernández, C. (2014). *Mazahuas, campesinos y maestros: prácticas de escritura, tierras y escuelas en la historia de Jocotitlán, Estado de México (1879-1940)*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Loyo, E. (1998). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928.* México: El Colegio de México.

Marinas, J. M. (2007). *La escucha en la historia oral. La palabra dada*. Madrid: Síntesis.

Mendoza Ramírez, M. P. (2014). *Las misiones culturales y la escuela rural en Quintana Roo, 1927-1934*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Pérez Garzón, J. S. (2008). "Memoria y poder. La historia como empresa crítica", en J. Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, (pp. 15-49). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Pinto Díaz, I. A. y R. Burgos (2015), *Los formadores de la escuela normal rural de Mactumatzá. La configuración histórica de un modelo de formación*. Tuxtla Gutiérrez: Unach, Faculta de Humanidades / Historia Herencia Mexicana Editorial.

Quintanilla, S. y M. K. Vaughan (1999). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán / ciesas / Cinvestav.

——— (coord.) (1999). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESCUELAS RURALES ELEMENTALES EN TERRITORIOS DE RESGUARDO INDÍGENAS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX: TENSIONES, RESISTENCIAS Y APROPIACIONES EN EL CAUCA (COLOMBIA)

Marcela Piamonte Cruz
Universidad del Cauca, Colombia
(mpiamonte@unicauca.edu.co)

Introducción

Este trabajo surge a partir del cuestionamiento sobre las interpretaciones que se han privilegiado en el campo de la etnoeducación para describir y explicar los procesos a través de los cuales el Estado resolvió el asunto de la educación dirigida a la población indígena. Las interpretaciones que me propuse confrontar son las que limitan el asunto a dos aspectos recurrentes en la historiografía: el problema jurídico y la aplicación de una política hegemónica denominada "Iglesia docente", que se enraíza en los procesos de evangelización instaurados durante el régimen colonial. Comparten estas interpretaciones el hecho que otorgan solamente al Estado y a la Iglesia la agencia (poder y control) de la educación, eliminando así toda la experiencia e injerencia de quienes, con distintas razones e intereses, participaron en el proceso de implantación y expansión de la escuela en los campos, como es el caso de maestros, comuneros de los resguardos de indígenas y autoridades locales.

En la historiografía del campo se pone énfasis en lo referido al modelo de Iglesia docente, la cual se llevó a la práctica por medio del establecimiento de las misiones en las poblaciones de nativos más apartadas en la geografía nacional. Poco es lo que se ha estudiado acerca de cómo se inició el proceso de escolarización en los resguardos indígenas que no fueron señalados como territorios de misión y en donde se implantó la escuela rural bajo condiciones y características propias del sistema de instrucción pública, pero, al mismo tiempo, como una experiencia particular y diferenciada al ser escuelas rurales dirigidas a la población indígena. Esta presencia —la de la escuela rural— generó tensiones y conflictos, pero también negociaciones, apropiaciones y usos para la resistencia y pervivencia cultural de la población indígena. Es precisamente este el tema que se expondrá a continuación, a partir de la revisión y análisis de un importante acervo documental perteneciente al Archivo de la Gobernación del Cauca, el cual no había sido escudriñado de manera sistemática. En este sentido, es una investigación de carácter exploratorio que intenta proveer una línea

base de datos y evidencias para una primera aproximación a la comprensión del proceso de instauración de la instrucción pública en el Cauca y, como parte de ella, de las escuelas rurales en los territorios de resguardo indígena. Todo esto, con el propósito de develar el sentido e impacto que generaron en el devenir social y cultural de los habitantes de los resguardos y las relaciones y tensiones en medio de las cuales se estableció.

Referencias teórico-conceptuales

Tres aspectos teórico-conceptuales orientaron la búsqueda en archivo acerca de la experiencia de implantación de las primeras escuelas rurales oficiales en territorios de resguardo de indígenas: en primera instancia, la permanencia de una interpretación historiográfica homogénea para narrar y comprender el fenómeno de la escolarización de los pueblos indígenas: la hegemonía del Estado y la Iglesia docente como fundamentos de este proceso, para interpretar una realidad más diversa y compleja que estos modelos y preceptos. La interpretación recurrente en la historiografía sobre el tema, denominada como Iglesia docente, para explicar, de manera generalizada, cuáles fueron los procesos y mecanismos bajo los cuales se integraron los pueblos y comunidades indígenas al proyecto educativo nacional y que tienen sus antecedentes en el proceso de cristianización y evangelización promovido durante el periodo colonial, y a partir del cual se afirma que, para estas comunidades, ha prevalecido la hegemonía de la Iglesia católica como única institución a cargo de su integración a la nación, que choca con los hallazgos del presente estudio, al develarse que no todas las comunidades indígenas fueron conceptuadas como "salvajes" y, por tanto, no fue la misión alternativa de integración y educación.

Esta interpretación desconoce que el área andina del Departamento del Cauca constituyó un eje central en el proceso de instauración del régimen colonial, en los aspectos culturales, económicos, religiosos y políticos. Ejes en los cuales se fundaron numerosos pueblos de indios como parte de la política de reducción y civilización. Es por estas razones que la población indígena del Cauca, en el siglo xx, no puede catalogarse toda como *salvaje*, de acuerdo con los criterios de la Ley 89 de 1890 y, por tanto, la política sobre educación para atender esta población no se sustentó, para todos los casos, en el modelo misional y de Iglesia docente. En segunda instancia, el planteamiento de la escuela como *acontecimiento* (Álvarez, 2004) ya que la historia de la escuela es

> una historia que reconoce en el habla las prácticas mismas que crean al hombre, una historia que busca en los bordes la definición del pasado y no en la esencia o en la verdad de pretendidas leyes del tiempo. Estos bordes no son sociales o culturales; simplemente son los lugares donde se producen los acontecimientos. (2004, p. 146).

Por tanto, el autor aborda una perspectiva histórica de la escuela articulada a formas del pensamiento y a relaciones complejas de poder, "donde el aparato de gobierno tan sólo es parte del juego, tan importante como todos los demás actores" (2004, p. 147). En este sentido, estudia la escuela como *acontecimiento*, al verla "en su historia, en su agitado devenir".

El reconocimiento de la escuela como acontecimiento que emerge en medio de disputas y, al mismo tiempo, como hecho social que transforma de manera definitiva las dinámicas y relaciones sociales y culturales en el lugar en donde se le instaura.

De acuerdo con lo planteado por Alicia Civera, para los campesinos, la escuela podía implicar una relación de doble dirección entre el Estado y las comunidades, "abriendo con ello la posibilidad de modificar formas de dominación regional" (2011, p. 28). Por otro lado, ésta tenía un significado para los campesinos, que no correspondía a los intereses de las elites. Además, proporcionaría el acceso a la cultura escrita, que podía ser útil en las luchas sociales y políticas asociadas a la tierra, o en otros casos para insertarse en la burocracia local, o como medio de interlocución con los intermediarios (2011).

En este sentido, se reconoce la agencia e incidencia de las comunidades en la implantación de la educación escolarizada en sus territorios. Este proceso es el que algunos autores denominan como "génesis étnica de proyectos educativos", el cual "muestra cómo lo políticamente significativo para los pueblos indígenas (en su relación histórica con los Estados nacionales y los acuerdos internacionales en materia indígena) interviene en los múltiples estilos y modos de apropiarse del currículum escolar" (Bertely, Gasché y Podestá 2008, p. 25). María Bertely acuña un concepto de cultura escolar que cuestiona las perspectivas historiográficas que asumen la gestión educativa como algo hegemónico.

Al contrario, con este concepto endógeno (génesis étnica), señala la capacidad que tienen los educandos para sus propios fines, puesto que "la cultura escolar se configura a partir de los usos sociales atribuidos al proceso de escolarización, así como de los contextos locales, culturales y políticos específicos que intervienen en *lo que han sido, son y pueden llegar a ser* las escuelas en las comunidades distintivas" (Berteley, 2008, p. 12, subrayado propio). Precisamente, es este el campo al que pretende contribuir el presente estudio, al tratar de develar las particularidades culturales, políticas y discursivas que atraviesan el proceso de escolarización en los resguardos indígenas para aportar a la comprensión de las diferentes demandas, expectativas y respuestas comunitarias:

> El conocimiento histórico y social del papel que ha jugado la escuela en pueblos indígenas […] resulta fundamental para atenuar el conflicto entre lo que los modelos educativos diferenciados *deberían ser*, a partir de la aplicación unilateral de las políticas educativas oficiales que rigen las relaciones interculturales en los distintos países del mundo, y *lo que son y pueden llegar a ser.* (2008, p. 33, subrayado del original).

Las ideas, expectativas y acciones de las comunidades indígenas, tanto a favor como en contra de la escuela, no se han abordado en profundidad, ya que se considera que desde la interpretación generalizada de la historia —como relación de dominación/subordinación— no hay nada más que decir al respecto. Caso contrario, se considera políticamente incorrecto revisar tales interpretaciones a la luz de los derechos reclamados y ganados por la acción política de las organizaciones y autoridades indígenas, que supuestamente han estado siempre en subordinación. Asumo este riesgo de

> confluencias y conflictos culturales y políticos, proyectos económicos y sociales, atraviesan las relaciones entre la escuela y la ruralidad, en formas diversas que [...] ni sospechábamos. Hemos visto que la escuela ha servido tanto para mantener como transformar relaciones de dominación en los campos latinoamericanos, pero ¿cuándo, en qué forma, por qué? Estas preguntas reclaman nuevas investigaciones y un mayor diálogo entre distintas estrategias teórico-metodológicas. (Civera y Lionetti, 2010, p. 4).

Esta perspectiva es coincidente con la idea de "adaptación en resistencia" de Steve Stern (1990, p. 33), que se constituye en el tercer aspecto conceptual que fundamentó este estudio y que se refiere a cómo algunos pueblos originarios del Perú actuaron frente al desafío de la conquista europea, y propone "demostrar cómo sus actos [de los pueblos indios] condicionaron la evolución de la sociedad colonial y limitaron las opciones de la clase dirigente europea" (Stern, 1986, p. 18).

Guardando los términos y las proporciones con respecto a este estudio, la perspectiva de Stern (1986, 1990) centra el problema y el análisis en las acciones, decisiones, adaptaciones y resistencias por las que optaron aquellos sobre los cuales se emprendieron acciones de dominación y explotación, y cómo éstas generaron cambios, reacciones y dificultades para aquellos que las detentaban. Podría afirmar que, en el marco del presente estudio, la escuela, el proceso de escolarización y la disolución de los territorios de resguardo vendrían a ser el desafío del siglo XX, frente al cual, los pueblos indígenas debieron actuar, decidir, adaptarse y resistir, generando múltiples inconvenientes y obstáculos a las pretensiones integracionistas y asimilacionistas de las políticas de Estado y, al mismo tiempo, generando unas condiciones sociales y económicas que transformarían el ideal de sociedad y ciudadano, plasmado en los discursos y los ideales de las elites dirigentes, no haciendo posible así su concreción real y absoluta sobre el conjunto de la nación.

Escuelas y resguardos indígenas: entre el proyecto oficial y la resistencia cultural

La relación entre resguardo indígena y escuela oficial puede rastrearse a partir de la segunda década del siglo XIX. La ley del 11 de octubre de 1821, sobre distribución de los resguardos de tierras entre los indígenas, "señala la separación del área poblacional (ocho a veinte fanegadas), la repartición del resguardo en doce partes iguales, la adjudicación de una parte para los gastos y una o dos para el sostenimiento de la escuela" (Friede, 2010, p. 132), en el caso de la población indígena ya reducida a la "vida civilizada", en términos de la época.

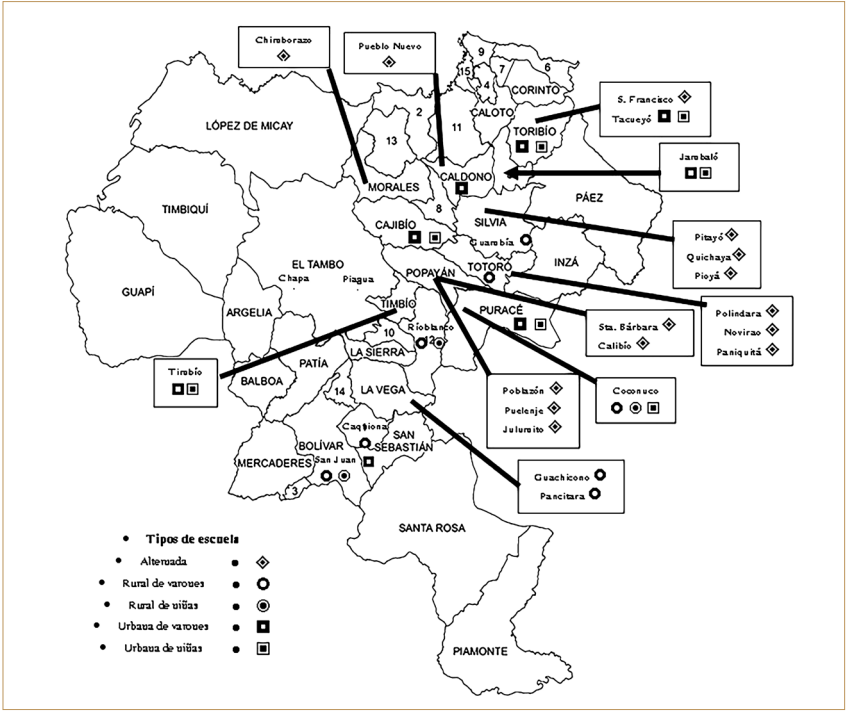
Como se mencionó en el capítulo anterior, para el año de 1873 hay evidencias de funcionamiento de escuelas en territorios rurales del departamento, tales como Coconuco, Páez (tres escuelas), Inzá, Vitoncó, Paniquitá, Totoró y Silvia (Friede, 2010) y, para el año de 1881, hay escuelas rurales en áreas de resguardos indígenas, tales como Pitayó, Coconuco, Puracé, Pueblito, Cohetando, Caldono, Paniquitá, Rioblanco, Totoró, Novirao, Guambía, Usenda, Santa Bárbara y Pioyá. Asimismo, se abrieron escuelas en Caldono, Páez y Toribío, sostenidas con rentas propias de estos mismos pueblos, asistían a "estas escuelas doscientos

diez y ocho niños" (AGC, "Informe del secretario de Gobierno del Estado Soberano del Cauca", 1872). Algunas otras escuelas establecidas a finales del siglo XIX fueron las de Paniquitá, Totoró, Silvia y Coconuco, en las que "sus alumnos continúan haciendo adelantos que les permite la escasez de útiles con que cuentan" (AGC, "Informe del jefe municipal de Popayán…", 1873) y, en los primeros años del siglo XX, se informó del establecimiento de una escuela para niños en el corregimiento de Tacueyó, que "funciona en un local construido por padres de familia" (AGC, "Informe del gobernador del departamento del Cauca", 1908).

Como puede inferirse de lo anterior, el propósito de escolarizar a la población de los territorios de resguardos indígenas no fue un asunto de poca importancia para el gobierno local y nacional, sino era un tema central que debía resolverse con el objetivo de lograr avanzar hacia el tan anhelado "desarrollo cultural y económico de la nación", que tanto preocupaba a las elites mestizas gobernantes. Pero, por otro lado, el acontecimiento escolar y su institucionalidad también se convirtieron en un asunto central para las comunidades habitantes de los territorios de resguardos indígenas, sobre todo cuando se inició el proceso de expansión gradual de la educación hacia los campos durante las primeras décadas del siglo XX: durante las dos primeras décadas del siglo XX, la administración se interesó por la apertura de escuelas en los resguardos indígenas; así se evidencia a través de los actos legislativos y el nombramiento de maestras para administrar escuelas de niños, niñas o alternadas, tanto en los caseríos o centros poblados como en las zonas rurales más apartadas. Se dio en 35 resguardos indígenas, como se observa en el mapa 1 y la tabla 1.

MAPA 1.

Ubicación y tipo de escuelas en resguardos indígenas en las primeras décadas del siglo XX.



Fuente: Elaboración propia basado en los Informes de Instrucción Pública del AGC.

TABLA 1.

Escuelas de básica primaria en territorio de resguardos de indígenas en el Cauca, 1873-1917[1]

Resguardo	*Tipo de escuela*	*Año inicio según registros*
Poblazón	Alternada	1913
Puelenje	Alternada	1913
Julumito	Alternada	1913
Santa Bárbara	Alternada	1913
Calibío	Alternada	1911
Cajibío	Urbana de varones y urbana de niñas	1913
Coconuco	Escuela rural de niños y escuelas rural y urbana de niñas	1873
Tacueyó	Urbana de varones y urbana de niñas	1873
Toribío	Urbana de varones y urbana de niñas	1873
San Francisco	Alternada	1913
Jambaló	Urbana de varones y urbana de niñas	1913
Ríoblanco	Rurales de varones y de niñas	1913
Timbío	Urbana de varones y urbana de niñas	1913
Puracé	Urbana de varones y urbana de niñas	1911
Las Delicias (Guambía)	Rural de niños	1913
Usenda	Rurales de varones y de niñas	1913
Pitayó	Alternada	1911
Quichaya	Alternada	1911
Pioyá	Alternada	1911
Totoró	Rurales de varones y de niñas	1873
Polindara	Alternada	1917
Novirao	Alternada	1917
Caldono	Urbana de varones y urbana de niñas	1873
Pueblo Nuevo	Alternada	1913
Paniquitá	Alternada	1873
Chimborazo	Alternada	1913

[1] No se incluyen las escuelas de la zona de Tierradentro por ser territorio de misiones.

Resguardo	*Tipo de escuela*	*Año inicio según registros*
Piagua	Alternada	1913
Chapa	Alternada	1913
San Sebastián	Urbana de varones y urbana de niñas	1913
San Lorenzo	Rurales de varones y de niñas	1911
San Juan	Rurales de varones y de niñas	1913
Caquiona	Rural de varones	1911
Santiago	Rural de varones	1911
Guachicono	Rural de varones	1911
Pancitará	Rural de varones	1911

Fuente: Elaboración propia con base en información del Archivo de la Gobernación del Cauca (AGC).[2]

En estas escuelas, la asistencia no es exclusiva para los varones, aunque sí podría verse restringida la asistencia de niñas por condiciones de carácter sociocultural y también por las condiciones geográficas, pues las largas distancias hacían riesgoso el camino hacia la escuela. El número de asistentes a estas escuelas de principio de siglo en resguardos indígenas era de 1207 niños varones y 930 niñas. Avanzada la segunda y tercera década, en algunos resguardos comenzaron a establecerse escuelas rurales en veredas distantes a la cabecera o centro, en donde ya se habían establecido las urbanas. Tal es el caso del resguardo de Jambaló, en donde se fundó la primera escuela rural en la vereda de Zumbico (entrevista con Wilson Amado Fernández Dagua, RI Jambaló, 2015).

A partir del análisis de la información, es posible identificar tres aspectos que caracterizaron el proceso de expansión de la instrucción pública en los resguardos: primero, hay presencia de población alfabeta en estos territorios, lo cual devela una relación ya establecida con la escuela y el proceso de escolarización a principios de siglo; segundo, la actitud o disposición de las comunidades ante la escuela no es la misma en los distintos resguardos, es decir, hay intereses y expectativas distintas con respecto a la escuela, por lo que no se puede generalizar el análisis con respecto al sentido y usos de ella; tercero, la función de la escuela no se limitaba al proceso de alfabetización y catequización, sino que abarcaba también la capacitación en oficios y artes manuales, de manera consecuente con el propósito de fomentar la laboriosidad y productividad de la población, propio del discurso educativo derivado de la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1903:

> En las escuelas rurales de niñas en La Sierra y de Ríoblanco, hay enseñanza de tejidos. En la escuela de niñas del distrito de Silvia se da enseñanza de tejidos de lana y de algodón. En Caloto, en la escuela urbana de niñas, hay enseñanza de tejido de sombreros y de telas de

[2] Con base en IDGIP, 1913, libro No. 19, "Informes del Gobernador y Secretario General", 1911.

> lana, de algodón y de fique, con muy buen resultado. (AGC, "Informe del director general de Instrucción Pública", 1913).

Para la segunda década del siglo, en respuesta a las solicitudes elevadas ante la Gobernación por algunos municipios, se aprueba la apertura de escuelas vocacionales financiadas por éstos, con el fin de no entorpecer la labor instruccionista por la falta de recursos de la Gobernación (Ordenanza 54 de 1920 y decreto departamental 389 de 18 de septiembre):

> Vienen en ejercicio desde el mes de octubre tres escuelas de sombrerería de paja toquilla en Bolívar y una en San Sebastián, únicos municipios que costean locales y muebles y que elevaron la solicitud para la fundación […] En las primeras reciben enseñanza 56 alumnos de ambos sexos, para quienes se inicia una ocupación decente y lucrativa, y en la segunda 28 alumnos. (AGC, "Informe presentado por el prefecto Ricardo Quintero", 1920).

Con el mismo espíritu progresista, uno de los aspectos que se priorizó en la escuela rural, durante el periodo de estudio, fue la enseñanza de la agricultura. Para 1913, 83 escuelas primarias del Cauca tenían implantada la huerta escolar, de las cuales 19 se ubicaban en territorio de resguardo indígena. A modo de síntesis de la caracterización que se ha realizado de la escuela primaria en territorios de resguardo indígena, es pertinente proponer que ésta empezó a ser apropiada como medio de transmisión de conocimientos y valores de las culturas locales. En palabras de Alicia Civera, la escuela:

> Reproducía una forma de ver el mundo, sin que pudiera afianzarse el proyecto modernizador en muchas ocasiones, y los [indígenas] buscaban reproducir sus culturas y tradiciones, incluyendo su lengua, o la escuela tenía un sentido simbólico, que daba estatus a la comunidad. (2011, p. 57).

En este sentido, "saber por qué la escuela es importante desde las culturas locales y para quiénes en específico dentro de las comunidades" (2011, p. 60), tiene importancia para comprender el papel central que aún hoy tiene la escuela en el proyecto educativo de carácter reivindicativo de los pueblos indígenas.

No solamente para evangelizar es la escuela

Como se expuso en el apartado anterior, en muchos de los resguardos indígenas, reconocidos como tales para dicho periodo, hubo presencia de escuelas de básica primaria como parte del sistema de educación oficial rural, administradas y orientadas por la administración departamental, con personal laico y con las que las comunidades establecieron relaciones de distinto tipo y carácter, más allá del control y la subordinación.

La escuela en los campos y resguardos también fue objeto de reivindicaciones por parte de movimientos y organizaciones sociales de carácter comunista, o por lo menos así denominadas por parte del gobierno en las primeras décadas del siglo pasado. Estos grupos hacen presencia desde la década de 1930 en el Cauca, y es posible identificar en sus planteamientos concepciones y prácticas en torno a lo que, consideran, debía ser la educación para indígenas. La Federación Departamental Indígena y Campesina del Cauca, presidida por José Gonzalo Sánchez, instaba a

> movilizar a todas las masas indígenas y campesinas del Cauca, para lograr del Gobierno que haga extensivas a ellas las medidas de mejoramiento económico y cultural, como son: prohibición de los lanzamientos, rebaja de los terrajes, aumento de los salarios, libertad de cultivos, sostenimiento de las escuelas y creación de otras, higiene, construcción de caminos, carreteras, etc. (AGC, "Declaración Federación Departamental Indígena y Campesina del Cauca", 1944).

Esta declaración, recogida en la "Resolución general de la Cuarta Conferencia Departamental Indígena y Campesina del Cauca" (1 de septiembre de 1944), devela el lugar que era otorgado a la educación como estrategia de mejoramiento cultural, incluso para las recientes ligas indígenas que se estaban conformando para contrarrestar los procesos de disolución de los resguardos. En este sentido, la escuela se asumió como necesaria en la defensa del territorio indígena, en oposición a la versión de la escuela como instrumento para la desaparición de los pueblos indígenas. Al respecto, Benavides (2013) relata la experiencia de la comunidad y resguardo de Ambaló, bajo la influencia del movimiento liderado por José Gonzalo Sánchez:

> Para el pueblo de Ambaló la escuela es un lugar de resistencia que traspasa a los procesos cognitivos instaurados en un aula, no es un lugar determinado, por ello, se parte de reconocer la idea de escuela como un espacio en donde se comparte el conocimiento y se fortalecen los legados ancestrales. Según narran los mayores, esta propuesta de escuela, surge a mediados de 1938 […] en cabeza de José Gonzalo Sánchez, quien tenía la pretensión de que los indígenas debían aprender a leer y escribir para no ser engañados. Esta era una de las formas de restaurar los derechos de estos pueblos. (2013, p. 64).

La escuela de la vereda de Agoyán (resguardo indígena de Ambaló), creada bajo el liderazgo de Manuel Tránsito y José Gonzalo Sánchez, fue objeto de rechazo por parte de los terratenientes, quienes no estaban de acuerdo con la creación de ella, por lo que fue necesario

> coordinar reuniones de manera clandestina en horas de la noche, donde se concientizaron a las gentes sobre la importancia de tener una escuela ya que ésta sería la fuente que irradiaría conocimientos a las personas, quienes serían en el futuro los líderes de la comunidad. (Entrevista con Luis Fernando Pechené, RI de Ambaló, 2015).

La primera maestra fue nombrada por la Gobernación, con plena autoridad para ejercer su profesión, por lo que el terrateniente tuvo que ceder, "aunque se valió de otras estrategias para hacer que los niños no fueran a la escuela, utilizando a sus padres, a quienes persuadía de que era una tontería cuando debían estar ayudándoles en el trabajo" (entrevista con Luis Fernando Pechené, RI de Ambaló, 2015). Esta experiencia se aleja radicalmente del papel otorgado a la escuela como instrumento de control y dominación, al ser apropiada con fines opuestos, como el de obtener el conocimiento de la lengua castellana para defender las tierras de ser usurpadas por terratenientes y romper el ciclo de mano de obra terrajera heredada de padres a hijos.

La influencia de la Federación Indígena y Campesina se dio también mediante la capacitación no escolarizada de jóvenes y adultos de varios territorios de resguardo, quienes acudían a la vereda Campoalegre (Resguardo Indígena de Totoró) para recibir capacitación en torno a los postulados con respecto a la defensa de la tierra y el uso de la escritura para el mismo propósito:

> En 1941 la vereda Zumbico [Resguardo Indígena de Jambaló] vio la importancia de la capacitación. Escogieron a tres jóvenes para que se fueran a capacitar como líderes a la vereda Campoalegre de Totoró. Allá los asesoró José Gonzalo Sánchez, un líder indígena […] militante de las ligas campesinas del partido comunista. Les enseñó cómo defender las comunidades en unión y enfrentar a los terratenientes. Más adelante, los vino a visitar y les enseñó a escribir a máquina. Tener una máquina de escribir en esa época fue algo casi subversivo, ya que así se podían escribir los memoriales. (Cátedra Unesco-ACIN, 2000, p. 68).

De nuevo, se evidencia el poder asociado con el acceso al aprendizaje y dominio de la lengua castellana en su forma escrita, que genera condiciones para la defensa de las tierras y denuncia de atropellos, a través del sistema jurídico propio de la época.

Indicios sobre las relaciones escuela-comunidad en los resguardos indígenas en el Cauca

La escuela aparece en este periodo como uno los caballitos de batalla que sirve a dos intereses opuestos: por un lado, el proceso de división de los resguardos coloniales, y por otro, la defensa y conservación de éstos en el marco de la relación entre indígenas y Estado. Al mismo tiempo, la implantación de las escuelas de básica primaria en los territorios de resguardo puede ser vista como una estrategia utilizada con doble propósito en el interior mismo de las comunidades, de acuerdo con los intereses de los actores, ya sea favoreciendo la unidad y propiedad colectiva sobre el territorio o, por el contrario, como argumento disociador de la parcialidad para acelerar la disolución del resguardo. Juan Friede, en su estudio histórico y etnográfico sobre la situación de los resguardos indígenas en el Macizo Colombiano, devela la situación descrita:

> El 2 de enero de 1916 los indios de San Sebastián pedían en un memorial dirigido al alcalde […] la fundación de una escuela pública en el sitio llamado Yunguilla. Se comprometían a pagar la maestra y a construir y sostener a su costa el edificio de la escuela. La petición fue acogida favorablemente, y en 1920 llegó la primera maestra a la escuela de Yunguilla. Cinco años pasaron tranquilamente hasta la fecha en que el padre Salazar y el concejo municipal resolvieron cambiar el sonoro nombre de Yunguilla por el de Venecia. Además, el concejo, por medio de un acuerdo, elevó el paraje de Venecia a la categoría de un corregimiento y mandó una comisión municipal, para que, de una vez, demarcara una zona de población para este nuevo corregimiento. (2010, p. 151).

En este caso, la escuela solicitada en 1916 hizo parte de una estrategia para evitar la división del resguardo, ya que con esta condición la población y su territorio adquirían el carácter "civilizado" que les otorgaba un tratamiento diferenciado ante la ley. Posteriormente, en 1921, intereses contrarios utilizaron esta misma escuela para lograr el reconocimiento como corregimiento de un área de población distinta e independiente a la del resguardo. Desde inicios de siglo, se presentaban solicitudes de comunidades indígenas ante las autoridades locales para el establecimiento de escuelas, aunque fueran zonas apartadas y distantes:

> Hay en este departamento regiones que piden escuelas y maestros acaso más clamorosa y urgentemente que las otras porciones del mismo, por el mayor atraso en que se encuentran y por las grandes dificultades con que tropiezan para la difusión de la educación y la instrucción primaria; tales son, por ejemplo, el Valle del Patía, la costa del Pacífico, Tierradentro y el Caquetá caucano, sin contar muchos distritos rurales apartados de los centros de población civilizada. (AGC, "Informe del director general de Instrucción Pública", 1913).

Sin embargo, una vez implantada la escuela, no todos los padres y madres de familia estuvieron de acuerdo con enviar a sus hijos, situación que varía de un resguardo a otro, de acuerdo con intereses colectivos e individuales. Mientras que en los territorios del sur se reitera que los indígenas de Rioblanco, San Sebastián y Santiago "soy muy decididos por la instrucción pública", en el nororiente y centro del departamento la resistencia de los padres a enviar a sus hijos a las escuelas es objeto permanente de conflicto:

> La demasiada disminución de la matrícula en las escuelas de Tunía ha sido ocasionada tanto por la indolencia de muchos padres de familia que en nada estiman la educación de sus hijos, a pesar de las reiteradas insinuaciones que en la cátedra sagrada les hace el señor cura párroco, en su doble carácter de ministro e inspector local. (AGC, "Informe del secretario de Gobierno", 1916).
>
> Distrito de Jambaló: los indígenas no se preocupan por la instrucción pública; lo que prueba el número de alumnos de esa raza que asisten a esas escuelas, pues sólo se han matriculado dos niños y una niña. (AGC, "Informe del prefecto Rogerio Fernandez", 1920).

Sin embargo, muchas de las escuelas primarias presentes en la primera mitad del siglo XX en territorios de resguardo fueron iniciativa de las mismas comunidades y sus autoridades, como parte de un proceso colectivo: "Y es que antes para nuestros abuelos era difícil poder obtener una buena educación escolar […] en Quichaya [Silvia] había escuela y los cabildos animaban a los padres de familia a poner a los hijos a la escuela, aunque sea un año" (Cátedra Unesco-ACIN, 2000, p. 57).

Desde los primeros años del siglo, como consecuencia del desplazamiento de población indígena causado por la Guerra de los Mil Días, algunas comunidades se asentaron en la cordillera occidental, y como parte de ese proceso de reconstitución crean escuela y toman el control sobre ella en cuanto a la organización y administración, como es el caso del Resguardo Indígena de Chimborazo (municipio de Morales):

> Los indígenas llegaron a esas tierras al surgir la Guerra de los Mil Días, provenientes de lugares de la Cordillera Central, como Caldono y Siberia. La primera escuela fue fundada en el año de 1903 en la casa de los mayores: Basilio Chocué y Dominga Bubuj. En esos años sólo habitaban allí cuatro familias. La profesora, de nombre Débora Plata, se encargó de orientar a los niños de esta comunidad indígena. Los padres de familia acordaron los días de clase y el horario de las mismas (lunes a jueves de 7:00 am a 4:00 pm); también llegaron al acuerdo con la profesora de que no le pagarían con dinero en efectivo, sino con productos agrícolas y animales que se producían en la comunidad. A partir del año 1915, la población escolar creció, y asimismo la necesidad de la escuela, por tal motivo la comunidad realizó una petición al alcalde […] solicitando la contratación de una docente; tal petición fue aceptada y llegó la docente Luz Eneida. (Entrevista con Nilfa Guetio Zambrano, RI Chimborazo, 2012).

En el Resguardo de Guambia (municipio de Silvia), en las décadas de 1930 y 1940 emergen tres escuelas por iniciativa de la comunidad: la escuela El Pueblito, El Cacique y Juanambú. En el caso de la primera, se trata de acercar la escuela al territorio habitado y lograr el ingreso del número creciente de varones:

> El 15 de septiembre de 1930 el cabildo indígena de Guambía reúne a la comunidad para resolver un problema importante. La escuela de Las Delicias estaba muy lejana, así que había la necesidad de otra escuela de varones, y fue así como se decidió la construcción de la escuela en El Pueblito. (Entrevista con Carlos Alberto Morales, RI de Guambía, 2012).

Por otra parte, la historia de la escuela El Cacique refleja también el uso de la autoridad reconocida al cabildo y a la comunidad para tomar decisiones con respecto a la escolarización, incluso al optar por entregar la escuela a las Hermanas de la Madre Laura. Sin embargo, la escuela se reinventa una y otra vez, en un proceso de cambio y transformación que prevalece hasta el día de hoy:

> La escuela aparece en el año de 1931, en la casa de habitación de la familia Cuchillo, con 15 estudiantes en el grado primero. El primer profesor fue de Silvia, pagado por el cabildo con recursos de los mismos padres de familia. Con el tiempo y la gestión del cabildo, llegaron las Hermanas Lauritas, quienes se ubicaron en la casa de Cruz Tunubalá. Ellas permanecieron en la vereda El Cacique durante tres años y luego se trasladaron a la vereda Las Delicias. Después de que las hermanas salieron, se hizo una nueva escuela. (Entrevista con Luis Alfredo Calambás, RI de Guambía, 2012).

El proceso de constitución de la escuela de la vereda Juanambú (Resguardo de Guambía), en la década de 1940, refleja los inevitables conflictos internos y las diferentes actitudes frente a la escuela, en la misma comunidad. José María Calambás, mayor y líder de la vereda, insistentemente trató de consolidar la unión de varias veredas en el propósito de crear una escuela; por distintas razones no lo logró, así que finalmente la creó para su propia vereda:

> La idea de los comuneros era construir una nueva escuela, ya que la escuela estaba construida en bareque, barro y techo de paja, y la nueva construcción sería de adobe, por lo cual empezaron a trabajar realizando mingas, pero la gente de las zonas bajas (Salado, Villanueva y Tranal) no participaban mucho en la elaboración de los adobes, por lo cual José María Calambás decidió dejarlo […] El mayor José María Calambás era nativo de la vereda Juanambú, quien luchaba por la comunidad y la educación de los niños, por lo cual decide nuevamente construir una nueva escuela, pero en la vereda El Tranal, esta vez con su hermano Juan Calambás y otros comuneros […] Roces con el señor Jesús Muelas, que era comunero de El Tranal, quienes conformaban otros grupos y llevaban todos los elementos que hacían parte de la escuela a la capilla (iglesia cristiana) en donde funcionó sólo dos años. Por estos problemas, José María Calambas dedicó la mayor parte de su vida a trabajar por una escuela independiente a las otras, por lo cual se separó del Salado y del Tranal. (Calambas, 2016, p. 11).

La participación de las comunidades indígenas en las escuelas de las primeras décadas del siglo XX llegó más allá de su fundación y creación. Como se ha evidenciado, incidieron en la organización escolar (horarios y asignaturas) y tomaron decisiones con respecto a las formas de remuneración para los maestros. Con respecto a estos últimos, las comunidades también decidían sobre la continuidad o no de los maestros, ejerciendo acciones de presión para ser trasladados, como aconteció en 1912 en el resguardo de Puracé, en donde

> los padres de familia que pidieron por memorial el cambio de maestros, a lo cual no se pudo acceder, no han querido matricular a sus hijos en las escuelas oficiales […] El cambio de maestros de Dolores, que fue inevitable, también es la causa en la merma de la matrícula de esos establecimientos. Hay pueblos, como éste en que hasta que los vecinos no se convencen de la estabilidad de los maestros y de su idoneidad, no les confían sus hijos. (AGC, "Informe del director general de Instrucción Pública del Cauca", 1912).

El modelo de escuela oficial no fue el único que se estableció en los territorios. Por iniciativa de los mismos padres de familia y de otros actores, como terratenientes, se establecieron escuelas de carácter privado o particulares, ante las demandas no satisfechas y costos para ingresar a las escuelas públicas. Por tanto, la hegemonía de la escuela oficial no era tal, ya que se mantiene un estrecho margen de acción en el que las comunidades deciden y actúan a partir de sus propios intereses. Sobre la Provincia de Camilo Torres, el inspector escolar informó en 1912 que

> a las escuelas de Caloto han dejado de concurrir niños y niñas de los sitios de La Dominga Nueva, Carrizal y Quintero, porque los padres de familia han considerado más económico para ellos sostener escuelas privadas en tales lugares que costear en su sostenimiento en los establecimientos de la ciudad. En la Dominga Nueva funciona una escuela privada con bastante concurrencia; esto no obstante la Escuela Alternada de La Quebrada tiene buena asistencia, a pesar de disgustarles mucho a los padres de familia la alternabilidad en la enseñanza […] En Toribío, por no aceptar bien los padres de familia la enseñanza alternada y porque tenían la esperanza de que el gobierno creara la escuela rural de varones, como así lo solicitaron y llegó a ser casi una oferta, están los niños recibiendo educación en escuelas privadas.

Además de la educación escolarizada en los territorios, hubo presencia de "otras formas de escuela" con el fin de cumplir con el interés y expectativa de alfabetizar buena parte de la población joven y adulta que no podía asistir a la escuela primaria para niños y niñas. Estos procesos educativos estuvieron relacionados estrechamente con procesos organizativos como antecedentes de la movilización indígena de finales de siglo:

> La organización de las ligas campesinas de los años 30 era importante. Llegaban solidarios blancos, que capacitaban y explicaban en castellano, ya que en ese tiempo había un atropello contra los indígenas. Aunque algunos de la comunidad no los entendían, ni sabían leer, los demás les repasaban las cartillas, y así también aprendían claramente […] Como muchos de nuestros abuelos no se educaron en la escuela, se la tuvieron que ingeniar más tarde: Lorenzo Ulcué no estuvo en la escuela ni un día, pero aprendió de adulto por medio de Radio Sutatenza. Años después fue él el que cedió el lote para poder construir la escuela de la vereda. (Cátedra Unesco-ACIN, 2000, p. 61).

Finalmente, ante la diversidad y divergencia en las formas de hacer escuela y concebirla en los territorios de resguardos indígenas en el Cauca, sólo queda la pregunta por el sentido de la escuela: ¿para qué la escuela? Retomando la escena con la que se inicia este último acápite, en la que Quintín Lame cuenta la reacción de su padre al pedirle enviarlo a la escuela, puede afirmarse que el proceso de escolarización acontecido durante la primera mitad del siglo XX en los territorios indígenas es exactamente la distancia y la diferencia entre la concepción de escuela de Mariano, reflejada en sus palabras, a través de las cuales devela, más

que la idea de una escuela, la concepción acerca de la educación como parte misma de la vida, el trabajo y la naturaleza; mientras que Manuel Quintín refleja una condición optimista y profundamente moderna: "La escuela para recuperarlo todo", tal como años después lo concretó en su territorio reconstituido:

> La población que fundara un año atrás (San José de los Indios) se extendía como una colmena con la construcción de humildes ranchos levantados para alojarse las innumerables familias indias despojadas de sus tierras. Era una especie de invasión y retorno a lo que siempre fue suyo y ahora se les negaba. Por ello Lame "declaró" reconstruido de hecho el antiguo resguardo de Ortega y parte de Chaparral, y estableció en San José de las Indias la sede del Cabildo, convirtiéndose necesariamente en la suprema autoridad del lugar; sus secretarios, que aún los conservaba entre hombres del Tolima, prestaron los otros servicios auxiliares. Luego, fundó dos escuelas para niños indios, con la asesoría de una maestra mestiza de la región, a quien poco tiempo después hizo su compañera. (Castrillón, 1973, p. 234).

Esa misma concepción de Lame se refleja en muchos comuneros que ven en la escuela la promesa de la reivindicación, pero en un marco de interpretación claramente permeado por la idea de la supremacía de la institución escolar y su saber, el cual es propio de la modernidad:

> Julio Ramos de Canoas cuenta que antes, como no había escuela, la mayoría de los mayores crecieron como ciegos sobre las cosas de los blancos. El mismo cabildo vivía en la ignorancia sobre esas cosas porque no sabía ninguna letra y los blancos sí sabían, por eso es que llegaron a perder la tierra […] Nos cuenta Carmelina Díaz de Las Delicias que muchos blancos no querían que los Nasas estudiaran, porque se daban cuenta que los Nasas eran capaces de quitarles las tierras. Muchos patrones no querían que los terrajeros mandaran a sus hijos a la escuela, porque aprendían, y cuando se les abrían los ojos a los indígenas, desalojaban a los blancos. Por eso a muchos abuelos nuestros nunca los colocaron en la escuela. (Cátedra Unesco-ACIN, 2000, p. 52).

Frente a la apabullante evidencia del "carácter problemático" de la escuela, inmersa en los territorios indígenas "al servicio del gran relato de la modernidad", retomo las palabras de Gross (2000), cuando afirma que "La escuela es una necesidad":

> Reclamar escuelas para los que no la tenían o estaban excluidos es reclamar la posibilidad de cambio, el aprendizaje de nuevos conocimientos; es la posibilidad de dominar el castellano (la lengua del poder) y es (re)apropiarse de la tecnología, de una institución poderosa […] que debería permitir cambiar su posición subordinada e integrarse en la sociedad mayor. (2000, p. 189).

Conclusiones. La escuela y los resguardos indígenas: diversos sentidos y múltiples intereses

Por medio del estudio realizado es evidente que las comunidades actuaron de manera distinta frente a la escolarización de los niños, así como también son diversas las expectativas frente a la escuela, y no menores, los conflictos y tensiones que generó. A manera de síntesis, la escuela rural que se instaura en los resguardos indígenas, no contenidos en el territorio de misiones, tiene una relación con el poder y el control muy distinta a la que caracterizó a las escuelas en territorios de misiones. Mientras que en estas últimas el modelo misional implicaba la presencia y convivencia permanente en el territorio de aquellos a quienes se les ha otorgado la labor de administrar y controlar en nombre del Estado, en este caso, las congregaciones religiosas y sus miembros, en las escuelas rurales públicas era muy limitada la acción dirigida al control y vigilancia de la labor educativa por parte de la administración departamental.

Las distancias geográficas, la imposibilidad de desplazamiento desde la capital departamental hacia algunas zonas del departamento y la ausencia de personal o funcionarios, distintos a los maestros, para esta labor, hacían casi imposible un efectivo control sobre la vida de las escuelas en los resguardos. Incluso, las noticias acerca del devenir de las escuelas en estos territorios llegaban a oídos de la administración por informaciones de los mismos comuneros y cabildos, quienes, frente a situaciones de conflicto, tales como el descontento por la labor realizada por un maestro o la falta de recursos para su remuneración, informaban sobre el estado de las escuelas, ya fuera a través de cartas o en audiencias ante las autoridades; mientras que en las misiones eran los misioneros quienes asumían esta labor de intermediación entre la comunidad y la administración departamental.

La injerencia de las comunidades y sus autoridades —los cabildos— ante la escuela rural estuvo dirigida hacia varios ámbitos de la vida escolar; es más, la creación de escuelas fue liderada, en no pocos casos, por las mismas comunidades, que posteriormente solicitaban el reconocimiento de dichas escuelas como oficiales ante la administración departamental. Los locales escolares donde iniciaron funciones estas escuelas en su mayoría fueron casas habitación ubicadas en los centros poblados de los resguardos o construcciones levantadas por los mismos comuneros en las zonas más apartadas. La remuneración económica a quien ejerciera la labor de enseñar fue asumida inicialmente por las comunidades, por lo general en especie, y en algunos casos, con dinero. Bancas, pizarras y otros elementos que se consideraban necesarios para la labor fueron aportados por las familias. Otro ámbito de injerencia fue el decidir acerca de la continuidad o no de los maestros en una comunidad, dependiendo de los intereses y expectativas de ésta. Ya fuera por razones de carácter religioso, político o moral, las comunidades elevaron solicitudes y quejas en las que se cuestionaba la idoneidad del maestro, y en algunos casos eran acatadas; o presionaban el cambio de maestros a través de la estrategia de no enviar a los niños a la escuela hasta que no se generara el cambio. Esta posibilidad de agencia y control, en el caso de las escuelas de los territorios de misión, no era posible.

Ahora bien, respecto a los hombres y mujeres que asumieron la labor de educar en estos territorios, tal como quedó demostrado a través del estudio, en el caso de la escuela rural se dio una rápida feminización del magisterio por razones de orden moral y práctico. La

presencia femenina en las escuelas rurales fue un acontecimiento que generó efectos diversos, tal como se reportaba por parte de algunos funcionarios. El hecho que fueran mujeres las encargadas de esta labor podía generar distintas reacciones, relaciones y conflictos con las comunidades. Sobre este tema, el estudio avanzó en identificar aspectos tales como el número de maestras incorporadas, los lugares a los que fueron destinadas y las características de la formación recibida por ellas en la Normal de Rurales; sin embargo, queda por investigar acerca del trabajo pedagógico realizado por ellas y las dinámicas que se dieron entre su labor, su vida y la de la comunidad. En el caso de las escuelas de los territorios de misiones, éstas fueron atendidas, en su mayoría, por personal religioso masculino, dos características que marcan importantes diferencias con respecto a la presencia femenina en las escuelas rurales.

La experiencia de escolarización durante la primera mitad del siglo xx, tanto en el ámbito nacional como departamental, estuvo determinada por la necesidad de avanzar hacia un ideal de raza, nación y ciudadano, en unas circunstancias difíciles y adversas para la instauración del sistema de instrucción y educación pública. Sin embargo, desde distintos sectores de la sociedad (funcionarios de la administración, comuneros y organizaciones sociales) se reconoce la cada vez mayor necesidad de apropiar la escuela. En reconocimiento a estas distintas y múltiples variaciones sobre la experiencia escolar, donde, al finalizar el estudio, debo reconocer que el problema no es si lo considerado como hegemónico lo fue realmente, sino las maneras como los distintos sectores de la sociedad apropian, dan sentido, actúan e interpelan el proceso de escolarización, ubicándose unas veces a favor del proyecto integrador y evangelizador, y otras en contra. Reconocer en qué circunstancias y con qué intereses y objetivos se asume un lugar u otro es, en últimas, reconocer

> a los pueblos andinos nativos como actores, sujetos de la historia, continuamente comprometidos en moldear sus sociedades, a veces como forjadores de relaciones políticas, no meros reactores, y ejerciendo con frecuencia un importante impacto limitante sobre sus superiores locales y sobre actores o sistemas "externos". (Stern, 1990, p. 34).

La presencia de escuelas en los resguardos de indígenas en el departamento del Cauca, que no fueron considerados como territorio de misión, es muy temprana en el siglo xx, aunque con una capacidad limitada y reducida en cuanto a la atención a las comunidades. En este sentido, la presencia de un lugar llamado escuela, el tiempo destinado a la escolarización, los compromisos que se adquieren para el sostenimiento y manutención, tanto de los maestros como de los locales escolares, la celebración de fiestas y conmemoraciones, y los conflictos que se generan en torno a ella, irrumpen en la cotidianidad de las comunidades, confrontando sus expectativas e intereses.

Lejos de evidenciarse una sola manera de asumir su presencia, la de la escuela, en los resguardos en los que fue posible rastrear la experiencia se asumen diversas posturas frente a ésta. Pero, más importante aún, sin la participación activa de los pobladores, ya fuera acatando o no la matrícula y asistencia de los niños, o incluso promoviendo su construcción y funcionamiento, el proceso de escolarización en estos territorios no hubiera sido posible. Consideración que me lleva a concluir que, contrario a las interpretaciones de la

historiografía revisada, la implantación de la escuela rural en territorios de resguardos no respondió unívocamente a una acción de dominación de la población con la pretensión de subordinarla.

Con respecto a lo anterior, la información revisada permitió identificar cómo la escuela en los resguardos sirvió también a intereses contrahegemónicos y emancipatorios desde las primeras décadas del siglo xx. La alfabetización en castellano adquirió una doble connotación: por un lado, como elemento de aculturación e integrador a la idea de nacionalidad, desde la perspectiva de la administración departamental; por otro, para algunas comunidades y organizaciones, la alfabetización en castellano se asumió como una condición necesaria para avanzar en el proceso de defensa de la propiedad colectiva de los resguardos y como condición para generar equidad ante las instancias y procedimientos burocráticos. En este sentido, los estudios en el ámbito latinoamericano sobre la escuela en los campos ratifican esta condición:

> Por un lado, para los campesinos, la escuela podía implicar una relación de doble dirección entre el Estado y las comunidades, abriendo con ello la posibilidad de modificar formas de dominación regional. Por otro, la escuela tenía un significado para los campesinos, que no correspondía a los intereses de las elites. Además, la escuela podía proporcionar el acceso a la cultura escrita. Si bien ésta no era indispensable para la incorporación al trabajo […] podía ser útil en luchas sociales y políticas, asociadas a la tierra, o simplemente como medio de interlocución tanto con los intermediarios comerciales. (Civera, 2011, p. 28).

En este sentido, se corroboran y sustentan los planteamientos de Stern (1982, 1990) al evidenciarse que, en la apropiación de algunos aspectos propios de la escolarización como la castellanización, pueden identificarse no solamente acciones de subordinación y dominación por parte de quienes detentan el poder, sino también patrones de autoprotección incorporados en las adaptaciones; la incidencia y toma de decisiones con respecto a quiénes debían ejercer la labor de enseñanza, pero sin cuestionar el lugar de poder y privilegio otorgado a la condición magisterial frente a las comunidades, denota también una adaptación en resistencia, entre otras. Estas evidencias corroboran que

> sólo preguntándonos por qué, en qué periodo y de qué maneras los patrones previos de "resistencia" y defensa probaron ser más compatibles y "adaptables" a la estructura de dominación más amplia, y tal vez incluso a su legitimación parcial, podemos entender por qué la resistencia culminó algunas veces en violentos estallidos colectivos contra la autoridad. (Stern, 1990, p. 34).

Por último, es evidente que, con respecto a las prácticas pedagógicas y saberes escolares que se aplicaron en estas escuelas, queda todo por indagar. Desafortunadamente, las fuentes requeridas para una indagación de esta naturaleza son muy limitadas o inexistentes. Se cuenta con las disposiciones en cuanto a planes de estudio, normativas al respecto y las

ideas pedagógicas que, desde los distintos gobiernos, se alentaron para la implantación, pero esto no es suficiente para dar cuenta de la manera en que el maestro llevaba a cabo la enseñanza y sobre qué asuntos. Ésta es una veta que se debe trabajar para avanzar en la comprensión de cómo la escuela se apropia y es resignificada hoy en día por parte de las comunidades y pueblos indígenas.

Referencias

Fuentes primarias

AGC, Archivo de la Gobernación del Cauca

"Informe del secretario de Gobierno del Estado Soberano del Cauca", 1872, libro No. 3, p. 12.

"Informe del jefe municipal de Popayán al señor director de Instrucción Pública", 1873, libro No. 15.

"Informe del gobernador del departamento del Cauca", 1908, libro No. 17.

"Informe del director general de Instrucción Pública", 1913, libro No. 25, p. 20.

"Informe presentado por el prefecto Ricardo Quintero", 1920, libro No. 69.

"Informe del secretario de Gobierno", 1916, libro No. 28.

"Informe del prefecto Rogerio Fernández", 1920, libro No. 69.

"Informe del director general de Instrucción Pública del Cauca", 1912, libro No. 22.

"Declaración Federación Departamental Indígena y Campesina del Cauca", 1944, co.ang. 106.3, caja sr.60a.30.2, carpeta sr.60a.30.2.4, agrupación sr.60a.30.2.4.1, ff. 235-236.

Obras consultadas

Álvarez Gallego, A. (2004). *Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Benavides, A. (2013)."Experiencia educativa Resguardo Indígena de Ambaló. Escuela Ayanku'c", en A. Benavides *et al*. (ed.), *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos* (pp. 57-84). Bogotá: CIUP.

Bertely, M. (2008). "La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales: múltiples maneras de vivir la escuela", en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad* (pp. 33-56). Quito: Ediciones Abya Yala.

Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá (2008). *Educando en la diversidad*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Calambas Ullune, L. C. (2016). "'Nuestra lengua, juegos y arcilla en la Escuela de Juanambú, Resguardo de Guambía", trabajo de grado, Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca, Popayán.

Castrillón, D. (1973). *El indio Quintín Lame*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.

Cátedra Unesco-acin (2000). "La lucha por crear escuelas", en *Hacer memoria con sentimiento* (pp. 51-70). Bogotá: Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca.

Civera, A. (2011). "Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX)", *Cuadernos de Historia* 34, 7-30.

Civera, A. y L. Lionetti (2010). "La educación rural en América Latina, siglos xix-xx", *dossier*, *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, [en línea]. No. 4. Disponible en <http://revistas.um.es/navegamerica>. ISSN 1989-211X.

Friede, J. (2010). *El indio en lucha por la tierra*. Popayán: Universidad del Cauca.

Gross, C. (2000). *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Stern, S. (1990). "Introducción", en S. Stern (comp.), *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes, siglos xviii al xx* (pp. 25-41). Perú: Instituto de Estudios Peruanos.

——— (1986). *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española. Huamanga hasta 1640*. Madrid: Alianza Editorial.

APROPIACIONES Y RESISTENCIAS DE LOS INDÍGENAS PIJAO, DE COLOMBIA, AL NEOLIBERALISMO, EN SUS PROCESOS DE ETNOEDUCACIÓN Y EXPECTATIVAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR RURAL

Sara Alejandra Carrero Romero
Universidad Pedagógica Nacional
(saacarreroro@gmail.com)

A todos los indígenas del sur del Tolima,
que pese a las ambigüedades resisten en su tierra,
gracias por el acogimiento, las enseñanzas y el camino.

Introducción

Se propone comprender cómo se ha implantado el neoliberalismo en la educación en las comunidades indígenas pijao del sur del Tolima, como una secuencia histórica y cíclica que conecta colonización, capitalismo y neoliberalismo, y que se apoya en el discurso de modernidad-progreso para reproducirse, lo cual ha sido posible desde el monopolio legítimo de la educación que tiene el Estado; esto ha permitido la homogenización de la forma de entender, construir y ser en el mundo, que en la actualidad es orientada por el discurso neoliberal.

En este trabajo se pretende analizar las apropiaciones, resistencias y ambigüedades de los indígenas pijao frente al neoliberalismo, expresadas en el proceso de etnoeducación en las escuelas y en sus expectativas de educación superior rural, teniendo en cuenta que entre la educación media y la educación superior existen los exámenes estandarizados que se presentan como requisito de clasificación para insertarse en el mercado educativo superior, lo cual genera unas lógicas de exclusión que se siguen afirmando hasta el punto de que las pruebas se han convertido en un fin en sí mismas.

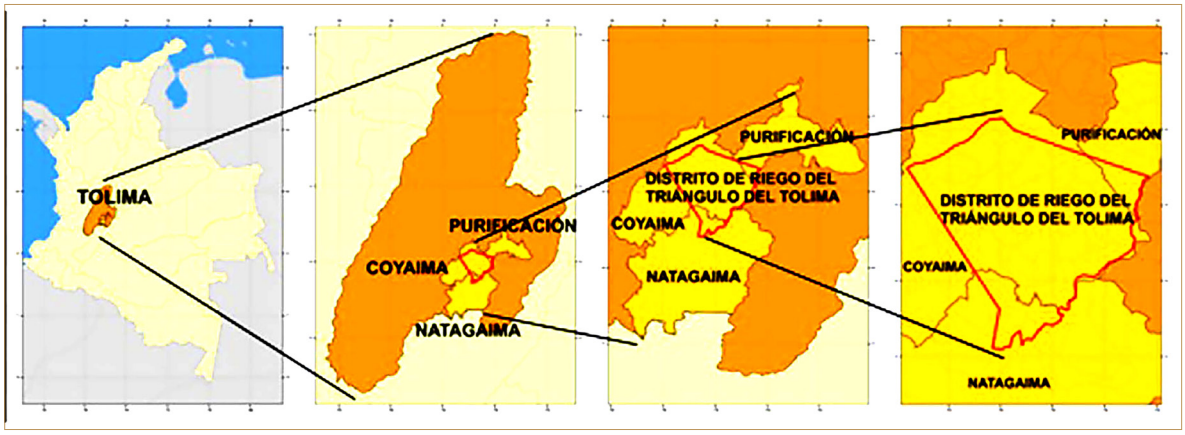
Como señala el sociólogo Stephen Ball (2014), el neoliberalismo es económico, cultural y político, lo que implica nuevos valores, sensibilidades, relaciones y subjetividades; desde la cultura pijao, se observa un interés en desarrollar su proyecto de vida comunitario, lo que constituye en sí mismo una resistencia al individualismo y la competencia que se propone desde el neoliberalismo, pero este proyecto confluye de manera paralela e individual con una apropiación del discurso emprendedor como el ideal de desarrollo social; es esta ambigüedad el interés de estudio.

Este escrito se desarrolló en el marco de la investigación "Construcción de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica para el territorio del Distrito de Riego Triángulo del Tolima, DRTT", realizada por el Sistema Universitario Estatal (SUE), de Bogotá.

El Tolima es un departamento ubicado en el centro del país, y los municipios que comprende el DRTT han sido habitados históricamente por comunidades indígenas pijao, reconocidos como una sociedad de guerreros que ejercieron una de las mayores resistencias a la colonización española. En la actualidad, perviven en el territorio indígenas pijao organizados en cabildos y resguardos, pero a la vez existe una amplia población que no se reconoce a sí misma como pijao y observa un fuerte sincretismo con las culturas campesinas.

FIGURA 1.

Localización del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima.



Fuente: Elaboración propia.

Ésta es una investigación cualitativa que se basa en la observación de campo, entrevistas semiestructuradas con actores locales,[1] entre los que se encuentran líderes sociales indígenas o campesinos; rectores, maestros y estudiantes de instituciones educativas públicas tanto de las cabeceras municipales como del área rural, y jóvenes que permanecen en el territorio; entrevistas y conversaciones con las cuales se hizo análisis de contenido para poder rastrear las apropiaciones, resistencias y ambigüedades frente al neoliberalismo.

A continuación, se exponen brevemente los referentes teóricos; después, se presenta el proceso de etnoeducación desarrollado en el territorio a partir de los años noventa, seguido de un análisis sobre la mediación que los exámenes estandarizados realizan entre la educación media y la educación superior, y por último, se exponen las expectativas de los distintos actores sobre una propuesta de educación superior rural para el territorio.

[1] Las entrevistas se citarán a lo largo del texto de la siguiente manera: E de entrevistado, seguido de M de mujer o H de hombre, y en algunos casos acompañado de otra referencia, como P de profesor o L de líder, así como un número que es un código para cada actor en específico. Ejemplo: EMP189 = Entrevista con mujer profesora, 189.

Referencias teórico-conceptuales

Para hablar de neoliberalismo en la educación en comunidades indígenas, se propone que no se puede comprender sin conectar una secuencia histórica y cíclica que se repite y se reproduce, la cual está formada por tres conceptos básicos: occidentalización-capitalismo-neoliberalismo, acompañados del discurso modernidad-progreso, que ha facilitado la apropiación cotidiana de estos proyectos político-económicos.

Sin embargo, esto no sería posible sin entender lo que es la escuela para el Estado, como sostiene Gutiérrez Chong (2012), citado por Vargas (2019): "Más importante que el concepto weberiano de 'monopolio legítimo de la violencia' es el 'monopolio de la educación legítima'" (2019, p. 34), lo cual significa que "homogenizar la forma de entender y construir el mundo a partir del pensamiento científico y el establecimiento de sistemas educativos construye las bases para crear y reproducir las ideas de origen común (quiénes somos) y destino común (para dónde vamos)" (2019, p. 104).

Esto, para comprender la inserción del neoliberalismo en el ámbito educativo, en donde el Estado se prestó para la mercantilización de la educación, pasando de ser un derecho a un servicio en el que los estudiantes se convirtieron en consumidores y la educación en un negocio más que se administra desde la gestión empresarial, buscando competencia, acreditación y calidad (Ball, 2014).

Para Laval (2003), la escuela está en un proceso de mutación que comprende tres tendencias: desinstitucionalización, desvaloración y desintegración; lo descrito en el párrafo anterior se puede recoger en la desinstitucionalización y desintegración de la institución escolar, pero se quiere profundizar en el concepto de desvaloración, pues se considera que no sólo logró impactar la escuela como institución, sino que es una idea que se propagó y que se ha convertido en los últimos años en consenso social, como se verá a lo largo de este texto. Así, para Laval (2003), la desvaloración como fenómeno del neoliberalismo en la educación es la erosión de los fundamentos y las finalidades de una institución que estaba consagrada a la transmisión de la cultura y a la reproducción de las referencias sociales y simbólicas de la sociedad en su conjunto. Los objetivos que se pueden llamar "clásicos", de emancipación política y de realización personal, que se habían asignado a la institución escolar, se sustituyen por los imperativos prioritarios de la eficacia productiva y la inserción laboral. Asistimos, en el ámbito de la escuela, a la transmutación progresiva de todos los valores en el solo valor económico (2003, p. 26).

Siguiendo esta idea de la desvaloración de la educación en función de la inserción laboral, en este artículo se profundizará en el concepto de calidad como lo retoma Renan Vega Cantor: "La calidad se entiende como aquella que es pertinente y lo es porque genera competencias que permiten insertar al individuo de manera acrítica en el medio social y sobre todo en el mundo laboral" (2014, p. 118). Así, se propone que el neoliberalismo raptó el sentido de la educación, mercantilizando todos los ámbitos de la existencia, ideologización que sólo fue posible desde el monopolio legítimo de la educación que tiene el Estado.

Comprender la lógica de la educación neoliberal desde la diferencia étnica presenta otras aristas del asunto, por lo que en este artículo se retoman los modelos que expone Paola Vargas (2019) para explicar cómo el indígena ha sido incluido en la educación superior, por lo que específica tres: el primero, al que denomina mestizaje homogenizador, donde el

indígena era asumido en la educación como contenido y objeto de estudio, ésta se relaciona con una visión asimilacionista de la diferencia; segundo, el multiculturalismo neoliberal, "como sujeto diferenciado a incluir en el sistema hegemónico" (2019, p. 99), y tercero, la interculturalidad en construcción, donde el indígena se asume como sujeto político para guiar el proceso de educación propia. En las experiencias de etnoeducación en el territorio, se observa la superposición de características que obedecen a un modelo u otro.

Proceso de etnoeducación pijao en las escuelas

Sobre el programa de etnoeducación en las escuelas del territorio, se observa un retroceso en el proceso; fueron recurrentes en las conversaciones las referencias a cómo se desarrollaba el programa en el pasado y por qué ahora se ha debilitado.

Es en los años ochenta cuando las organizaciones indígenas incursionaron en el tema; así, en la década de los noventa existió apoyo económico de organizaciones internacionales, que si bien en el momento contribuyeron a desarrollar proyectos etnoeducativos en escuelas piloto no fueron sustentables y desaparecieron cuando la financiación culminó: "Había un buen trabajo, pero después de que Pan para el Mundo dejó de financiar esto, se fue abajo todo" (EHP182).

Esta perspectiva contrasta con la de otros docentes que continuaron procesos etnoeducativos de manera independiente; se señala de manera independiente, pues ellos mismos comentan que no hay apoyo institucional: "En la parte directiva uno no ve apoyo; ella [la rectora] dice' haga, haga, pero métase usted la mano al bolsillo; para esos procesos nunca han asignado un recurso, porque lo que ellos [los rectores] dicen es que al resguardo [donde] le llega plata. Entonces ellos asignen de esos recursos para trabajar esos temas en la escuela" (EMP189).

Por otra parte, los docentes que lideran procesos etnoeducativos mantienen constantes discusiones con los compañeros que no muestran interés en promover y apoyar los procesos referentes a etnoeducación, pese a ser nombrados como maestros etnoeducadores.

> Para ese nombramiento se hizo una consulta con la comunidad y allá firmamos unos compromisos de involucrarnos, participar, de apoyar a la comunidad que nos avaló; colaborar cuando la comunidad lo requiera; entonces nosotros debemos estar dispuestos, y muchos compañeros les choca y dicen '¡ya que!, yo ya estoy nombrado, ya qué, comunidad! Ay, usted que anda sin oficio, nosotros no tenemos tiempo de ir a colgar jeta por allá, a escuchar', le salen a uno; hay un distanciamiento muy fuerte entre los docentes indígenas y las comunidades, y la misma falta de autoridad de las comunidades de exigirle a sus docentes indígenas, que es obligación, que es un compromiso, que es un deber asistir a todas las actividades que las comunidades realizan. (EMP189)

Así, se observa que la etnoeducación termina asumiéndose como un proyecto personal del maestro que, al no contar con apoyo, culmina cuando se desmotivan o se cansan. Para una profesora, el problema actual de la etnoeducación es la "falta de sentido de pertenencia y

pertinencia por los procesos de educación propia al interior de las instituciones educativas y las comunidades indígenas, porque ni la comunidad llega al colegio, ni el colegio a la comunidad; esa relación maestro-escuela-comunidad está separada" (EMP189).

El debilitamiento de la etnoeducación se agudizó aún más durante la pandemia por Covid-19, pues se privilegiaron unos saberes-prácticas sobre otros, donde el principal criterio de selección fueron los modelos de evaluación del Ministerio de Educación, es decir las pruebas "Saber".[2]

Según lo expuesto, se puede decir que la etnoeducación en el territorio ha presentado una apropiación del discurso neoliberal, en tanto todas las relaciones sociales que permitían que se desarrollaran los procesos etnoeducativos ahora pasaron a mediarse por un valor monetario. Con esto no se quiere decir que no se necesiten recursos para realizar actividades, pero lo monetario pasó a ser el valor simbólico que posibilita o que impide que se desarrollen procesos, por lo que se pierde en buena medida el sentir colectivo de las comunidades, en donde cada quien aporta lo que es y lo que tiene, pero ese tener no necesariamente es monetario, sino que se ve representado en conocimiento, en tiempo de trabajo, en disposición, en lo que se cosecha.

Otra apropiación fuerte es la del concepto de calidad, y desde ahí se está confundiendo la calidad con las condiciones de calidad, como una de las trampas intrínsecas que señala Vega Cantor (2014) con el concepto de calidad en la educación, pues en las visitas de campo se encontró una enunciación desde la carencia, una carencia en las que se culpan los unos a los otros, pero no se asumen responsabilidades o posibilidades de actuar desde lo que se tiene.

Otra expresión de esta apropiación ha sido la adopción de los programas ofrecidos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN): "Tenemos un currículo, queremos oficializarlo con el departamento, pero no se le ha dado esa viabilidad; entonces, nos tocó trabajar con el material del MEN; anteriormente sí fuimos, en el 93" (EHP182). Así, se privilegió el modelo educativo del Ministerio que el modelo educativo propio, con todas las consecuencias de homogenización y desterritorialización que eso conlleva.

Sin embargo, a la vez que se dan estas apropiaciones del modelo neoliberal, también hay acciones que se pueden considerar resistencias, aunque muchas veces no se enuncien con esa intención, por lo que narran cómo se vinculaba la etnoeducación en el currículo;

> en la medicina tradicional se trabajaban las ciencias naturales; sociales, el cabildo y la parte organizativa; en artística, las danzas, los saberes de tejer; en lenguaje, la tradición oral; se recogía tanta información de los ancestros, se trabajó mucho con los abuelos, había una participación de ellos en la escuela, había una participación generalizada de los adultos; los jóvenes, los viernes venían a contar cuentos, a narrar chistes, y ésa era la clase. (EHP182)

Justamente en la posibilidad de encuentro que facilitaba la escuela subyace una de las mayores resistencias al neoliberalismo; encontrarse a compartir comunitaria e intergeneracio-

[2] "Las pruebas 'Saber' son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional" (Ministerio de Educación Nacional).

nalmente; primero, por el valor que se le da al tiempo, donde dentro de la lógica del capital es improductiva cualquier acción que no se dirige a producir o consumir, y así el facilitar estos escenarios de diálogo, en el que se reconoce que los abuelos, los padres, los hermanos, la familia y la comunidad también tienen un saber que es legítimo, y se legitima al ser convocados en la escuela, que es el recinto por antonomasia del conocimiento; y por último, el hecho de crear lazos, de tejer comunidad y no de aislar, de individualizar como pretende el neoliberalismo.

Estos encuentros comunitarios que posibilitaba la escuela eran reconocidos como parte del proceso de etnoeducación; describen que se reunían para las

> danzas tradicionales, celebración de la cruz del 3 de Mayo, los rosarios de María; participaban con la vaca loca, los mitos, el mohan, la patasola; participaban, en las noches era mucha la gente que se reunía acá en la escuela, ahora eso es muy poquito; la juventud emigró, aquí estamos los adultos y la niñez que hay, la mayoría están en Bogotá. (EHP182)

Aunque era denominado como etnoeducación, se observa un fuerte sincretismo entre saberes y prácticas indígenas y campesinas; no suelen diferenciar el origen de una u otra, y por tanto, dentro de la etnoeducación, resaltan prácticas tradicionales que tienen, por ejemplo, un origen religioso, como la cruz de mayo, los rosarios; o de tradición campesina, como el cuento de Tío Conejo, el de Pedro Re Malas; o suelen llamar mitos a las leyendas de la Patasola, la Llorona. Aunque no se busca esencializar la cultura indígena, se reconoce que este aspecto ha influido en la pérdida de la cultura propia pijao, pues la comunidad considera propios unos relatos orales que no son precisamente pijao, sino campesinos, o no se logra diferenciar la herencia católica, reconociendo como propios ritos y prácticas que la Iglesia impuso y que ahora se han apropiado.

Otro aspecto que evidencia la resistencia al neoliberalismo en los procesos etnoeducativos es la relación con la tierra, pues fue fundamental el desarrollo de huertas o jardines botánicos en las escuelas; dicha relación no se ligó únicamente al ámbito productivo, sino que también se ha entendido desde otras dimensiones, como lo político-social, lo espiritual y lo territorial.

Desde lo político social, algunos pocos profesores enseñan la historia de la lucha por la tierra y el significado de la tierra como poder de autonomía y de soberanía alimentaria; "en historia, yo les enseño cómo hicimos pa tener este territorio, quiénes fueron, en qué época, qué acciones pasaron, cómo fue…, para que ellos se den cuenta que donde ellos están no fue fácil llegar a esto, y bien difícil; hubo encarcelados, fueron perseguidos" (EHP182).

También se ve la relación con la tierra desde lo espiritual, donde todo lo que se hace tiene una conexión con la luna;

> en cosmovisión, lo que son las siembras, la corta de madera, que es cuando está la luna en menguante, pero en la tarde, porque puede ser menguante, pero no ve que el agua está todavía en las ramas de la planta en la mañana, en la tarde ya está en la raíz de la planta, entonces es la hora de cortarlo, pero es que se dice que en menguante puedo cortar a toda hora, no

> señor. Cuando esté en menguante, pero en horas de la tarde; si la corta en la mañana, se le va a empolillar. (EHP182)

Así, desde la cosmovisión pijao se enseña una relación con la tierra que no sólo es material, productiva y extractiva en función del ser humano, sino que coexiste una lógica que comprende la naturaleza desde otra lógica, que además constituye una sabiduría local que, al ser transmitida en la escuela, se legitima.

La dimensión territorial no sólo se expresa en las temáticas, sino en las prácticas cotidianas que realiza el profesor. Uno de ellos manifiesta que

> yo no soy profesor de aula, en el sentido de que a mí no me gusta tener a los alumnos a toda hora encerrados allá, le damos la vuelta a la escuela, y en ese recorrido lo que hago es explicarles, este árbol se llama así y da tal fruto, que por el sistema educativo lo prohíben, pero debemos rescatar esa parte, no hay más bonito que sacar a un alumno a recibir una clase en vivo. (EHP195)

esa concepción de la educción como algo que está vivo, y en interrelación con el ambiente, el entorno en el que me desarrollo, que mejor que explicar el territorio desde el territorio mismo y no sólo desde la teoría.

Por otra parte, en cuanto a los modelos educativos que señala Paola Vargas (2019), se puede decir que en las escuelas predomina el modelo de mestizaje homogenizador, en tanto la escuela no ha dejado de ser ese lugar de tránsito entre la cultura indígena y la inculcación de la cultura occidental-capitalista-neoliberal, en donde no hay reflexión sobre el significado de ser indígena, lo que se ve de etnoeducación se aprende "como una referencia ancestral de un 'nuestro' pasado común" (Vargas, 2019, p. 114). Y aunque no es explícito, la escuela sí da la sensación de ser un lugar a través del cual "los modos indígenas [son] modos que mejorar o rectificar, propios de un pasado étnico a trascender" (2019, p. 114), casi que crudamente se puede expresar que aún pervive la idea de que se va a la escuela a "civilizarse":

> Nosotros nos sentimos aún a veces marginados porque llega X o Y personaje, que tiene estudios; lo catalogan a uno como el indio bruto, el indio no civilizado, porque hasta yo lo sentí con un ingeniero que apareció de repente y dijo: 'Es que esas indias brutas'. Entonces yo le dije: 'India; ojo, ingeniero, porque yo soy una india estudiada y civilizada; entonces ellos creen que porque uno vive en el campo uno es bruto'. (EM153)

Si se analizan los saberes, predominan los saberes folclorizados, y si se revisan las formas, pervive una educación jerárquica y autoritaria. Es en este escenario que, si en un momento inicial la escuela fue la forma de asegurar la asimilación de los grupos étnicos al Estado-nación, en la actualidad la escuela lo que asegura es la adhesión de las comunidades indígenas al modelo neoliberal de consumo y de concepción de la existencia únicamente desde lo económico.

Se observa que no hay en los estudiantes una autoidentificación como indígenas; para ellos, eso es algo del pasado, expresado en que sus padres y abuelos sí eran indígenas, pero que ellos, ya no; ellos han adoptado la cultura de la modernidad,.

> Sí, me digo 'yo soy indígena', pero de los dientes para afuera. Pero yo niego mi identidad, pues eso no va, yo les digo 'yo soy indígena de corazón', no soy indígena cuando me van a dar plata, cuando me van a dar estudio, cuando me van a dar salud, y de resto yo no soy indígena. 'Oiga, niña, ¿usted qué es?'. 'No, yo no. Mis papás. Yo no'. Es que si yo soy indígena, mis hijos también son indígenas y tienen los mismos derechos que yo tengo […] estos jóvenes están estudiando por medio del resguardo, y entonces porque les da pena, yo les dije, nosotros no debemos avergonzarnos de nuestras raíces, eso es muy sagrado para mí, donde yo valla tengo que saber de dónde vengo, porque si niego lo mío, me estoy negando a mí misma; (EML158)

y la etnoeducación en la escuela resulta ser casi una cosificación de lo indígena, pero no algo que está vivo, lo que soy, lo que me constituye, lo me identifica, lo cual es el resultado de la no educación y ausencia de la revitalización del pensamiento indígena.

Ese modelo de mestizaje homogenizador sobrevive en tanto homogeniza la experiencia y el proyecto de vida hacia los ideales neoliberales, pero a la vez pervive y se reproduce junto con características del modelo del multiculturalismo neoliberal, ya que reconoce la diferencia en la escuela, pero situando en la diferencia nuevos mercados para su funcionamiento y expansión (nuevas mercancías, nuevos consumidores, nueva mano de obra). Esta alianza se funda como dispositivo para controlar la diferencia reconociéndola, pero limitándola; en palabras de Díaz-Polanco (2008): "La actual tolerancia del liberalismo multiculturalista puede admitir que cada cual sea 'diferente' a su modo, pero sin que ello implique el derecho de ser otro: una otredad que pretenda alterar el pleno dominio liberal" (2008, p. 250). "Más que querer hacer del indígena un ciudadano, crea un indígena-ciudadano que se circunscribe al proyecto moderno-colonial en su etapa neoliberal" (Vargas, 2019, p. 117).

Es así que la cultura indígena se asume como nueva mercancía; lo que en Colombia estaría ligado a la burda economía naranja, como política de gobierno para mercantilizar la cultura, para ponerle precio y valor comercial a lo que no tiene precio, al alto costo de cosificarlo; los indígenas como nueva mano de obra y nuevos consumidores, son desterrados culturalmente para lograr la migración territorial; prácticamente el 90 % de los jóvenes del territorio anhelan irse a las ciudades, imaginando una vida de consumo, porque qué más les ofrece la ciudad, ganarse unos pesos para "comprar la felicidad", unos pesos que poco alcanzan para una vida digna, pues finalmente son nueva mano de obra de la más barata.

Sobre el tercer modelo, se considera que la interculturalidad se ha constituido en una promesa que ha logrado hegemonía en el discurso (de las organizaciones indígenas, pero también del Estado mediante la política pública); no obstante, muchas de sus promesas tienen grandes dificultades para lograr consolidarse como realidad en las prácticas cotidianas (Vargas, 2019, p. 124). Así, se observa un esfuerzo estatal por nombrar etnoeducadores y fomentar la etnoeducación, y se encuentra en los colegios que más del 60 % de los profesores se reconocen como etnoeducadores, pero la mayoría de las veces no trasciende de ser el título por medio del cual lograron el nombramiento.

Los exámenes estandarizados: entre la escuela y la educación superior

Para Vega Cantor (2014), otra trampa intrínseca del neoliberalismo en la educación es la abusiva simplificación de la ideología de la calidad, la cual se mide mediante evaluaciones en las que no se tienen en cuenta las labores intelectuales más ricas y complejas (como analizar, comprender, comparar…), sino se recurre a registros cuantitativos para medir habilidades, destrezas y competencias.

El término de calidad educativa finalmente apunta a construir un mercado educativo competitivo en el cual se premie a los exitosos y se castigue a los perdedores, a quienes se amenaza con hacerlos desaparecer, de acuerdo con sus pobres rendimientos (2014, p. 117). Lo que se encontró en las escuelas del territorio es que, socialmente, hay un modelo de desarrollo personal delimitado; ese modelo de éxito del proyecto de vida contempla continuar, luego de la escuela, la formación en educación superior, y ahí es donde se topan con un mercado educativo competitivo supremamente excluyente:

> Nosotros decimos 'me voy a ir para Bogotá, porque voy a estudiar medicina, voy a estudiar derecho, voy a estudiar enfermería'. Pero nos ponemos a pensar ¿cuánto vale una carrera de Medicina?, ¿cuánto vale un semestre?, ¡tenemos quice millones!, ¡tenemos familiares que nos ofrezcan allá estadía! No es no más pensar en que voy a estudiar eso, pero ¿de dónde van a salir los semestres?, ¿quién me los va a pagar?, ¿cómo me voy a sostener?, ¿será que si puedo pasar con mi puntaje del Icfes a una universidad pública o pagar en una universidad privada un semestre? Desafortunadamente no podemos ingresar a universidades públicas. ¿Por qué? Porque el puntaje no nos da.
>
> Pero me he puesto a pensar en eso. Si uno mira acá, son niños que uno les pregunta ¿qué van a estudiar? Y ellos tienen unas carreras muy bonitas, qué rico. Pero es como poner los pies sobre la tierra y pensar en qué oportunidades. Y los ve uno vendiendo empanadas allí, y se van para Bogotá. 'Me voy a estudiar tal cosa', y terminan de empleadas de cocina porque no les dio para más, porque estamos mirando muy alto. Sí es bonito pensar y tener aspiraciones, pero pisando bien por donde voy. Qué oportunidades tiene la familia pa ofrecerme, hasta dónde puedo yo llegar. (EMP193)

Estas palabras que la profesora le repite a sus estudiantes dejan entrever cuál es la realidad del territorio y de sus estudiantes frente al mercado educativo competitivo. Primero, es necesario señalar que este mismo discurso se repite una y otra vez a los estudiantes, y que se reconoce allí una forma de violencia en tanto se les resaltan todas las dificultades que tienen para cumplir sus sueños. Se les está diciendo: "Ustedes no son competitivos, por lo cual ustedes no tienen derecho a soñar, ¡aterricen!". Pero no hay un análisis crítico frente a la situación estructural, o cómo situarse de otra manera ante ese panorama tan desolador donde usted no tiene derecho de ser, de existir. Le toca conformarse con lo que le tocó por "sus pobres rendimientos". Y como profesores, ¿no fueron ellos mismos que los formaron bajo ese modelo lineal de progreso? ¿Cuál es la responsabilidad de los profesores en esos resultados tan bajos?

Por otra parte, las evaluaciones estandarizadas tienen un impacto diferenciado en las comunidades étnicas, como señala Yeny Vargas (2019); asociada a esta ideología neoliberal, se desarrolla un enfoque evaluativo instrumental que actúa desde lo orgánico y normativo facilitando con la acción evaluativa la apropiación en los estudiantes indígenas de conocimientos y pautas culturales que legitiman la sociedad moderna y los apartan de sus propias formas culturales de generar conocimiento (2019, p. 201). Así, lo que se observa es que la evaluación contribuye a la asimilación cultural, más cuando como señalan los profesores:

> Se está enseñando para presentar una prueba, seleccionamos qué enseñamos dependiendo de lo que va a salir en la prueba, porque eso es lo exige el Ministerio, y eso responde a las necesidades de los grandes poderes económicos; en la teoría dice que hay autonomía, pero eso no es cierto, desafortunadamente esos temas son de papel. (EMP195).
>
> El Ministerio debería tener en cuenta a los comunidades indígenas y no medirnos a nivel nacional; nosotros cómo vamos a enseñarle a los niños algo de eso si en las pruebas no sale nada de indígenas. Uno lo mira por todo lado, pero no sale nada, nada, nada que tenga que ver con la cultura de nosotros […] Por eso también hay mucha resistencia, porque es como enseñarles algo para lo cual a ellos nunca les van a preguntar, que no es práctico, que no les va interesar, algo que no va a ser competitivo, que fortalece su cultura mas no me enfrenta a la realidad, no me prepara a la realidad. Ese debate lo vivimos constantemente; se les está creando una enajenación de la cultura; entonces, mejor le doy un brochazo sobre ese tema, y ya cumplí, pero en realidad el 90 % es lo que requiere el Ministerio nacional. (EMP196)

La escuela está tan permeada de la lógica neoliberal que ahora toda acción o formación que allí se imparte debe cumplir con un objetivo; unas pruebas que son totalmente ajenas a su cultura. ¿Qué sentido tiene educar para unas pruebas donde los resultados territoriales son bastante bajos?, ¿acaso lo que se busca es confirmar la exclusión de los estudiantes indígenas del mercado educativo? ¿Por qué se continúa reproduciendo ese sistema excluyente en los territorios indígenas donde se supone hay autonomía territorial? Pues considero que nos estamos enfrentando a una nueva colonización denominada neoliberalismo, que lo que busca es dinamitar aún más las otras formas de habitar el mundo que no corresponden al modelo capitalista y absorber por completo esas culturas alternativas a través de un supuesto discurso equitativo por medio de la idea de inclusión. Estamos frente a un nuevo modelo de exterminio que se presenta democrático, inclusivo e intercultural.

Frente a esta lógica, la frase de una de las profesoras define muy bien el lugar de la etnoeducación: "Hay un fortalecimiento cultural, pero no cognitivo" (EMP195). Entonces, lo que se ve es que estas pruebas estandarizadas validan lo que es conocimiento, y el resto es cultura, y la cultura así es "bajeada", como si la cultura no fuera en sí misma conocimiento. Y lo que hay aún más en el fondo es que lo indígena es cultura, pero no conocimiento.

> Con las cartillas de primaria, para que ellos aprendieran qué era una flecha, de pronto cómo se vestían. Pues ahorita ya no, porque ya no encontramos indígenas con taparrabos, porque creen que en Coyaima hay. Han venido a mirarnos desde el interior, y no, no los van

> a encontrar. Entonces eso es lo que hacen en esas cartillas; cómo explicarle el territorio, los alimentos, los artefactos que utilizaban (EMP197),

si lo que se enseña como cultura no es más que una objetivación del ser indígena, algo que fue pero no qué es, y eso que se enseña se asimila a las edades prehistóricas en la línea del progreso de la humanidad que traza Occidente, está situado como lo salvaje, lo incivilizado, y a la vez me dicen que yo soy indígena, pero yo ya no me asemejo a esa descripción, ya no me visto con taparrabos y no vivo en una choza. Entonces ¿ya no soy indígena? Y tampoco quiero serlo porque eso está en otro tiempo evolutivo inferior. Entonces el asunto está en ¿cuál es la idea de indígena que se transmite en la escuela?

Lo que se contrasta con el siguiente pensamiento, en el que, desde la lógica capitalista que lo ha permeado todo, cualquier cosa debe ser funcional. Así, desde ese pensamiento utilitarista,

> el niño dice 'pero para qué me sirve ser indígena'. Uno mismo como docente dice 'para qué me sirve ser docente indígena si no me nombran en propiedad'. El niño lee el contexto, y dice 'pero a mí me da hasta vergüenza ser indígena', [porque piensa] voy y no me aceptan, le dicen 'usted es indígena, traiga la constancia'. El niñito de pronto todo dormidito, y la mamá también, y les dan las cien vueltas en cualquier oficina. Entonces dice 'mejor me quito esto de ser indígena, soy normal, soy estandarizado como me lo pide y quiere el Estado, y soy cualquierra y ya'. Pero algunas culturas han fortalecido al menos esa identidad. Vaya a donde vaya, soy indígena. Y aun en medio de esto puedo competir, que sería el ideal, pero hay que enseñarles otras cosas para que compitan, porque si sólo le enseño esto, pues definitivamente va a estar por debajo de esto. (EMP195)

Estas ideas ejemplifican la ambigüedad en los discursos: el considerarse indígena, pero a la vez tener posiciones violentas frente al ser indígena, y el ser indígena desde la conveniencia, como señalaba anteriormente una de las lideresas.

Así, se ha transitado desde las apropiaciones del discurso neoliberal hasta las ambigüedades, como se ve en el último discurso. Pero coexisten con la resistencia:

> Más allá de que yo hable de las pruebas del currículo, pienso que un mecanismo sería más bien aportar por la sensibilización desde el hogar, desde la comunidad, para hacer conciencia del sentido de la vida. Porque, es que cuando a los chicos en Cálculo les enseño que con X función, lo que va a mirar es cuánta fuerza le aplica a una máquina para que desarrolle tal tarea, ya lo estoy orientando a algo que no tiene sentido de acuerdo con sus tradiciones étnicas y su apropiación cultural. Estoy ya metiéndolo en el cuento pa salirse, y esto que estamos haciendo es obedeciendo a eso. Entonces, es más como una tarea de sensibilización. De qué me sirve cambiar las pruebas 'Saber' y meterle yo no sé qué cosas si el niño se toma una bolsa de agua y ahí la bota. No tienen conciencia ambiental, que es algo que así se evaluó. Eso no, es algo que es de la conciencia del sentido de la vida. Yo qué estoy haciendo aquí y para dónde voy. Será que tiene sentido yo desgastarme e irme a la ciudad, y me levanto y

> veo a mi hijo dormido, y vuelvo, y otra vez está dormido, y nunca tengo tiempo para compartir en familia. La gente de acá no entiende eso, y se desviven por irse por allá. Es como de sensibilización de encontrar el sentido de para qué estamos acá. (EMP159)

Apropiaciones, ambigüedades y resistencias al neoliberalismo en las expectativas de educación superior

Este trabajo comprende el concepto de calidad educativa como la principal inserción del neoliberalismo en la educación, tal y como la concibe Vega Cantor (2014), como

> la imposición de una nueva lógica propia de la empresa privada […] Con todas estas denominaciones tecnocráticas se está diciendo que la educación debe considerarse como una empresa, que produce mercancías, y esas mercancías deben estar sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados. (2014, p. 114)

La forma de medir este proceso es mediante lo que se denomina como acreditación de alta calidad, que otorga el Estado y que resulta ser un proceso con el que se busca clasificar, controlar y decidir qué se enseña y cómo se enseña.

Pero más allá de esa estructura neoliberal en la educación, el asunto está en cómo las comunidades y los sujetos apropian o se resisten a ese proceso, sobre lo que se encontró una fuerte apropiación, lo cual es comprensible, pues cuando se abusa tanto de un vocablo, como el de calidad de la educación, se imponen una serie de trampas terminológicas, intrínsecas y extrínsecas, cuya finalidad radica en presentar unas determinadas políticas y decisiones educativas como si fueran naturales, "un resultado de fuerzas irreversibles, ligadas al mercado, un eufemismo para no nombrar al capitalismo […] lo que se imponen son unas trampas ideológicas, unas seudoverdades de sentido común" (Vega, 2014, p. 116).

Es en las expectativas de educación superior de los actores locales donde se observa la apropiación de este discurso mediante la idea de *emprendedurismo*. Así, se espera que la educación contribuya a ampliar la fórmula general del éxito: ser emprendedor, "una etnia que no queremos ser totumeros o dependientes, o que nos marquen con un asistencialismo desde el Estado, sino que nos miren como unos emprendedores en el territorio, y que seamos unos actores en todo el sentido de la palabra" (EHL206).

Esto se conecta con la idea de que se ha fracasado por falta de formación. Entonces, la solución que se plantea como una receta mágica es recibir formación en creación de empresas, transformación de productos y comercio, lo cual tiene unas raíces muy profundas con políticas anteriores, como el proyecto de revolución verde, en donde se inferiorizaron los saberes campesinos y, por tanto, a los sujetos campesinos, lo que obtuvo éxito a través de la subalternidad o inferioridad interiorizada.

Este proceso de inferiorización interiorizada es quizá uno de los más importantes para lograr la subalternidad de un grupo social, pues por medio de éste es que no sólo hay epistemicidios, sino robo del saber y autoadjudicación por parte de Occidente, además de que logra quebrar la identidad del grupo social mediante la denigración de lo propio y el

ensalzamiento de la cultura dominante, lo que desencadena un proceso de desarraigo y adopción de esa cultura dominante. Esto, en el caso colombiano, resulta fundamental si se engrana al proyecto capitalista de usurpación de tierras que aún pervive en Colombia y que se ha valido principalmente del conflicto armado para forzar desplazamientos masivos. En el caso del DRTT, cobra sentido si se comprende el proceso de lucha y resistencia pijao en defensa del territorio, que viene desde la colonización y que a comienzos del milenio se conecta con la presencia de grupos armados paramilitares alrededor de la megaobra del distrito de riego (CNMH, 2017), pero donde actualmente la principal causa de migración de los jóvenes es la búsqueda del "progreso" en las ciudades.

Por ello, la lucha por la tierra se puede considerar en sí misma una resistencia al neoliberalismo; sin embargo, hay que ver más allá, y es que la lucha de la tierra, y ¿la tierra para qué?, ¿para llevar a cabo una existencia propia o para reproducir los ideales del proyecto occidental capitalista neoliberal? Y éste es un problema que atañe a la educación en tanto la escuela ha sido el recinto obligatorio que ha impuesto el Estado a todos sus "ciudadanos", incluyendo a los indígenas, porque la escuela ha sido en sí misma una de las instituciones, luego de la religión, que más ha logrado occidentalizar. En esta seudomodernidad, la escuela es al Estado lo que fue la Iglesia a la colonización.

Esta migración de los jóvenes, principalmente difundida por el ideal de progreso que se enseña en la escuela, en la que se idealiza el modelo lineal de éxito a través del avance en programas educativos cada vez superiores, ha empujado a los jóvenes a anhelar una vida en la ciudad. Es en este aspecto que dentro de la socialización de la propuesta educativa de educación superior que se está construyendo para el territorio se presenta una ambigüedad, pues, aunque no se discute la educación formal como un camino lineal de "progreso", los actores locales proponen el debate sobre el nombre de educación superior, pues no comprenden superior, en relación con ¿qué? Por lo que esto se considera una resistencia a la jerarquización del saber.

Esa fórmula de éxito comprende un ser que estudia lo que más pueda y a la vez crea empresa. Así, la profesión que más se anhela es la de empresario, y lo que las comunidades quieren es formación para eso, pues se cree que la activación de la economía territorial mediante emprendimientos es la fórmula para lograr el desarrollo de la región, una idea que se repite sin cesar en el campo colombiano, y en la que además se desconocen los factores estructurales de las condiciones del territorio, como abandono generalizado del Estado en el agro, un lógica capitalista que concentra la riqueza en las ciudades.

En este caso, lo que están expresando es un discurso neoliberal que se ha apropiado, lo cual permite entrever que se ha perdido buena parte del pensamiento propio sobre la existencia, adoptando el sentido común del opresor, tal cual como la idea de Dios en la colonización. Recogiendo lo anterior, se considera que los campesinos e indígenas interiorizaron una subalternidad que facilitó la pérdida del pensamiento propio, adoptando la falacia de la educación como mecanismo de movilidad social, y más recientemente la fe ciega en el discurso neoliberal del emprendimiento como modelo de éxito, que además sitúa la culpa del fracaso de los seres y de las sociedades en sí mismos por su falta de visión y "verraquera". Esto se conecta en el contexto local del DRTT, y en el ámbito latinoamericano de la lucha por la tierra, con un modelo de desplazamiento forzado no sólo por el conflicto armado, sino por una violencia simbólica muy sutil que convence al campesino e indígena de que

nada de lo que tiene es de valor, ni sus saberes, ni lo que sabe hacer, ni su territorio. Por eso ahora están migrando "a voluntad", y la escuela ha sido trascendental en este proceso en tanto prepara a los jóvenes para ese mundo anhelado, al que se accede por medio de las evaluaciones estandarizadas, que son las que le permitirán situarse en una mejor posición en ese afanado y "exitoso" mundo competitivo.

En esa lógica, la persona es la responsable de su fracaso, por lo cual se encuentran apreciaciones simplistas que desconocen los cambios estructurales que determinan la inserción al mercado laboral, ya que a éstas las influye un modelo neoliberal que cada vez cobra más fuerza y que es diferente a las formas de insertarse de las generaciones anteriores; así, se considera que los jóvenes no son persistentes, que son inestables, que no tienen visión, que no lo logran porque no se esfuerzan, y se encuentran apreciaciones comparativas intergeneracionales en donde se resalta que a esa misma edad ya se tenía una independencia económica o ciertos bienes:

> La gente se ha vuelto más perezosa, la juventud… hay juventud que quiere la vida fácil, ya no quiere trabajar como trabajaba el padre de familia anterior, ya no, y porque hay tantos problemas en el país, […] pero el joven ya no, eso quema, eso duele, hay tantos problemas de necesidad en Colombia porque a la gente ya se le olvidó el modo de trabajar el campo, entonces cogen la ciudad como les vaya. Yo les digo: 'Ustedes qué van a hacer a Bogotá, a robar celulares. Nada es gratis en esta vida'. (EMP189)

En estas condiciones de un mercado educativo y laboral neoliberal, la principal fuente de empleo formal para los jóvenes del territorio es la fuerza pública, tanto para mujeres como para varones, es entonces que quiero traer al análisis el concepto de cercamiento de las tierras comunales que hace Silvia Federicci (2004), usando el concepto en este análisis no sólo para el cercamiento de las tierras —aunque, como vimos, es un factor central en el contexto colombiano mediante el desplazamiento—; en este caso, quiero referirme a cercamiento comunal que se da por medio de diversas estrategias para privatizar, para cercar, para encerrar, para limitar cada vez más las posibilidades obligando a las personas y las comunidades a actuar desde una coerción matizada en decisión; así, lo que mejor define la "decisión" de las personas para enlistarse en la guerra es que "por recursos y por necesidad se van al ejército, porque es la única opción que hay en estos momentos" (EM153). Es el único trabajo estable y con prestaciones sociales al que se tiene acceso.

> Nosotros tenemos que cambiar el *chip* a los niños, porque usted le pregunta a un niño: 'Usted qué quiere ser', y contesta que policía o irse para el ejército, o irse para otras cosas, que no debe ser así. Parece que los hubieran inducido hacia las armas. No dicen: 'Yo quiero ser un buen productor de animales o de cultivos'. Del campo, nada; todo el mundo es tratar de irse a las grandes ciudades, a los cordones de miseria. (EH154)

Entonces nos encontramos frente a un engranaje de cercamiento comunal que liga la denigración del ser campesino o el indígena, que trae como consecuencia un desplazamiento voluntario de la tierra porque no se le ve un sentido a la vida en el campo, ya que es un territorio "sin oportunidades" desde la visión del neoliberalismo. En palabras de una lideresa: "Como todo ese lavado de cerebro de que nos han dado que nuestra tierra no produce, nos parece que ser empleado es una buena alternativa para producir una buena calidad de vida" (EM154), que logra sacar a los jóvenes de la común-unidad; requiere desintegrarlos para tener una masa de jóvenes desculturalizados y desarraigados que necesitan encontrar un lugar en el mundo para ser, y ese lugar de ser en el neoliberalismo está dado por dos condiciones: ser productivo para poder consumir. Pero ser productivo en el contexto neoliberal está despojado de todo beneficio social, por lo que los jóvenes indígenas que abandonaron su tierra y su comunidad a voluntad, o se insertan al conglomerado de desposeídos de los cordones de miseria de las ciudades, o hacen parte de la fuerza pública, donde se completa el ciclo, a través de la perpetuación del conflicto armado al despojar por coerción directa a los que se resistieron a quedarse en sus tierras.

Lo anterior, con respecto a las apropiaciones del modelo neoliberal, que en las expectativas de educación superior se recogen en la siguiente postura de un rector:

> Nosotros los indígenas debemos estar en capacidad de competir aquí y en cualquier lado del mundo, no aislados… el enfoque agroecológico, muy bueno, pero competitivo. Lo que falta es transformación, que pueda transformar ese producto en algo más comercial […] Yo como ser humano debo ser agente transformador de esta sociedad; desde ese punto de vista, debo producir algo, no depender. Por eso nosotros como indígenas debemos ser competitivos. (EHR201)

Se puede decir que hay una apropiación del discurso neoliberal no sólo en lo educativo, sino en el proyecto de vida, que centra la transformación a un ámbito meramente productivo desde la lógica de la competitividad; sin embargo, estas posturas, más que colectivas, son individuales y perviven con otras perspectivas educativas y proyectos de vida alternativos.

Ahora, sobre las ambigüedades, resalta una expectativa de emprendedurismo propia:

> Que la agricultura no sea mirada tanto con el ojo del mercantilismo, sino más bien como un trabajo y un emprendimiento humanista. Que permitamos nosotros ser productores, y ese producto se entienda que se le va a llevar a una persona, y que esa persona necesita un alimento. Pero ese alimento que sea también, ahí sí como dicen, que el alimento sea tu medicina y que la medicina sea tu alimento. Entonces, cuando esté comiendo, esté disfrutando de un alimento sano. No como estamos viendo ahorita, como la papa; prácticamente todos tienen una residualidad química altísima. (EHL206)

Se puede decir que se espera una formación que contribuya a generar economía, pero sin perder la ética. Una ética que, desde la visión indígena, no sólo es antropocéntrica, sino también con la tierra y los seres que la habitan y la constituyen.

Para finalizar, las resistencias al modelo neoliberal expresadas en las expectativas de educación superior se centran en varios puntos que de alguna manera permiten hacer frente al engranaje de cercamiento comunal neoliberal que se describió. Así, uno de los postulados es que los programas educativos se basen en la cultura propia y así se permite una valoración de lo que sé es y lo que se tiene, para que de esa manera la educación incentive a los jóvenes a quedarse y no a irse. "Que tengamos unos programas educativos que permitan visionar el territorio como somos, lo que somos y para dónde vamos. Porque esa educación que le están dando a los jóvenes es una educación para sacar a las personas del territorio, y no para que se queden en el territorio" (EHL206).

Para lograr eso, comprenden que, además de los conocimientos productivos, son necesarias las áreas de sociales y humanidades, lo que permite deducir que la existencia no se comprende únicamente desde lo productivo, sino desde las otras dimensiones de lo humano que han sido reducidas en el neoliberalismo.

> También es necesario que se capacite gente en el campo humanista, como sociólogos, antropólogos, de ética, de estética. Todo lo vamos a necesitar porque precisamente hablamos de la madre tierra, que es la que nos genera todo, y precisamente esas áreas del conocimiento están inmersas y son muy fundamentales para construir una armonía de la que tanto hablamos. (EHP207)

Un tercer aspecto de resistencia al modelo neoliberal en la educación es la visión de la tierra, no como un bien de extracción, sino "a sentir más nuestra madre tierra; es algo que nos apropia mucho hacia ella, nos inspira a cuidarla, a protegerla y a seguir luchando y a seguir sembrando esa semilla en otras personas para hacerlo" (EHJ169), por lo que la tierra se concibe desde el cuidado de todo lo que es, porque se comprende que ese cuidado es el que permite la vida de todo lo que la habita.

En este aspecto se incluye lo productivo, pero desde el pensamiento indígena; no como lucro, sino como medio de sustentar la vida, y desde ese modo también se soslaya la lógica de comunidad y de diversidad a la tierra frente al modelo de individualismo y monocultivo. "Una producción diversificada que lo lleve a una soberanía alimentaria, en las costumbres nativas; la persona debe producir su comida; no se trata de sembrar una sola cosa y vender, porque si no, siempre va a depender; se trata de generar autonomía, producir sus verduras, sus frutas" (EHL206). En ese sentido, esperan que

> la academia no puede replicar los sistemas tradicionales de agronomía que vienen impulsando, que sólo benefician a las multinacionales […] Vamos a terminar haciendo lo que hemos hecho siempre, que es deteriorar el territorio y ser esclavos de los grandes productores de insumos, venenos y semillas. Esa discusión hay que darle frente a la oferta educativa que se quiere hacer; si la oferta educativa va estar montada sobre lo que hemos venido haciendo,

> chao, va a dar unos resultados, pero no van a ser los mejores para el territorio, para la biodiversidad, para cuidar el agua, que es lo que hay que defender. (EHL157)

Esto se liga con el sentido de la educación, que como resistencia se separa del modelo neoliberal de la educación como medio para adquirir riqueza monetaria y poder de consumo. Por tanto, "la discusión es hasta cuando seguimos pensando que la plata es un fin; ésa es la primera discusión que hay que hacer, formar profesionales, ¿para qué?" (EHL157). Y así, uno de los lideres jóvenes expresa que

> la educación debe ir orientada a descolonizar el pensamiento. Si seguimos en esa educación colonizante y avallasadora que nos han dado y por la cual nos contratan, ahí es el problema; la idea de que alguien es alguien por ser profesional; nosotros siempre hemos impartido que nosotros somos nosotros; reconocer lo que somos implica reconocer las estructuras de dominación que coartan y limitan ese desarrollo de la identidad y esa liberación del pensamiento propio desde la ley de origen; eso es bastante complejo porque siempre se ve la educación en un sentido, para producir; si no es para descolonizar el pensamiento, para la liberación como pueblo en lucha y resistencia, pues seguiremos en el sistema; pero si nosotros, en el marco de la autonomía, generamos aportes y herramientas para eso, pues sí vamos a llegar al amanecer. (EHJ170)

Es en este último punto de la resistencia donde prevalecieron las voces de los indígenas, ya que es su resistencia, y hay en sus voces un poder de acción propio que no necesita ser explicado por terceros, por lo que, para concluir, la resistencia al neoliberalismo expuesta en las expectativas de educación superior para los indígenas pijao como colectividad la expresa uno de sus lideres así: "La propuesta a nivel de educación tiene que recoger unas prioridades; por ejemplo, la autonomía y soberanía alimentaria, la situación de cambio climático, la importancia del agua en el territorio, los usos y costumbres y la cultura, para generar unos currículos apegados al territorio" (EHL206).

Conclusiones

Se puede concluir que los procesos de etnoeducación en las escuelas se han debilitado por diferentes circunstancias, donde los actores han identificado el factor económico como la principal causa, lo cual también ha influido en la separación entre maestro, comunidad y escuela, que resulta ser una relación fundamental para el desarrollo de los procesos etnoeducativos.

En el ámbito académico, la pandemia del Covid-19 agudizó la crisis de la educación, pues se privilegiaron unos saberes-prácticas sobre otros. Así, se priorizaron los conocimientos, las habilidades o las competencias que se preguntan en las pruebas estandarizadas que realiza el Estado para medir la calidad de la educación, donde son invisibilizados los saberes étnicos. De esta manera, se logró observar cómo la finalidad de la educación en las es-

cuelas ha sido cooptada por los exámenes estandarizados; prácticamente se está enseñando para unas pruebas que miden la calidad de la educación. Pero el concepto de calidad está constituido desde una "abusiva simplificación" que pretende construir un mercado educativo competitivo, con consecuencias nefastas desde el enfoque étnico, pues ha facilitado la asimilación cultural.

Este tipo de pruebas como medición de la calidad ha sido una de las grandes inserciones del neoliberalismo en la educación, concluyendo desde una perspectiva étnica, que han establecido una diferenciación entre lo que es conocimiento y cultura, donde se valida el primero en detrimento del segundo, como si la cultura no fuera en sí misma conocimiento. Esto se puede explicar desde el concepto de desvaloración de la educación que especifica Laval (2003), donde la educación se limitó a las necesidades económicas y del mercado.

Por consiguiente, se pueden delinear las apropiaciones del neoliberalismo en la escuela. Por un lado, el valor monetario se ha convertido en el principal factor que posibilita o impide los procesos etnoeducativos; segundo, la adopción del concepto de calidad sin discusión crítica; tercero, la apropiación de los modelos educativos del Ministerio de Educación, que no reconocen las necesidades locales, frente a un modelo de educación propia, que también necesita pensar en otras formas de evaluación distintas a los exámenes estandarizados.

En cuanto a las resistencias al neoliberalismo en los procesos etnoeducativos que se llevaban a cabo en las escuelas, en el pasado se resalta la posibilidad de encuentros, crear lazos y no aislar e individualizar; de lo cual se deriva el compartir comunitaria e intergeneracionalmente; en estos escenarios de diálogo que se propiciaban, se reconocía que la familia y la comunidad tenían un saber que es legítimo y se legitimaba al ser convocados en la escuela. Otra resistencia fundamental es la relación con la tierra, que se transmite por medio del desarrollo de huertas o jardines botánicos en las escuelas, donde la enseñanza de dicha relación no se liga únicamente al ámbito productivo, sino desde los ejes político-social, espiritual y territorial.

En cuanto a cómo lo indígena ha sido incluido en la escuela, predomina el modelo de mestizaje homogeneizador, pues la escuela es un lugar de tránsito entre la cultura indígena y la inculcación de la cultura occidental —capitalista-neoliberal—, en donde la cultura indígena aparece como un modo que trascender, pues lo que se está enseñando se acerca más a una objetivación del ser indígena, algo que fue, pero no que se es; no hay reflexión de fondo sobre el significado de ser indígena como algo que constituye la identidad.

Sobre las apropiaciones neoliberales en las expectativas de educación superior que se tienen para el territorio, se resalta inicialmente la apropiación del modelo de éxito lineal, en donde se asciende en la escalera educativa para insertarse en una mejor posición en el mercado laboral. Así sobresale la idea de emprendedurismo, en la que se espera que la educación contribuya a ampliar la nueva fórmula neoliberal de éxito: ser emprendedor, que desconoce factores estructurales y sistemáticos de las condiciones del territorio. Todo esto se liga con los fenómenos de inferioridad interiorizada y cercamiento comunal que permiten comprender el desplazamiento "voluntario" de los jóvenes como un fenómeno no tan voluntario, sino más bien coercionado y estructural.

Como resistencias, se encontró que esperan que la educación superior se base en la cultura propia, que la tierra se conciba no como un bien de extracción; desde ahí se proponen visiones interesantes que valdría la pena profundizar en otros estudios sobre lo productivo

no como lucro, sino como medio de sustentar la vida; la tierra desde el cuidado, porque es la que permite la vida y el desarrollo de una economía ética que no sólo es antropocéntrica.

Referencias

Ball, S. J. (2014). *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginario neoliberal*. Ponta Grossa: UEPG.

CNMH (2017). "De los grupos precursores al Bloque Tolima (AUC)", informe No. 1: Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Díaz-Polanco, Héctor (2008). Elogio de la diversidad. Globalización, mul-ticulturalismo y etnofagia. México: Siglo XXI Editores.

Federicci, S. (2004). *Caliban y la bruja*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Laval, C. (2003). *La escuela no es una empresa.* París: Paidós.

USGS (2021). Imágenes satelitales Sentinel 2. <https://earthexplorer.usgs.gov/>.

Vargas Iturra, Y. (2019). "Evaluación en contextos indígenas: el papel de las ideologías en la pertinencia cultural del proceso", *Estudios pedagógicos (Valdivia)* 45(2), 197-208. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200197>.

Vargas M., P. A. (2019). "Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos", *Cultura y representaciones sociales* 13(26), 97-128. <https://doi.org/10.28965/2019-26-05>.

Vega Cantor, R. (2014). "La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico", *Revista Integra Educativa* 7(2), 113-125.

CONDICIÓN SOCIOCULTURAL DE LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO INDÍGENA SIKUANI EN COLOMBIA

Jairo Arias Gaviria
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(jairo.arias@uniminuto.edu)

Rosa María Galindo
Universidad Pedagógica Nacional
(rmgalindog@pedagogica.edu.co)

Lida Duarte Rico
Universidad Pedagógica Nacional
(lcduarte@pedagogica.edu.co)

Zaida Castro Guzmán
Universidad Pedagógica Nacional
(zcastro@pedagogica.edu.co)

Introducción

La intención de este capítulo es hacer visibles los procesos socioculturales que confluyen en las dinámicas educativas de la población indígena sikuani el municipio de La Primavera-Vichada-Colombia. Esperamos allanar algunas de las prácticas culturales existentes, y comprobar si éstas se vinculan a la escuela. Del mismo modo, poder enunciar características de aquellos factores externos al territorio que han impactado en las prácticas culturales, los niveles de la educación y la vida cotidiana.

La población Sikuani, en el caso de Colombia, se ubica en la región conocida como la Altillanura, formada por cuatro departamentos (Arauca, Meta, Casanare y Vichada). La altillanura era recorrida por los sikuani como población seminómada; empero, los procesos socioculturales derivados del contacto económico generaron en los últimos dos siglos una acusada dependencia de bienes y servicios derivada del mercado, donde la asimilación cultural acaece en la reducción histórica y paulatina de sus prácticas culturales. En la actualidad, los sikuani del Vichada, y en especial, del municipio de la primavera, comparten el territorio con otros pueblos indígenas, como los cubeo, los achagua, los piapoco y los sáliba, casi en condiciones similares de violencia, expropiación territorial, aculturación y marginalidad. El presente documento centra la reflexión en las condiciones generales de factores externos que afectan la condición de la educación en el municipio de La Primavera-Vichada.



Fuentes y metodología empleada para el estudio

A causa de la pandemia por el Covid-19, el proyecto realizó ajustes de orden metodológico en su aplicación, por lo que el trabajo de investigación se ha centrado en la revisión documental de informes investigativos, diagnósticos del territorio, artículos y publicaciones alusivas al territorio y registros DANE 2018. Igualmente, por medio de los contactos que se tienen con miembros de la comunidad en el territorio, fue posible realizar entrevistas con actores clave pertenecientes a la comunidad indígena y externos que conocen las dinámicas del territorio por sus vínculos de tipo político y académico; también se realizó el ejercicio de grupo de estudio, reflexión y conocimiento previo del territorio.

El carácter de la entrevista contó con la participación de personas que forman parte de la comunidad y que desempeñan papeles de liderazgo en la búsqueda del reconocimiento

de su territorio, cultura y saberes, y una persona que ha trabajado con distintas organizaciones en la región de la Orinoquía, en particular en Vichada, a lo largo de siete años. Se resalta que la comunicación con los líderes indígenas ha sido por llamada mediante la plataforma Meet, siendo necesario que ellos se desplacen a la cabecera municipal para lograr tener conectividad, dado que en los resguardos no hay electricidad ni cuentan con servicios públicos fundamentales como agua y alcantarillado.

También se han realizado encuentros de socialización y discusión acerca de la revisión de documentos escritos, sistematizados a partir de rejillas de síntesis, combinadas con reflexiones construidas a partir de las entrevistas realizadas; es así como se recogen elementos que contribuyen a la construcción del conocimiento en torno a nuestra investigación, tales como: a) Ubicación geográfica y condiciones del territorio, características del grupo poblacional; b) diagnóstico situacional de las poblaciones indígenas; c) rasgos del ámbito educativo en resguardos como La Llanura, el asentamiento indígena; d) procesos de atención a la infancia; e) amenazas a la supervivencia cultural y física de la población sikuani; f) estrategias de extinción de la población, colonización, invasión cultural y educativa.

Referencias teórico-conceptuales

[...] el indio es inmoral, perezoso, bravo y salvaje.
Deber ser asentado para que aprenda cómo se cultiva la yuca.
Todo el mundo sabe que el indio es un indio.
Que mata y roba el ganado de los colonos [...]
no saben hacer nada. Son salvajes.

Gómez, Molina y Suárez (2012, p. 94)

Los procesos de colonización han conllevado al exterminio físico y cultural de los pueblos originarios, y generado procesos destructivos de la identidad y la cultura, de la lengua y la autoestima de los pueblos indígenas del continente. La expropiación por medio de la fuerza y la supremacía española sobre los territorios americanos constituyó las formas de vida europeas desde la organización de los territorios en espacios urbanos y rurales; entendiendo lo urbano como los centros de organización de virreinatos y lo rural, según Fals Borda (1975), como los espacios para el trabajo en el campo desde la mezcla entre las formas agrarias españolas y las ancestrales propias de los indígenas americanos.

Entonces, las nuevas formas de vida, así como la fisionomía y demás elementos característicos de los habitantes del Abya Yala, representaron para el español los elementos diferenciadores, entre ellos "representantes de la cultura superior" y los "otros" aquellos denominados como salvajes y atrasados; para Rojas y Castillo (2005), la diferencia cultural, e incluso la racial, más que hechos "naturales", son formas sociales de ver la realidad, formas de ordenar el mundo, de entenderlo y posicionarse en él; una de estas formas ha sido el encontrar en los rasgos biológicos o culturales rasgos de inferioridad" (2005, p. 20). Así, fue asumido por la España de la Colonia, que describió al indígena como bárbaro e incivilizado

y salvaje. Estas "primeras" percepciones de la cuenca del Orinoco configuran estos territorios desde la imagen de la violencia constitutiva (Serje, 2005) —vale decir, desde el *discurso del ser salvaje*—, como periferias de la civilización que por su "desnudez" evidencian los gritos de la inmadurez, del salvajismo y la anarquía.

Los habitantes de tales "raudales peligrosos del río Orinoco" se asemejan a las "arañas venenosas", a las "hormigas venenosas de extraña figura", al "pescado de puya venenosa", a "los mosquitos que dejan un gusano cruel", o al "curare, veneno fatal". Es desde allí que se da un genocidio permanente, como es el caso de La Rubiera, que sólo fue un episodio más dentro de la guerra emprendida contra los indios en el marco del proceso de colonización. En esta guerra de extermino, que se inició en 1870 contra los grupos indígenas cazadores-recolectores en el Vichada; se expone que la secuencia de conflicto entre los indígenas cazadores recolectores y los dueños de los hatos, hacendados y colonos:

> […] son conflictos aparentemente aislados, pero cuya causa, en última instancia, fue, y ha sido, la lucha por la posesión, el dominio, el usufructo efectivo del territorio y, por supuesto, por los recursos que ha ofrecido. En ese contexto de lucha interétnica y de conflicto, surgieron y se reprodujeron nociones acerca de la naturaleza "salvaje", "primitiva" y "belicosa" de los indios, que contribuyeron a emprender la "guerra justa" contra ellos. Para los colonos, propietarios y trabajadores de hatos y fundos. (*El Tiempo*, 1973, 5 de agosto, p. 2, en Gómez, Molina y Suárez, 2012, p. 94).

Existen testimonios de las torturas en la masacre de la Rubiera, donde los testigos dizque obraron en legítimo derecho contra las ¨hordas vagabundas de indígenas salvajes¨. De tal manera, han explicado su tendencia criminal con argumentos como: "Yo no sabía que era malo matar indios" (*El Tiempo*, 1972). Esto es apenas un fragmento de la guerra emprendida contra los indígenas en el marco del proceso de colonización que llevó a generar prácticas de acciones violentas y el exterminio, que se convirtieron en una permanente histórica regional, como lo exponen los investigadores Gómez, Molina y Suárez: cazar indios cuivas y guahibos ("cuivar", "guahibiar") fue una práctica común ejecutada por llaneros, vaqueros, colonos y hacendados que fueron estableciéndose en la región, disputándoles y reduciéndoles a los indígenas sus espacios de hábitat tradicional y restringiéndoles el acceso a los recursos de sus territorios (2012, p. 91).

Es desde allí que emerge la idea de la diferencia que ha sido entendida y tramitada, básicamente como un asunto referido a los sectores de la sociedad que han sido históricamente minorizados (culturalmente). La imagen de jerarquización social propia de Europa encuentra cuna en comunidades indígenas de orden tributario y resistencia en las denominadas comunitarias.

De otro lado, en informes poblacionales en Colombia, como los realizados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), se enuncia lo rural con el calificativo de "el resto", nominación que connota que existe un otro (la ciudad, lo urbano) que da lugar a la existencia del resto (lo rural). Y esta idea de división geográfica y poblacional podría ubicarse en dos momentos de la historia latinoamericana; por un lado, tiene origen en la colonización española, como ya se mencionó; allí se establecieron centros de virrei-

nato que en el ámbito municipal se conocen en la actualidad como cabeceras y otros como ciudades, espacios donde se establecieron desde la época los recursos y administración económica y política de los territorios.

El exterminio de las comunidades indígenas ha introducido en los territorios conquistados el síndrome de la colonialidad: explotación económica, sujeción política y eliminación cultural (Durán, 2012), y la ocurrencia de un genocidio sostenido en el tiempo, continuo y sistemático e impulsado por una valoración dominante y discriminatoria de lo que significa ser indígena, así como el mantenimiento de estructuras racistas que profundizan la desigualdad y la exclusión, agenciadas por violencias y sus implicaciones para determinados proyectos de poder que, de esa manera, han constituido formas de acción orientadas a extinguir la red vital (CNMH-ONIC, 2019, p. 23).

Etnoeducación y educación propia: dilemas de la escuela

Lo primero que hay que referir es la visualización de la escuela como una institución de la modernidad, y dentro de ella, los procesos escriturales como una de sus tecnologías para transmitir conocimientos y saberes, que muchas veces son generales a todos los que la integran. En ese marco, el proyecto de educación bilingüe para comunidades indígenas nace más de la presión y solicitud de las comunidades indígenas organizadas, empero, con una fuerte tendencia institucionalizad de las visiones occidentales de la cultura arraigada desde una lectura de la antropología, lo que pone de manifiesto una idea secular de formación al inicio de los procesos de formación docente para estos territorios; sin embargo, "estas capacitaciones estaban centradas en el uso de herramientas, muchas de las cuales estaban asociadas a los diversos trámites ministeriales y escalafón" (Trillos, 1996, p. 78), es entonces desde las organizaciones indígenas que se abordan las necesidades de contextualizar estos procesos.

En ese sentido, la población indígena del municipio de La Primavera tiene que ver con el debilitamiento organizativo que como pueblo ancestral padecen, producto de la disminución cultural que afrontan, pero también de las situaciones de dependencia económica de la cual son producto. En el caso de las haciendas, hay palmeras instaladas en sus territorios; invaden los lugares sagrados y establecen cercos y límites por donde no pueden transitar, lo que genera una acusada separación entre el territorio como lugar de representación simbólica y su transmisión de conocimiento; ya no cuentan con su "lugar".

Esto se coteja con la inexistente posibilidad para solicitar priorizaciones como pueblos indígenas en la configuración de su propuesta de educación propia, porque no han podido organizar una estrategia para construirla; vivir de la dependencia de sus trabajos en hatos ganaderos o haciendas palmeras los hace olvidar paulatinamente quiénes son; sus hijos asisten a las escuelas tradicionales porque no hay una propuesta etnoeducativa.

Como lo describe Trillos (1998), uno de los dilemas más fuertes que atraviesan los proyectos de etnoeducación tienen que ver con la pérdida o reducción de los hablantes de una lengua. Por ello, desde su perspectiva indígena que prefiere hablar más de lo propio, y como señala Gros (2003), para ellos, como organizaciones indígenas, los proyectos educativos bilingües "son una postura política de fortalecimiento de su etnicidad, un proyecto y

construcción de la identidad étnica. Su lengua propia define una identidad y una territorialidad" (2003, p. 62); esto es vital para la comprensión de lo que ocurre en las escuelas de resguardos indígenas, donde el español es la lengua vehicular, porque justamente lo que se estaría transmitiendo es una idea de cultura que no es la suya; una diferencia con la etnoeducación es la configuración de enseñanza de la lengua propia por horas a la semana, a la usanza de la forma tradicional, como se suele enseñar una segunda lengua, como el inglés, donde la cultura y sus relatos simbólicos desaparecen.

Esta situación es genera en todo el departamento de Vichada, donde la visión y lectura de lo indígena se ubica con matices de una pobre desmesurada, un atraso histórico, un desconocimiento de los derechos adquiridos en la constitución de 1991, y una lejana y férrea simplicidad de la otredad. Se suman a esto las graves tensiones para titular predios de ampliación de resguardos en la zona, porque tendrían que expropiar tierras a los hacendados y ganaderos de la zona, o recuperar los cientos de miles de hectáreas que fueron copadas ilegalmente por las haciendas de palma, situación compleja para los gobiernos de turno que, muchas veces, tienen acciones e intereses en esas propiedades.

Esto deja al margen de derechos a la población indígena de este municipio, en una situación desfavorable para poder construir propuestas de educación propia; lo máximo que han podido lograr es tener una persona de la comunidad que habla la lengua, la cual es contratada como docente para que enseñe la lengua una hora a la semana, y eso es a lo que llaman bilingüe; y en el mejor de los casos, los planes de política regionales repiten sus acciones y lecturas de esa realidad que nada tiene que ver con la vida cotidiana. El caso del plan de desarrollo actual 2020 a 2023 menciona que "en los resguardos indígenas se encuentran escuelas bilingües que desarrollan el método de la educación y la metodología de escuela. En el momento, los establecimientos educativos cuentan con talleres y laboratorios para uso pedagógico, así como espacios deportivos" (Plan de Desarrollo, 2020-2023, Alcaldía, p. 52); y lo grave de ello es que llegan hasta proponer que eso corresponde con acciones etnoeducativas.

En efecto, los sikuani de esta región del país carecen de una clara propuesta de educación propia, y la escuela que tienen no logra comprender lo que deberían integrar sus programas curriculares. Comprueba esta realidad el hecho de que la escuela ofrece a los maestros vinculados a contextos culturalmente diferenciados diversos usos sociales atribuidos al proceso de escolarización, pero la resistencia al cambio ante eventos como las ceremonias, el desarrollo de mitologías, parece no tener cabida dentro de los dispositivos escolares, donde también se fundamentaron las primeras victorias de un *proyecto educativo bilingüe*. Al parecer, como menciona Houghton (1996), ese ánimo desapareció con la vinculación cada vez más ahincada en los modelos occidentales, y también por el poco conocimiento que los mismos hablantes tenían de su propia lengua, dado que una cosa es hablarla y otro muy diferente ponerla al servicio de la construcción de contenidos curriculares, lo que al parecer también está ocurriendo en este municipio.

Exposición de los resultados y reflexiones derivadas de la investigación

En el municipio de La Primavera-Vichada-Colombia convergen distintos elementos sociales, económicos, culturales y políticos que pueden significar riesgo y graves amenazas tanto

individuales como para sus procesos organizativos y comunitarios. Situación que incide en la posibilidad de agenciar iniciativas y propuestas articuladas con el contexto, logrando avanzar en la configuración de una educación propia para y con el pueblo sikuani. Tales elementos se relacionan con una visión centralista de la región que deriva en el desarrollo de proyectos económicos de explotación de recursos a gran escala.

Extinción sistemática de las prácticas culturales hacia el exterminio

> *Un gran desafío, porque están siendo atacadas violentamente por la agroindustria. Las compañías están acabando con esteros, morichales y humedales. Tienen a la selva corrida. Y la deforestación es muy agresiva, más desde que las* FARC *salieron de estos territorios. Las multinacionales están destruyendo recursos naturales, la altillanura está invadida por empresas que ni siquiera son colombianas. Siembran aquí lo que no pueden sembrar allá. Es decir, comida producida a muy bajo costo, y esto nos explica un poco lo que pasó con los paramilitares, que abrieron espacio a las grandes empresas.*
>
> (A. Molano, en Castañeda, 2020).

Este fragmento se retoma de una entrevista realizada con el sociólogo Alfredo Molano, cuando se le pregunta ¿qué significan para usted los Llanos Orientales y el sur del país? Tal vez esta respuesta tan contundente denuncia un discurso hegemónico contemporáneo de la cuenca del Orinoco que se asemeja a un lienzo en blanco, dispuesto y ávido de intervención e inversión de capital trasnacional, de manera que el discurso dominante sobre y desde la Orinoquia se caracteriza por ser una zona con territorios inmensos y vacíos que otorga la oportunidad para alcanzar el desarrollo económico y garantizar la inversión extranjera (Durán, 2012), que invisibilizan y desconocen los derechos de las comunidades indígenas que habitan en este territorio.

Esto se reafirma en el plan desarrollo de Santos, cuando anota:

> El sector agropecuario tiene un gran potencial de crecimiento asociado con la disponibilidad de tierras para la agricultura dentro de su frontera agrícola. Adicionalmente, se cuenta con una oferta importante de recursos naturales como agua y biodiversidad, y se proyecta el eje de integración Villavicencio-Puerto Gaitán-Río Meta-Río Orinoco, que permitiría articular los flujos económicos de Venezuela y Colombia, y facilitará el acceso a la Cuenca del Pacífico, por Buenaventura. Este eje, además, es importante porque posibilita crear las condiciones necesarias, desde el punto de vista de las infraestructuras, comunicaciones, acceso a tecnologías y manejo ambiental sostenible, para aprovechar los potenciales económicos de la Altillanura. Este eje económico está sustentado por una base económica petrolera y por el surgimiento de emprendimientos agroindustriales y pecuarios que están creando condiciones para el desarrollo local y la competitividad. (2010-2014, p. 55).

De esta manera, empezaba a plantearse que el desarrollo del Vichada se construiría a partir de la gran inversión de capital (nacional y extranjero) para compra, mejoramiento y uso de tierras para el mercado verde, los bonos de carbono[1] y la explotación forestal. Aparecen entonces corporaciones como La Fazenda, una empresa colombiana localizada en la Altillanura, hacia el departamento del Meta, con aproximadamente 35 000 hectáreas donde se crían intensivamente cerdos y aves, y se cultivan distintos granos procesados para alimentar a los animales (Cárdenas y Loaiza, 2021, p. 72).

La situación se reitera en el informe que presenta la Misión Internacional para la Verificación de los Agrocombustibles en Colombia, donde se muestra cómo en el departamento de Vichada el proyecto Gaviotas II, impulsado por el gobierno nacional, tiene el propósito de plantar 6.3 millones de hectáreas de árboles para la producción de agrocombustibles y como sumideros de carbono.

Esta prospectiva agroempresarial se sustenta en un proceso de reordenamiento social, político y territorial por medio de un modelo aparentemente democrático que, sin embargo, atropella los procesos de reafirmación simbólica y material por parte de comunidades indígenas y campesinas de la región. Es así que el gobierno ha dejado clara la importancia de la política de seguridad democrática para brindar confianza a los inversionistas privados (Hutchinson, 2009, p. 48).

Estos empresarios que han centrado sus negocios en la producción de la palma africana, caucho y pino, así como otros megaproyectos de silvicultura, ganadería e hidrocarburos, están provocando violencia y desplazamiento, lo cual vulnera los derechos de los habitantes y hace prácticamente imposible una posterior recuperación ambiental, social y cultural de los territorios. Este proceso se determina no por las relaciones sociales y ambientales de los pobladores con los territorios, sino por los intereses de las empresas privadas.

Las denuncias y demandas legales por acumulación ilegal de tierras con antecedentes de baldíos o despojo a las comunidades locales, asociadas con la expansión de los monocultivos de caña y de palma en Colombia, se relacionan de manera directa con los conflictos por el uso y propiedad de las tierras, el paramilitarismo, el desplazamiento forzado, la flexibilización laboral y las condiciones infrahumanas de trabajo, la pérdida de la seguridad y soberanía alimentaria, la violación de derechos colectivos de pueblos indígenas y afro-

[1] Concebidos como herramientas financieras que buscan crear incentivos para los países y compañías que dentro de sus procesos utilicen tecnologías menos contaminantes, o lo hagan en una escala menor a la esperada. Estos bonos han sido muy cuestionados, dado que se considera que un país rico contamina por encima de lo autorizado; sus empresas pueden realizar actividades que se supone disminuyen los gases de efecto invernadero (GEI) en un país pobre, y eso les permite seguir contaminando en su lugar de origen. El país pobre (Uruguay, Chile, por ejemplo) "paga" la cantidad de gases de invernadero que no se emiten al aire, emitiendo certificados de reducción de emisiones, que se comercializan en la bolsa de valores como "bonos de carbono". Incluso comprando acciones de esos proyectos de forestación en los países subdesarrollados, no tienen que cumplir con la obligación de disminuir sus emisiones contaminantes. Véase <https://www.ecoportal.net/temasespeciales/cambioclimatico/bonos_de_carbono_de_desarrollo_limpio_pagan_para_contaminar/>. Esta situación se reafirma en Colombia, dado que muchos de los bonos de carbono que está vendiendo el mayor proyecto de su tipo podrían ser ilusorios, lo que en círculos climáticos llaman 'aire caliente'. Las posibles inconsistencias en Matavén ponen en evidencia fallas más amplias en el sistema que regula el mercado de carbono en el país, planteando interrogantes sobre qué tan eficaz está siendo este sistema para reducir la deforestación en la Amazonía. Véase <https://www.lasillavacia.com/historias/silla-nacional/el-mayor-proyecto-de-bonos-de-carbono-de-colombia-podr%C3%ADa-estar-vendiendo-aire-caliente/>.

descendientes, la pérdida de biodiversidad y ecosistemas fundamentales de las regiones, y la grave transformación cultural y de las estrategias de supervivencia de las comunidades locales, como lo presentan la Misión Internacional sobre los Agrocombustibles, y se reitera en el diagnóstico "Canaleteando juntos y juntas la defensa de lo nuestro: una mirada a la situación de riesgo de comunidades indígenas defensoras de derechos humanos en La Primavera, Vichada-Colombia".

La extinción de las prácticas culturales se asocia a las afecciones que se logran identificar con la ocupación del territorio mencionado, donde las grandes haciendas impiden el acceso a la población indígenas, dado que, al ser seminómadas, se ven obligados a desistir de sus prácticas culturales por no tener dónde llevarlas a cabo como lugar sagrado. No obstante, aún persisten prácticas en menor proporción, como el uso de la siembra de la yuca brava para elaborar el casabe. Empero, al no tener tierra donde sembrarla, se reduce notablemente su cultivo, al punto de perder gran relevancia el conocimiento para extraer de la yuca sus componentes venenosos, y dejarla para consumo. Dicha práctica aún se realiza en el municipio, pero en una escala reducida.

El yopo, como práctica espiritual y medicinal, está casi extinto en una buena parte del municipio; únicamente en el resguardo de la Llanura se puede encontrar a uno de los médicos que aún lo utiliza. El calendario para sus rutas de pesca, caza y horticultura ya no existe, dado que era parte de su práctica seminómada, y al ser población que perdió dicha posibilidad, ahora es sedentaria, se redujo su conocimiento sobre las estrellas y la naturaleza. Ya no pueden pescar, recolectar frutos; y al contario, se dedican a la agricultura de mínima subsistencia.

Prácticas como el rezo del pescado son casi nulas, por carecer de acceso a los ríos donde solían ejercer dicha práctica, la cual consistía en la preparación de las niñas en mujeres adultas (primera menstruación): lo mismo ocurre con el /Itomo/ o proceso de segundo entierro; al no contar con el acceso a los lugares sagrados, este /Itomo/, que consiste en un ritual para no olvidar a los muertos y hacerlos eternos espiritualmente, va desapareciendo de su quehacer espiritual.

Desaparición de la lengua. El uso de la lengua se reduce de forma acelerada, de una parte, porque cada vez se restringe el uso que se le da en el ámbito familiar, lo cual afecta su práctica y transmisión desde las primeras edades. De otra parte, está la relación con la escuela; al no tener una propuesta de educación propia para el municipio de La Primavera, las dimensiones culturales y de uso de la lengua propia —como forma de transición del saber— quedan relegadas exclusivamente al empleo del español como lengua vehicular, lo que conlleva poco a poco a convertirse en lengua materna.

La situación de violencia a causa de la guerra, el narcotráfico, el paramilitarismo, la tenencia de la tierra en pocas manos, todo ello genera desplazamientos, dado que estos indígenas han tenido que abandonar sus lugares de origen y debieron asentarse en un municipio que antes era transitorio, dejando no sólo un lugar, sino toda su cultura; esto reduce, además de la práctica cultural, su historia, su conocimiento, su relato espiritual.

Los censos de población son un escenario peligroso para la pervivencia de estas comunidades, dado que, por ejemplo, en el realizado en 2018 por el DANE no se registró población cuiba en la zona y expresa no haber censado al 25 % de la población; en una sociedad tan pequeña como lo es los sikuani en esta zona del país, es casi un exterminio porque es la

oficialidad con la cual se construyen la política pública, los planes, programas y proyectos institucionales. Además de ello, existe población que lleva muchos años solicitando ser reconocida para que le titulen las tierras en sus resguardos; es el caso del asentamiento el Tromplillo Kuway, con un promedio de 560 personas, y el asentamiento Waüpijiwi, con cerca de 80 personas, las cuales, al no tener titulación de resguardo, tampoco son consideradas dentro del censo y no se registran como tales en las cifras oficiales.

El ámbito educativo. Resulta notorio que el tema educativo no sea uno de los asuntos más importantes en el territorio tanto en las acciones locales y regionales como en los asuntos pedagógicos y culturales. Las dinámicas educativas, por sintetizarlos de alguna forma, son procesos netamente convencionales y centralizados en un sistema occidentalizado en todo sentido. En La Primavera, la administración de la educación y la toma de decisión se realiza desde la dirección territorial del departamento, y además existe un desconocimiento sobre la población indígena.

Las escuelas y colegios son rurales en un 90 %; todas adscriben el uso y manejo del modelo de escuela nueva como fórmula procedimental de enseñanza aprendizaje; sin embargo, carecen de acceso a las cartillas y pedagogías que establece este modelo. Algunas escuelas describen tener procesos de etnoeducación, pero la realidad es que solamente contratan a una persona de la comunidad para que enseñe una hora a la semana la lengua propia, en el mejor de los casos; hasta allí llega lo que se refiere a una educación contextualizada y propia.

Existen seis pueblos indígenas en el municipio; la que más sobre sale es la población sikuani, quienes no tienen acceso al proceso escolar; y no se contempla ni como tema ni como acción curricular, porque sólo tratan de seguir el modelo escuela nueva. La presencia de comunidad indígena que no es reconocida como asentamiento, porque carecen de titulación de resguardo, en la actualidad el Trompillo Kuway y los Waüpijíwi, asiste al colegio y escuela más cercana, la cual no contempla ninguna acción educativa acorde con sus tradiciones, y reciben la educación de la escuela tradicional. Es de resaltar que, en el caso del Trompillo, la mayoría de los estudiantes de la escuela son del mismo asentamiento, en este caso, población sikuani.

En relación con los docentes, muchos de ellos no son de la región, lo que complica mucho más el problema etnoeducativo, donde además la condición de las aulas, la conectividad, electricidad, los recursos pedagógicos, no se tienen. Estos territorios en su mayoría carecen de electricidad; no hay un sistema de carretas o vía de acceso que conecte fácilmente a los resguardos; tampoco existe alcantarillado, agua potable, así como muchas otras condiciones sociales de discriminación que hacen del panorama educativo un apocalipsis cultural para los sikuani.

Cabe resaltar que la administración de la educación resulta ser un tema de tensión debido a que asume el manejo del presupuesto económico para la educación desde la capital del departamento. Los pueblos indígenas no cuentan con reconocimiento local; a su vez, los procesos organizativos son precarios para exigir a la administración de la educación, como pueblos indígenas, por considerarse que tienen poca capacidad para solicitarla y administrarla.

Avances en el desarrollo de la investigación

Identificamos tres (3) aspectos fundamentales que logran sintetizar buena parte de los criterios, dilemas y realidades que se han identificado. Éstos son: a) *Población indígena y territorio; b) ¿educación propia o intercultural?; c) discriminación y exterminio cultural.* Estas tres categorías logran avivar la reflexión, como seres humanos, más allá del sustento de una sociedad mediada por el sistema economicista y de la degradación, expropiación y saqueo, donde en medio de tanto desarrollo los humanos hemos perdido el vínculo con la tierra y su sistema de memorias, y al contrario, pareciera inverosímil imaginar una posible recuperación. Cada día vivimos en sociedades y gobiernos que operan programas que privilegian los intereses del desarrollo económico por encima del derecho a la vida plena, fracturando cada vez más la relación entre naturaleza y cultura. En ese sentido, hemos considerado que estas tres categorías logran evidenciar la vida cotidiana, la vida académica y escolar, la vida social y colectiva de la comunidad indígena de este territorio; empero, también los retos para poder seguir existiendo como pueblos ancestrales.

a. Población indígena y territorio

Como lo describen los reportes de la corporación claretiana, con la entrada de los grupos paramilitares de las AUC —patrocinados, financiados y entrenados en predios del hato Cabiona de la familia Carranza y Betar (a los grupos de Carranza se les conoce como los carranceros)—, consiguieron a sangre y fuego configurar el despojo legal de 28 000 hectáreas. En los años ochenta, Víctor Carranza compró dos mil hectáreas, y así empezó a acumular tierras, adjudicándose predios con documentos fraudulentos. Los documentos de trabajo de la corporación claretiana hacen evidente que

> Desde hace diez años se inició un proceso de reclamación para todos y todas las pobladoras [*sic*] de la comunidad; con ayuda con la Corporación Claretiana, se logró demostrar el proceso de acumulación indebida por parte de la familia Betar y Carranza, y que el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (Incoder) emitiera una resolución [que negara] la validez de esos títulos de propiedad. En 2015 se incrementaron las amenazas contra líderes sociales. En este mismo año, los mismos empleados del Hato Cabiona, que hace parte de la Ganadería La Cristalina, han empezado a cercar los predios que dicen han entregado sus jefes, los herederos del zar de las Esmeraldas, Víctor Carranza. (Corporación Claretiana, 2018, p. 6).

Esta dimensión generalizada a todo el departamento, y por la forma compleja de reorganización de las comunidades, hace pensar en la pérdida total de algunas de sus prácticas culturales. La escuela, por ejemplo, como receptáculo de esa historia de agravios, que además es una historia ocurrida desde las primeras misiones en el siglo XIX y las nuevas del siglo XX, acaecen en un continuo de formas de habitar en correlación con la sociedad mayoritaria.

En suma, también están los hatos ganaderos, las grandes extensiones de tierras de las haciendas dedicadas a la siembra de palma aceitera que hacen de este territorio un lugar in-

hóspito para la pervivencia de la población indígena y aún más para una educación propia, porque de fondo se comprende que, sin acceso al territorio, la educación propia no podrá existir, porque en el territorio, como lo describe Echeverri, "están depositados el origen de los bailes, de las oraciones; allí pueden reconocerse las relaciones ceremoniales que se manejaban entre los jefes de los diferentes clanes, cuáles eran 'los caminos del ambil', los contenidos de los bailes" (2008, p. 158); en el territorio existen la historia, los espíritus, el saber, la vida.

b. ¿Educación propia o Intercultural?

Se reconoce en Colombia la ley 1381 de 2010, denominada Ley de Lenguas Nativas, como patrimonio para valorar, salvaguardar y proteger las lenguas indígenas del país. No obstante, los reportes en tendencia a desaparición de diversos pueblos ubican el estado de alarma en la que se encuentran un gran número de etnias. Para el caso de los sikuani del municipio de La Primavera, esta población sufre el exterminio de sus prácticas culturales derivadas del contacto con las dinámicas socioeconómicas de la sociedad mayoritaria, donde sus prácticas cosmogónicas desaparecen lentamente.

La Ley de Lenguas surte el efecto de protección a estos sistemas culturales propios de transmisión de la cultural y uso de la lengua, y los mismos sistemas jurídicos de protección a la diversidad cultural se consideran pasos importantes, pero, como lo menciona Pineda, estas políticas

> no pueden estar aisladas de una estrategia social más amplia, de un movimiento lingüístico a nivel técnico, de una estrategia de normalización o (planificación) ligústica; y debe estar acorde con las tendencias sociolingüísticas de una región específica si queremos que la constitución no sea letra muerta (1997, p. 171).

En tanto, la Ley de Lenguas aparece como sustituto para ofrecer un amparo jurídico en términos de igualdad, lo que puede también entenderse como un bilingüismo relativo que necesita normas para hacer visible algo que no ocurre. El mismo Pineda (1997) señala la necesidad de acompasar a las lenguas minoritarias con un apoyo intenso a los sistemas de educación propios con sus sistemas bilingües, y de la misma manera, con una fuerte inversión socioeconómica.

En caso concreto de Vichada, por ejemplo, algunas escuelas funcionaban a finales del siglo XX e inicios del XXI con uso exclusivo del español, sin notar que los niños no entendían muy bien el español. Esto se derivó de las diferentes misiones, donde, como lo describe Ortiz, "las misiones evangélicas y católicas penetraron hacia la zona de Guaviare y Vichada, respetivamente; se puede evidenciar su impacto en los jóvenes quienes crecieron bajo la influencia de estas misiones en los internados" (1997, p. 427). Justamente, su éxito radica en que las misiones, como lo desarrolla Ortiz;

> lograron capitalizar los conflictos de la comunidad con la sociedad nacional en los que el manejo del idioma indígena ha constituido la piedra angular; en efecto, el conocimiento del idioma, además de ser un medio de acercamiento a los indígenas, ha permitido a los misioneros desarrollar su trabajo en aislamiento absoluto de los estamentos nacionales, población civil o autoridades. (1997, p. 431).

Concuerda esta situación con la aún existente lejanía de la presencia en políticas públicas que beneficien a estas comunidades, porque en la actualidad pareciera que el desarrollo de programas educativos requiere la configuración de formación docentes de la comunidad, dado que no existe una formulación de alfabetos adecuada a las realizaciones del uso de la lengua propia. Y en general, construir un sistema de educación que reconozca las particularidades como comunidad indígena, dado que su presencia sigue siendo netamente occidental.

c. Discriminación y Exterminio cultural

Los cadáveres fueron amarrados por las patas; se hizo en la sabana un solo montón
de indios que quedó de una altura de un metro de alto, más o menos,
y los chinitos fueron colocados encima de todos los cadáveres.
Los hombres les echaron leña encima, palma, guadua
y les regamos un galón de gasolina. Ah duraron quemando más de un día…
Luego les regamos huesos de vacas muertas para que no se notara…
A los 18 días vino el gobierno y nos puso presos.

Castro (1976, p. 46).

Existen en nuestra historia colombiana pasajes horrorosos y escalofriantes como el anterior, que muestran la violencia que han enfrentado nuestras comunidades indígenas a lo largo y ancho del territorio, lo que se remonta a la llegada de los colonizadores a nuestra América. Una situación que aún pervive, como lo presentan los diversos documentos consultados por el equipo de trabajo y desde los testimonios de las personas entrevistadas en Vichada, donde se puede decir que de manera sistemática ha habido un genocidio que busca generar el exterminio de las comunidades indígenas en el municipio de La Primavera.

Un exterminio que se da a partir de 1870, época en la cual las relaciones de contacto entre colonos e indígenas fueron más frecuentes en los Llanos Orientales, de manera que se promueve la práctica de acciones violentas, como la cacería de indios que hizo parte de un orden cultural y de una mentalidad regional que se fue conformando en medio de la ausencia de los sistemas de control social del Estado. Incluso existen testimonios de la época que dan cuenta de la vinculación de las autoridades regionales para "limpiar las sabanas" (Gómez, Molina y Suárez, 2012, p. 96) mediante diversas estrategias, como el ofrecimiento de carne, ropa, alimentos y otros bienes que se utilizarían para lograr la aniquilación de las comunidades indígenas.

Un siglo después, la situación no se ha transformado porque el exterminio permanece, tal vez ahora con estrategias más sutiles que prometen la expansión y el desarrollo de oportunidades de bienestar, pero que se enfocan en el despojo de las niñas ("el despojo como crimen de Estado": Viviana Pinzón, entrevistada), los niños, los jóvenes, los hombres, las mujeres y los abuelos, de su territorio, ante la mirada de un Estado indolente que desconoce los derechos de los grupos indígenas, consignados en la constitución de 1991.

Algunas de estas estrategias sutiles que han aplicado se relacionan con los biocombustibles: una oportunidad de desarrollo vs. el espejismo de los agrocombustibles; un territorio sin conflicto vs. el conflicto armado; y una educación propia como una promesa incumplida.

En la actualidad se suman cambios profundos en su composición territorial; como lo sustenta Calle (2017), en toda la región de la Orinoquia, "el colonialismo interno ha sido una constante histórica. La Orinoquia, sus territorios y los pueblos que la habitan se han transformado en el tiempo como consecuencia de las diversas olas de colonización" (2017, p. 93); sumado a su compleja situación de vulneración por los derechos al territorio que atraviesan estas comunidades, se le imprime una situación de riesgo permanente ya que se viene logrando el reconocimiento a sus derechos territoriales, como lo señala la Corporación Claretiana en su texto de trabajo para caracterizar este municipio, en el que menciona:

> Los grandes opositores, como la familia del paramilitar fallecido Víctor Carranza, que pretendían adueñarse de estos predios, vienen generando a través de terceros amenazas de carácter sistemático, que padecen los diferentes líderes y representantes que se han puesto al frente en la exigibilidad de los derechos fundamentales para El Porvenir. Desde junio de 2016, mes a mes, hasta lo que va del año 2018, las diferentes personas beneficiarias de la sentencia SU426-16 y del decreto 2333 de 2014 han recibido estigmatizaciones, llamadas extorsivas, amenazas intimidatorias, visitas en altas horas de la noche por hombres desconocidos que les advierten que no sigan peleando por las tierras porque pueden padecer graves consecuencias, al igual que las familias de los líderes. (Corporación Claretiana, 2018, p. 8.).

El pueblo sikuani no ha sido ajeno a este tipo de procesos de colonización y usurpación de su territorio, Calle menciona que tampoco ha sido ajeno "al exterminio físico y cultural. En términos generales, este pueblo ha estado asociado a la incursión colonizadora y a la apropiación de sus tierras ancestrales, lo cual ha causado la ruptura de lazos culturales y de identidad" (2017, p. 93).

Según Calle (2017), "el despojo de tierras y la lucha por el territorio han sido temas recurrentes en asambleas, conversaciones cotidianas, talleres y encuentros comunitarios. Las narraciones sikuanis sobre el pasado generalmente reproducen historias de desplazamientos forzados y masacres" (2017, p. 94). Sin duda, esto se hace necesario en términos argumentales porque no podríamos, en nombre de la ciencia y de la investigación, ser ajenos a la realidad en la que se suscriben la historia de una población, y menos cuando de educación se trata.

Si bien Colombia ha creado y desarrollado instituciones encargadas de promover y proteger los derechos humanos, como la directiva para la protección de los derechos de los defensores de derechos humanos emitida en junio de 2017 por la Procuraduría General de la Nación, se observa de manera alarmante que del año 2016 al 2018 existe un alto incremento

en el asesinato de líderes sociales y defensores de derechos humanos, sin que el Estado se muestre eficaz para prevenir o investigar y hallar responsables para desmontar las estructuras que en algunas zonas funcionan y vienen incrementando la violencia en el país.

A manera de conclusión

Es necesario visualizar la escuela como una institución de la modernidad, y, dentro de ella, los procesos escriturales, orales y simbólicos de las dimensiones culturales que acogen la diversidad étnica del país. Las tecnologías y metodologías para transmitir conocimientos y saberes deberían ser flexibles a los ritmos de vida de las poblaciones rurales, mucho más, cuando éstas tienen arraigos en el uso de una lengua indígena. No se trata de potenciar un debate por si se aprende español, éste se debe aprender, pero no en detrimento de las prácticas culturales de la población sikuani y del uso de su lengua materna.

El Vichada parece ser un territorio olvidado, donde el despojo, la discriminación, el desarraigo cultural y social, se suma a la pérdida de su lengua nativa, las precarias condiciones para educarse, el desconocimiento de la sabiduría ancestral y la participación prácticamente nula en las decisiones de orden territorial, educativas y de política para sus pueblos es innegable.

Esta indagación nos permitió comprender la necesidad urgente para visibilizar y alentar en las universidades, redes sociales y sociedad civil, la intención para llevar a cabo proyectos de intervención social, denuncia pública y de garantía de derechos humanitarios que fortalezcan a los pueblos indígenas, que permitan empoderar sus posicionamientos y propuestas de orden educativo y social.

Una situación no menos preocupante es la desaparición física y social a la que están abocados, de una parte, la tendencia a la reducción de su población, y de la otra, a la desaparición institucional por medio de los censos que no los cuentan, hecho que agrava el desconocimiento por parte de entidades del orden local, regional y nacional. Esto aúna el desarrollo de políticas públicas en el territorio que resultan ser fiel reflejo de la imposición estatal centralista y hegemónica sin reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas, mestizos y de frontera. Estas manifestaciones quedaron registradas en las entrevistas que expresan que su modelo educativo es escuela "nueva", la cual desconoce por completo los saberes ancestrales e invisibiliza las prácticas culturales que por discriminación y estigmatización se mantienen ocultas.

Es notorio cómo no se consideran las condiciones geográficas del territorio —que en su mayoría el 90 % es rural, selvático y de llanura— lo que hace que el acceso a la institución educativa sea muy restringido, además de ser muy pocas y estar en estado precario. El acceso a la escuela es posible para quienes están cerca al casco urbano e imposible para quienes se encuentran en asentamientos o resguardos dispersos por el territorio, se suman a ello los altos costos que representa el desplazamiento hacia estas escuelas.

Aparece la necesidad de posicionar y recuperar el lugar del ser indígena, dignificar su condición como pueblo, ya que existe una fuerte estigmatización hacia ellos, tanto por el pueblo mestizo, y en algunos lugares por ellos mismos, donde no se reconocen como parte de la comunidad, prefieren invisibilizarse o nominarse como mestizos o ciudadanos del

común. En consecuencia, esto hace que los pueblos se acomoden y condicionen a lo que se les demande, bajo las exigencias de los distintos grupos del conflicto armado, o de empresas que se han apropiado de su territorio y les ofrecen un trabajo para vivir, sosteniendo condiciones de vida indignas.

En las entrevistas se reiteró cómo la población indígena que aún pervive en los territorios y que ha sido denigrada, no se reconoce como "indígena", es preferible ser como los otros blancos o de la capital, ya que así consideran pueden acceder o tener algunos beneficios. En ese sentido, la política educativa desde y hacia los pueblos originarios, con carácter étnico y un posicionamiento de sabedores y conocedores propios del territorio —como patrimonio cultural y memoria histórica de un pasado reciente para el ámbito educativo— resulta amigable a la hora de hablar de etnoeducación.

Por ello, la pregunta por la interculturalidad bien vale la pena problematizarla para asuntos asociados a la presencia de poblaciones diversas en un mismo territorio. En La Primavera se identificó a seis pueblos indígenas en el municipio, quienes comparten las mismas desigualdades, la misma escuela, la misma afectación de exterminio y minimización cultural. Allí, el cuestionamiento sobre lo intercultural tendría que ver con la relación institucional y el horizonte de política de Estado que, en términos de una interculturalidad que asimila procesos de desigualdad, debería ubicar acciones de un proceso amplio y diverso.

En este municipio conviven los sikuani, los cuiba, los piapoco, cubeo, los achagua, los sáliba y waüpijiwi; todos ellos intentan sobrevivir, y sorprende la no existencia de un proyecto de educación propia, menos aún la mera intención de invocar la interculturalidad como axioma de la reflexión educativa en esta parte del país. Dicha reflexión serviría para problematizar el vínculo entre comunidades indígenas, el papel y función de las leyes y su relación con el sistema de protección a las minorías étnicas y el vínculo educativo en la actualidad.

Finalmente, se destaca una especie de resina del olvido, donde se alude a la realidad de la etnoeducación, pero los efectos más concretos y cotidianos de la vida local de los sikuani en esta parte del país arrojan una situación devastadora sobre su condición sociocultural, una reducción constante sobre sus prácticas culturales, y una demanda permanente para construir su propio modelo de educación.

Referencias

Amaya A., M. (1997). *La educación indígena en Colombia.* Colombia: ccela / Universidad de los Andes.

Bermúdez Liévano, A. (2021). "El mayor proyecto de bonos de carbono de Colombia estaría exagerando sus beneficios". *La Silla Vacía*. <https://www.lasillavacia.com/historias/silla-nacional/el-mayor-proyecto-de-bonos-de-carbono-de-colombia-podr%C3%ADa-estar-vendiendo-aire-caliente/>.

Calle, L. (2017). "Entre la liolencia, la colonización y la adjudicación de reservas. Relatos sikuanis sobre el abandono, el despojo y la recuperación del territorio". *Revista Colombiana de Antropología*, 53(1), 91-122. <https://doi.org/10.22380/2539472X.4>

Cárdenas Cogollos V. y A. Loaiza Ramírez (2021). "Canaleteando juntos y juntas la defensa de lo nuestro: una mirada a la situación de riesgo de comunidades indígenas defensoras de derechos humanos en La Primavera, Vichada-Colombia". Colombia: Protección Internacional / Corporación Claretiana. <https://www.protectioninternational.org/sites/default/files/canaleteando_juntos_y_juntas_la_defensa_de_lo_nuestro_v6_web-distribucion.pdf>.

Castañeda, P. (2020). "Murió Alfredo Molano, el hombre que no se cansó de buscar la paz". <https://semanarural.com/web/articulo/alfredo-molano-y-la-busqueda-de-la-verdad-en-el-sur-de-colombia/832>.

Castro, G. (1976). *Colombia amarga*. Décima edición, 2001. Planeta. Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica y Organización Nacional Indígena de Colombia. (2019). *Tiempos de vida y muerte. Memorias y luchas de los pueblos indígenas en Colombia*. cnmh-onic. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll2/id/161/>

Corporación Claretiana (2018). "Situación social, cultural y política del pueblo sikuani en La Primavera, Vichada". [Documento de trabajo].

dane (2018). "Censo nacional de población y vivienda. Grupos étnicos, información técnica". Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/grupos-etnicos/informacion-tecnica>.

Durán Durán, A. (2012). "Herencias moderno-coloniales en actuales discursos sobre la Orinoquia colombiana". <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v38n115/art09.pdf>.

Echeverri, J. (1998). "De chagrera a secretaria". [Texto inédito].

Echeverri, J. A. (2008). "¿De chagrera a secretaría? Balance de algunas acciones en etnoeducación". En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 135-165). Ediciones Abya-Yala; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana.

El Tiempo (1972). "Yo no sabía que era malo matar indios": Tomado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/matanza-de-la-rubirea-asi-fue-el-asesinato-de-16-indigenas-en-los-llanos-678380>

Fals Borda, O. (1975). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Colombia: Editorial Punta de Lanza.

Gómez López, A. J., N. Molina Gómez y C. Suárez Pérez (2012). "Vichada: éxodo y etnocidio indígena; el avance de la ganadería extensiva y de la colonización", *Maguaré* 26(1), 75-121. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/35263>.

Gros, C. (2003). "Poder de la escuela, escuela de poder: Proyecto nacional y pluriculturalismo en época de globalización". En C. Zambrano (comp.), *La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales*. Memorias II Congreso nacional universitario de etnoeducación, Popayán, junio de 2000 (pp. 45-70). Sello Editorial Instituto Caro y Cuervo.

Houghton, J. (1996). "¿A dónde apunta la educación en los pueblos indígenas? Algunas hipótesis", en M. Trillos (comp.), *Educación endógena frente a educación formal* (pp. 52-67). Bogotá: Universidad de los Andes.

Hutchinson, J. (2009). "Meta y Vichada". En I. Vélez Torres (ed.), *Misión Internacional para la verificación del impacto de los agrocombustibles en 5 zonas afectadas por los monocultivos de palma aceitera y caña de azúcar en Colombia* (pp. 39-52). Censat. <https://bit.ly/3aLrLuH>

Legnani, R. (2008). "Bonos de carbono de 'Desarrollo Limpio" pagan para contaminar". Ecoportal. <https://www.ecoportal.net/temas-especiales/cambio-climatico/bonos_de_carbono_de_desarrollo_limpio_pagan_para_contaminar/>.

Molano, A. (2009). "La doble al Vichalda". *El Espectador* (en línea). 24 de enero. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/la-doble-al-vichada-article-111307/>.

Ortiz, F. (1997). "Condiciones sociales de las lenguas indígenas de los Llanos Orientales de Colombia", en *Lenguas amerindias: condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 383-442). Colombia: Imprenta Patriótica Caro y Cuervo.

Pineda C., R. (1997). "La política lingüística en Colombia", en *Lenguas amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia* (pp. 155-176). Colombia: Imprenta Patriótica Caro y Cuervo.

"Relatos sikuanis sobre el abandono, el despojo y la recuperación del territorio", *Revista Colombiana de Antropología* 53(1). 91-122.

Roa, T. (2008). "Agrocombustibles: llenando tanques, vaciando territorios". Censat. <https://censat.org/apc-aa-files/686468646b6c61736a6b6c646a61736b/f6q9p6ydj5aoe6ukblscmeo6s6lahv.pdf>.

Santos, J. M. (2010-2014). "Bases del plan de desarrollo. Prosperidad para todos (2010-2014)". República de Colombia, Departamento de Planeación Nacional.

ASISTENCIALISMO ESTATAL Y EDUCACIÓN INDÍGENA PARA LAS INFANCIAS INDÍGENAS A FINALES DEL SIGLO XX EN MÉXICO (1976-1982): NIÑOS ALBERGADOS

Mónica Islas Flores
CIESAS, Ciudad de México
(islasfloresm@yahoo.com.mx)

Este trabajo se propone analizar algunas medidas tomadas por el Estado mexicano durante la segunda mitad del siglo XX para asistir a los niños indígenas por medio de albergues escolares o centros asistenciales. Se analizan las connotaciones de la categoría *niños albergados* en torno a las prácticas productivas y alimentarias que favorecieron el asistencialismo en el marco del contexto educativo de los albergues escolares, las cuales el Estado consideró adecuadas para la niñez indígena, en tanto medidas de gobierno y poder. Con base en revisión documental de producción estatal de la época generada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional Indigenista (INI), se analizan los discursos que plantean las políticas de albergues escolares.

El análisis señala que las políticas estatales de asistencialismo mediante los albergues escolares constituyeron una producción hegemónica y racial sobre los niños indígenas mediante la invención de universos simbólicos que legitimaron categorías sociales otorgadas por el Estado. También señala que los albergues marcaron un control disciplinario institucional de las vidas infantiles, en términos alimentarios y de productividad, tras el discurso y las prácticas institucionales.

Metodología y referencias teórico-conceptuales

Con base en la propuesta del análisis crítico del discurso propuesto por Van Dijk (2001), este trabajo desarrolla el análisis de los argumentos que los documentos y políticas estatales de la época dictaron sobre las infancias indígenas1 y la educación escolar. Para este autor, dicho análisis se focaliza en las "relaciones entre discurso, poder, dominio, desigualdad social y la posición del analista" (2001, p. 17), que en este caso parte de una perspectiva antropológica Las relaciones que se analizan se tejen en el discurso, el texto y la sociedad histórica,

[1] En el texto empleo la palabra *infancias* o *niñez* para referirme a dicha población, dado el cambio de lenguaje producido por los recientes estudios antropológicos sobre la infancia, los cuales señalan que el uso singular de dichos términos limita el entendimiento sobre la pluralidad de esta población. Sin embargo, en el discurso estatal se emplea la palabra *niño*; éste es un punto importante de destacar que no se desarrolla en este trabajo, pero advierto en esta nota su carácter homogeneizante.

y espacialmente como reproducciones, constreñimientos estructurales y control generados por tales relaciones y sus resistencias (Van Dijk, 1999).

En tanto, los estudios sobre el Estado y sus prácticas cotidianas se hacen más comprensibles si se captan las prácticas de los actores; sin embargo, todo discurso es también práctica, una acción. Los discursos construyen sentidos, ejercen poder, la huella de quienes los enuncian; por tanto, se insertan en los cuerpos y en la materialidad, acuñando verdades en lo que expresan (Foucault, 2002). El análisis del discurso desde estas posturas no desconoce que los sujetos insertos en los discursos y sus planificaciones respondan estratégicamente al poder y control que sustentan las narrativas discursivas.

Entre los contenidos de la voz del Estado, entidad que desconozco como monolítica, se pueden identificar claros enunciados que manifiestan la visión de sus actores respecto de las infancias indígenas y el tipo de educación escolar que necesitan; esta visión corresponde a la construcción de universos simbólicos que representan a los sujetos en torno a lo que les ofrecen las políticas y los programas estatales.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2006), dichos universos corresponden al proceso de explicar y justificar para constituir legitimación en el discurso. Los universos simbólicos son productos sociales, por lo que "para atender su significado es preciso entender la historia de su producción" (2006, p. 124). Asignan jerarquías sociales y su objetivo es "lograr que las objetivaciones de "primer orden" ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles" (2006, p. 118). Esto es, justificadas y legitimadas por voces autorizadas o verdades como también señala Foucault (2002).

En este sentido, para comprender la posición que ocupan las infancias indígenas en este contexto discursivo y temporal, es pertinente identificar la voz del Estado ante esta población como de "sentido común"; es decir, tiene "un carácter hegemónico y representaciones de origen europeo occidental" (Szulc, 2015, p. 26). Asimismo, identifico que las infancias indígenas se aprecian como "niñez segmentada"; es decir, objetos de control estatal insertos en instancias diferenciadas (2015, p. 28), como es el caso de los albergues escolares.

Asistencialismo estatal e infancias indígenas

La relación que el Estado tejió con las infancias indígenas durante la segunda mitad del siglo XX se aprecia en dos principales vertientes: el asistencialismo y la educación escolarizada que se articularon mediante un sistema de internamiento por intervalos de estancia y habitabilidad. Se trata de albergues escolares instalados en varios territorios indígenas del país, creados y administrados por el entonces Instituto Nacional Indigenista (INI).

Aunque con matices en el plano discursivo, las medidas de alojamiento que se instauraron para los niños indígenas mantuvieron cierta continuidad con los propósitos de las políticas educativas de principios del siglo XX, las cuales perseguían la castellanización de la población indígena y su ciudadanización mediante prácticas civilizatorias conducentes a la unidad nacional.

Gran parte de las acciones promovidas por el INI para desarrollar la ingeniería del sistema de albergues se plantearon a través del convenio realizado con la Secretaría de Educación Pública (SEP) como parte del Programa Nacional de Educación para Todos, en el

que anidó el Programa de Castellanización durante el periodo de gobierno de José López Portillo entre los años 1976 y 1982.

De acuerdo con Saldívar (2008), se trató de un sexenio que se destacó por propiciar un "indigenismo de participación" a través del INI, propagando un discurso de participación y justicia social. La integración nacional "igualitaria" a la sociedad estaría promovida por la participación de los pueblos indígenas en prácticas de desarrollo comunitario; en este sentido, se preveía una asimilación económica y política más que cultural, destacando recursos folclóricos y proyectando el desarrollo de los pueblos indígenas.

Por medio de diferentes medidas asistencialistas para la infancia indígena, entre ellas la productividad y la alimentación en los albergues escolares, se atendería la educación escolarizada con el objetivo de ensanchar las acciones de la política educativa bilingüe bicultural de corte castellanizadora que imperaba en el momento. Desde la visión de las elites del Estado, la población infantil era vulnerable dadas sus condiciones etarias, étnicas, lingüísticas, culturales y espaciales diferenciadas de la niñez moderna que el Estado vislumbraba para la ciudadanización de la población del país.

La posición de vulnerabilidad con que el Estado definió a la infancia indígena se desprende en gran parte del discurso asistencial planteado desde la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar), creada en 1977 con el propósito de "articular acciones que permitieran que las zonas rurales marginadas contaran con elementos materiales y de organización suficiente para lograr una participación más equitativa de la riqueza nacional"[2] (Cordera y Lomelí, en Herrera, 2008, p. 18).

En general, la Coplamar consistió en atender a "comunidades y grupos humanos extremadamente rezagados del sistema económico, social y político de la nación (DOF, 1977). Con base en dichos planteamientos, los grupos indígenas, campesinos y otros grupos subalternos adquirieron la categoría de "marginados" (Herrera, 2008). En este contexto, el asistencialismo estatal se caracterizó por un conjunto de medidas, instituciones y "servicios asistenciales" (Lorenzo, 2012) creados por el Estado para estructurar a grupos poblacionales en prácticas que controlaron, modificaron y cambiaron las dinámicas colectivas y personales de los niños indígenas desde el supuesto racional del amparo, la protección y el cuidado.

Con base en esta actuación estatal, una serie de programas para la promoción del desarrollo económico y social comenzaron a funcionar en esta época. Durante la década de los setenta se estaban poniendo en marcha las "reformas estructurales de primera generación" que desmantelaban el Estado de bienestar para abrir la puerta al periodo neoliberal, que impulsó el libre mercado, las exportaciones, la explotación de la naturaleza y la liberación macroeconómica (Escobar *et al*., 2010). Bajo este contexto político y económico, el binomio SEP-INI inauguró los albergues escolares en diversos territorios indígenas del país.[3]

[2] En sintonía, Ignacio Ovalle Fernández, promotor del "indigenismo de participación" y director del INI de 1977 a 1982, señaló que los indígenas "no se beneficiaban de la riqueza que ayudaban a crear" (Saldívar, 2008, p. 100). Dicho señalamiento confirmaba el pensamiento desarrollista con el que el INI sustentó sus métodos de implementación en los territorios indígenas orientados hacia la productividad.

[3] Cabe destacar que otros sistemas de internamiento anteceden los albergues escolares, entre ellos la Casa del Estudiante Indígena, los Centros de Integración Social (CIS) y los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI), fundados a principios del siglo XIX. Asimismo, destacan los Centros de Educación Indígena, surgidos en 1937 ante el desmantelamiento de la Casa del Estudiante Indígena en 1933, las Escuelas Albergue como antesalas de los Albergues Escolares en la región tarahumara en Chihuahua y las Escuelas de Concentra-

Por las características de alojamiento, alimentación y apoyo económico, los albergues constituyeron un sistema de asistencialismo que dio lugar a la categoría de "niños albergados", "niños becarios" o "niños alojados". Con ello se establecieron diferencias frente a la infancia que de manera "regular" concurría a los centros escolares ubicados en comunidades de mayor concentración poblacional, servicios e infraestructura. También se establecieron diferencias étnicas frente a la población infantil mestiza de las regiones donde se ubicaron los albergues escoñares, pues la infancia mestiza contaba con servicios escolares cercanos a sus espacios domésticos. Ambas diferenciaciones constituyeron indicativos de desigualdad social en la distribución y asentamiento de los servicios escolares, principalmente en lugares de geografía montañosa.

La acción del Estado mediante el sistema de albergues se desprendió, además del carácter asistencialista, de parámetros culturales metropolitanos y de visiones modernas de la sociedad blanca y mestiza del momento. Bajo el manto del indigenismo estatal de la época, que conservaba un contenido ideológico racial hacia la construcción de un Estado mestizo, los pueblos indígenas figuraban como "objetos de intervención" (Saldívar, 2008). En este sentido, para el Estado, las infancias se convertirían en objetos del asistencialismo, objetos de discurso, objetos de educación como "meros receptores de las acciones de otros" (Szulc, 2015, p. 26), así como sujetos racializados.

Las diferentes prácticas alimentarias y productivas promovidas significaron una nueva cotidianidad infantil, ya que los centros asistenciales mostraron un contraste sustancial frente a las prácticas familiares que generó nuevas dinámicas socioculturales entre la infancia y su parentela. En este sentido, los discursos de las instituciones del Estado que operaron los albergues INI-SEP se sustentaron en universos simbólicos construidos sobre la infancia indígena; construcciones a las que podemos llamar visión del Estado en la producción de nuevos sujetos de asistencialismo orillados a prácticas de intervención estatal.

La otredad indígena en albergues escolares y educación indígena: concentrar a la niñez

En 1972, los albergues escolares se formalizaron en México con la apertura de once centros a cargo del estrecho trabajo generado por el binomio SEP-INI (Hernández, 1983). El propósito fundamental de operación de dichos albergues se sostuvo en reforzar los objetivos incorporativistas del Subprograma de Castellanización de la SEP (Hernández, 1983).

Los primeros albergues escolares se instalaron en 1952 en la sierra rarámuri, en el estado de Chihuahua. Ante el fracaso de los internados escolares instaurados en este territorio durante el periodo cardenista, padres de familia, promotores culturales y maestros rurales promovieron la pernoctación de los niños, proveídos con sus propios alimentos, en aulas de las escuelas de organización completa, así como en casas de promotores y maestros durante los días de clases escolares.

Asimismo, en 1965 se fundaron tres escuelas albergue en la sierra wixarika, en el estado de Jalisco, con el propósito de evitar la renuencia de la asistencia escolar infantil, pues tanto

ción creadas en 1963 en Chiapas para la población tseltal y tsotsil, así como en la Mixteca Baja en el estado de Oaxaca (Hernández, 2000).

los niños como sus familias privilegiaban la atención de los calendarios religiosos y agrícolas (Durin y Rojas, 2005).

Una vez institucionalizada la política asistencialista por medio de los albergues escolares, entre los años 1978 y 1980, el número de estos centros creció de manera exponencial. El INI creó 575 albergues, que sumaban 1 204 en 21 entidades federativas del país (CDI, 2012). Dicho crecimiento obedeció a la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, en sustitución de la Dirección de General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, la cual venía operado desde 1971.[4]

Los albergues indígenas funcionaron bajo la operación administrativa del INI, con uso de recursos económicos derivados de la Coplamar, en términos de "compra y surtimiento de víveres, pago de predomingo[5] y de lavado de ropa, así como el control contable" (SEP, 1982, p. 8), mientras que la atención técnico-pedagógica y asistencial, en términos de hospedaje y alimentación, estuvo a cargo de la SEP-DGEI. En tanto, el sostén financiero para impresión de materiales didácticos, distribuidos entre la población infantil y entre el personal laboral, se obtuvo mediante el Fondo Nacional para las Actividades Sociales (Fonapas).[6]

El propósito fundamental, del sistema de albergues se sostuvo en "concentrar a los niños de comunidades periféricas para darles servicio educativo-asistencial", niños cuya "lejanía, aislamiento y dispersión" les alejaba del servicio educativo, o bien, el largo traslado hacia el centro escolar generaba su abandono. A su vez, pretendió "concentrar" a los niños en un solo lugar para recibir educación escolarizada (SEP, 1982, p. 61).

El Estado se ocupó de *concentrar* a una parte de la niñez indígena, más que en construir servicios educativos distribuidos igualitariamente en los espacios "periféricos".[7] Las concepciones generadas a partir de las diferenciaciones y condiciones geográficas se convirtieron en categorías espaciales de distinción y construcción de una otredad infantil indígena como "sujetos más alejados y distintos a los grupos dominantes" (Van Dijk, 2003, p. 102). "Otros" diferentes cuyas condiciones de espacialidad se establecieron como marca étnica y racial. En este tenor, cuatro fueron los grandes objetivos de los albergues escolares:

1) Concentrar a los niños indígenas de escasos recursos económicos que provienen de poblaciones aisladas y dispersas, en centros educativos bilingües, en donde puedan completar su ciclo de educación primaria bilingüe bicultural.

4 Por medio de la DGEI se expandió el modelo de educación bilingüe bicultural en el país no sólo por el giro paradigmático que planteaba la política educativa, sino por la elaboración masiva de libros de texto que se elaboraron en esta oficina de la SEP.

5 Se refiere al otorgamiento de una ayuda económica semanal para sufragar el costo del pasaje de regreso a sus hogares los fines de semana (Chávez, 1982), además de una cuota mínima para higiene personal (Citarella, 1990).

6 En la actualidad, los albergues indígenas forman parte de los Programas de Albergues Indígenas (Paei). Se encuentran bajo el auspicio del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI; antes, INI) y están coordinados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la acción educativa. En esta institución, la oficina de atención a los albergues indígenas se encuentra en el seno de la estructura de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

7 Si bien la Comisión Nacional de Fomento Educativo (Conafe) comenzó operaciones en 1971 para brindar servicio educativo en comunidades con escasa población, mediante "cursos comunitarios", sus resultados distaban de un sistema estructurado. La Conafe operaba con una sola figura, denominada "promotor comunitario", como lo hace también en la actualidad, quien orientaba las tareas escolares sin el rango de un maestro de primaria.

2) Proporcionar a los niños que acuden a estos centros, servicio asistencial, consistente en hospedaje, alimentación y predomingo.
3) Reafirmar dentro del albergue los procesos de socialización adquiridos por los niños en su familia y comunidad, como habilidades, costumbres, valores y tradiciones.
4) Proporcionar una educación que responda a los intereses del educando, de su familia y de su comunidad, esto es, una educación bilingüe bicultural (SEP, 1982, p. 62).

La condición espacial como marca étnica y racial se encuentra en los puntos centrales del discurso estatal, el cual pretende actuar como modelo mental (Van Dijk, 1999) para caracterizar a las infancias indígenas a través de modos de vida "rezagados" y de aislamiento social, que significaba una posición de atraso-civilización.

Parte del universo simbólico estatal de concentración consistió en pensar que los espacios geográficos donde la niñez habitaba representaban una amenaza para la castellanización y productividad que los pueblos indígenas requerían para adentrarse al desarrollo económico del país. Dicho universo se legitimaba en la afirmación que el aislamiento cultural equivalía al atraso social y a la improductividad; afirmación que se sostenía desde la Colonia por parte de la elite política y de poder.

Durante la instalación de los albergues surgieron demandas locales por tener personal originario de las comunidades para su acceso a funciones como encargados de albergue y *económas* (cocineras o auxiliares de cocina), de modo que gradualmente se incorporaron maestros y promotoras bilingües, de manera respectiva (Gelover, 2008), ya que inicialmente estaban a cargo de personal mestizo, lo cual implicó que el idioma dominante fuera el español.

Los infantes adscritos a los albergues indígenas fueron nombrados "niños albergados" o "niños becarios" o "niños alojados", con lo que adquirieron categorías sociales otorgadas por el Estado cuya connotación movilizó otras categorías y construcciones ideológicas acerca de la otredad infantil. En la dimensión educativa, movilizó las categorías monolingües y analfabetas; en tanto, en la dimensión económica, las categorías de pobres, marginados e improductivos. Por consiguiente, la voz del Estado se decantaba en discursos que otorgaban "derechos de hablar sobre alteridades en relación con los dominantes y frente a quienes no tienen la palabra" (Angenot, 2012, p. 42).

En este caso, no sólo los infantes indígenas carecían de un lugar en la formulación del discurso, sino que tampoco lo tenía el personal que laboraba en los albergues. La serie de categorías creadas, implícitas y eufemísticas, se justificaban en la verdad de que el progreso nacional continuaba implicando en las políticas estatales, así como en la unidad nacional, aunque reconociendo la diversidad cultural del país, aunque no en el plano jurídico.

Así categorizados, los infantes se convirtieron en sujetos a quienes se les debía "concentrar" para lograr no sólo una escolarización efectiva, sino integrarlos a prácticas que, desde el punto de vista de las elites institucionales INI-SEP, serían provechosas para adquirir conductas productivas y "mejorar"[8] su calidad de vida. El tiempo de permanencia de los niños

[8] La idea de "mejorar" es una retórica constante en el discurso de la política estatal del sistema de albergues, la cual remite a una "noción paternalista y racista" con claras influencias eugenésicas (Van Dijk, 2003). En este sentido, el término se convierte en un parámetro etnocéntrico para definir las formas de vida e interferir en las condiciones de los cuerpos infantiles.

en los albergues escolares durante del ciclo escolar se designó semanal; éstos volvían los fines de semana a sus hogares programando el retorno al albergue el domingo por la tarde, tomar la cena y dar continuidad a las dinámicas de escolarización el día lunes.[9] Durante el periodo vacacional, también podían regresar a sus hogares.

Los actores estatales de la educación señalaron la resistencia inicial de los padres de familia para albergar a sus hijos; no obstante, reconocían que la niñez mantenía un "rol" importante por edades y sexos en el trabajo familiar, principalmente en el agrícola. A pesar de dicho reconocimiento, la política de albergues encontró en el "rol" infantil la principal causa de deserción escolar, así como el impedimento para la educación escolar; "no ocurren a la escuela por desarrollar actividades múltiples para ganarse la subsistencia" (SEP, 1982, p. 66).

Aunque los actores del Estado reconocieron el "rol" familiar de los niños, poco o nada otorgaron importancia a la carga social de dicho "rol". Más que un simple rol, se trataba de un posicionamiento social que acarreaba responsabilidades, reconocimiento familiar y comunitario;, además de una forma de educación como parte de la formación personal y colectiva de la niñez, así como de participación festiva, ritual y de construcción identitaria. Se manifiestan aquí universos simbólicos, de los padres y de actores del Estado.

Entre los primeros, hay una significación de formación y cooperación familiar, mientras que para los segundos, la niñez indígena significa analfabetismo, atraso social y pobreza económica, significados que se reinstalan bajo el discurso retórico de la "mejora" en tanto educarlos, alimentarlos y formarlos en la producción, aspectos que legitiman, explican y justifican (Berger y Luckmann, 2006) la intervención y el asistencialismo del Estado con base en la visión moderna, blanca y occidental de la educación.

La política de albergues se ocupó de la *concentración* infantil a pesar de lo que ésta significó para la vida familiar de los niños, así como para la formación cotidiana de éstos. Se trató entonces de una *concentración* controlada y decidida desde el Estado para los fines de la educación indígena, pero también de control, poder y gobernabilidad de las vidas infantiles al insertarlas en prácticas de internamiento que modificarían su cotidianidad familiar, así como la interferencia en el uso y apreciación de las lenguas indígenas.

El *concentracionismo* de la población infantil indígena en los albergues escolares significó desprender a la niñez de un espacio íntimo familiar y comunitario; dicha separación implicó el sometimiento a nuevas normas, condiciones de vida, prácticas y espacios bien diferenciados del espacio íntimo de pertenencia. Bajo este internamiento, los niños indígenas se volvieron "objetos de control" (Szulc, 2015) a través del albergue escolar como instancia diferenciada, el cual estableció la "segmentación de la niñez" y creó condiciones de desigualdad enmarcadas en el modelo hegemónico de niñez (Szulc, 2015).

Mediante las prácticas y construcciones ideológicas de la política *concentracionista* del albergue escolar, las infancias indígenas fueron objeto de clasificaciones sociales, adquisición de comportamientos, hábitos, disciplinas, *capacitaciones* para la producción, ritmos de estancia y permanencia temporal alejados de las actividades y convivencia familiares, de los consejos y *del costumbre* (Rojas, en Bertely, 2003).

[9] Esta disposición era imposible de cumplir en algunos casos, dada la distancia de recorrido de los niños hacia sus hogares, por lo que se puede presuponer que éstos tenían que permanecer en el albergue. Otro tema importante es el tiempo de estancia en sus hogares, que se veía aún más reducido por los tiempos de recorrido del albergue al hogar.

Productividad y alimentación, medidas asistenciales

Cada uno de los objetivos dispuestos por el sistema de albergues implicó la inserción de los niños en ciertas medidas formativas y comportamentales signadas por la política del momento. Una de estas medidas tenía que ver con el trabajo y la producción, articulada a medidas alimentarias. La producción pretendía, entre otras cosas, lograr la generación de los propios insumos alimenticios requeridos en los albergues, procurando supuestamente la continuidad cultural y lingüística de los ambientes familiares y comunitarios.

Sin embargo, tanto las concepciones de trabajo, y producción como el decidir qué tipo de productos generar para insumos alimenticios eran dictados por las políticas del albergue, las cuales concebían la producción como una práctica moderna y civilizatoria, además de como práctica de ocupación infantil fuera del horario escolar.

Con la instauración del Programa Educativo Productivo en las Escuelas Albergue o Programa Educativo Productivo, los albergues se ocuparon de "una educación activa vinculada con el proceso productivo". Una educación "técnico-práctica" para incorporar conocimientos "nuevos" en sus modos de producción pensados, desde la visión del Estado, únicamente como "patrimonio cultural de las etnias" (SEP, 1982). Asimismo, la narrativa estatal denotó una oposición desigual entre lo "nuevo" y el supuesto atraso social, cultural y económico de los pueblos indígenas, así como tecnología y practicidad moderna como sinónimos de desarrollo. De este modo, la meta del programa productivo sería

> crear condiciones necesarias para desarrollar formas de organización social para la producción, aprovechando la parcela escolar, con la finalidad de preparar al becario en labores tecnológicas y agropecuarias, además de lograr la autosuficiencia alimentaria del albergue. (SEP, 1982, p. 73).

El programa productivo tenía como principales objetivos lograr la "autosuficiencia alimentaria de los educandos", "vincular, estrecha y funcionalmente, la educación con la producción", atender "técnicas de enseñanza útiles para que el alumno aprenda trabajando", así como "mejorar la dieta alimenticia de los educandos" (SEP, 1982, p. 68).

Todo ello, mediante la producción lograda en la parcela escolar a través de cultivos de hortalizas, huertos y crianza de especies menores como insumos alimentarios.

Estas prácticas alentaban el indigenismo de participación promovido por la política indigenista del momento. Un tipo de participación decidida por los lineamientos del programa productivo, que, si bien pudo verse modificada, apropiada o negada en algunos contextos indígenas de operación, no la excluye de ser una medida de control y dominación (Van Dijk, 1993) de las vidas infantiles indígenas al legitimar en el discurso cambios desarrollistas y actitudinales.

Dicho programa estableció que los niños participarían en el trabajo productivo; sin embargo, ignoró los papeles que estos actores jugaban en la labor agrícola del contexto familiar. Esta omisión obligaría a los infantes a realizar tareas homogéneas no precisamente acordes a sus participaciones sociales, familiares y comunitarias originarias.

De los objetivos del programa productivo se desprenden dos propósitos centrales: por un lado, "capacitar al alumno", y por otro, complementar la dieta alimenticia que capta cada albergue (SEP, 1982). En consecuencia, el albergue no sólo sería un lugar asistencial, sino de capacitación productiva mediante el aprendizaje de técnicas de cultivo u otras labores locales. Aunque el programa productivo sostuvo de manera discursiva crear vínculos entre las técnicas "nuevas" y los conocimientos de las comunidades, dichas técnicas estaban centradas en visiones industrializadas del trabajo y la producción; es decir, asignar tiempos específicos cuantificados por horas, el trabajo individual y la capitalización del trabajo.

La *productividad*, mecanismo por medio del cual se fortalecería la situación alimentaria y se facilitarían los insumos de la dieta alimenticia de la niñez, estaba fijada en una visión del desarrollismo capitalista que se estaba poniendo en marcha en México a partir de las reformas estructurales del Estado. De este modo, el trabajo y la producción que se esperaba de los niños; por un lado, fomentaría en ellos prácticas de producción tendientes al desarrollo económico e individual de acuerdo con el pensamiento desarrollista del indigenismo de participación del momento; y por otro, descargaría al Estado de la responsabilidad de manutención total de los albergues. Al mismo tiempo, la generación de autosuficiencia deslindaría al Estado del equipamiento de insumos y despensas comprometidos en la política del programa, deslinde que respondía a las lógicas del modelo neoliberal entrante.

En cuanto a la alimentación, los niños tendrían una "alimentación balanceada en base a la dieta regional" (SEP, 1982). Ésta sería preparada por las ecónomas o "auxiliares de cocina"; mujeres que debían fungir como "madres auxiliares o tutoras" de los niños. Sin embargo; el hecho de que las familias de los infantes estuvieran alejadas de la vida cotidiana en los albergues tenía un peso significativo, ya que difícilmente esta institución podría "recrear" la vida familiar. Tampoco podían recrear el significado y consumo ritual de diversos alimentos en contextos festivos, mortuorios y de la vida sagrada comunitaria. La niñez estaría entonces sujeta a normas y formas de enseñanza impuestas por el sistema de alojamiento.

Prácticas de crianza, cuidados y consejos familiares quedaron *prohibidos* en el discurso del binomio INI-SEP; es decir, como temas tabúes excluidos del discurso mediante un derecho privilegiado (Foucault, 2002) de los actores estatales que lo asentaron en las políticas educativas del momento. Así, el deseo, el poder y el control (Foucault, 2002) sobre la implantación de las dietas alimenticias y formas de consumo en el espacio institucional tuvieron efectividad bajo diferentes formas de operación y recepción.

Por consiguiente, cabe cuestionar cuáles fueron los criterios para generar el balanceo alimentario y, sobre todo, cómo se llegaría a poner sobre las mesas de los albergues escolares la dieta regional a la que se aludía, ya que la concentración de la población infantil, proveniente de distintas zonas indígenas, implicaría fundar criterios para generar un diálogo entre las culturas alimentarias familiar e institucional.

Desconociendo en gran parte el sentido de las dietas alimentarias locales, la política de albergues escolares signó como "mejora" de la alimentación para la infancia alimentos suministrados por el Estado que estuvieran decididos desde las fuentes de salud biomédica. De tal manera, se dio una imposición y *control alimentario* sobre las formas cotidianas familiares de las dietas infantiles. En este sentido, tanto las formas de alimentarse como los alimentos se convertían en rasgos civilizatorios; formas regidas por rutinas disciplinarias y horarios donde predomina la rapidez y la puntualidad (Gelover, 2013).

Otro aspecto importante fue la nutrición vinculada a la higiene más que a la alimentación. Los "estados de nutrición" (SEP, 1982), los cuales signaban parámetros de higiene entre la niñez; es decir, que en tanto los niños fueran alimentados se estaría propiciando salud higiénica tanto por las formas de alimentarse como por los alimentos consumidos, dispuestos ambos por las normas del centro asistencial.

En 1980, el INI y la SEP realizaron una evaluación de los centros asistenciales, dada la preocupación sobre la inversión de recursos y sobre la aceleración de la castellanización entre la niñez indígena. La evaluación se concentró, en términos operativos, en la eficiencia alimentaria, puesto que se consideraba central en la "conformación física e intelectual" de los niños (Chávez, 1982, p. 433). Dicha evaluación arrojó que algunos infantes aseguraban "no llenarse", que el alimento era insuficiente y que algunos maestros devolvían a los niños a sus hogares a causa de la escasez de víveres.

También arrojó que algunas veces los infantes no comían o los maestros pedían en préstamo víveres en las tiendas comunitarias; la escasez de víveres se vinculó con las complicaciones de transportación, dadas las condiciones geográficas y ubicación de las localidades.

En relación con la dieta, se encontró que ésta era deficiente en alimentos proteicos, vitaminas y minerales, pero elevada en tortillas, frijoles, arroz y pastas. Dieta no apta para "desarrollar ampliamente sus capacidades" (Chávez, 1982, p. 433) desde los cálculos de los diseñadores de la dieta de los albergues. En esta evaluación se reprocha que las ecónomas adecuen las dietas y descarten la "dieta regional", omitiendo los vegetales que se cultivan en el contexto.

Lo anterior indica que el universo simbólico configurado, de base colonial, entre los actores del Estado hacia la infancia indígena legitimó las supuestas ventajas alimenticias y nutricionales en las verdades biomédicas para quienes los cuerpos infantiles eran medibles y susceptibles de ser aislados de dietas acordes con el espacio íntimo familiar y comunitario. Universos simbólicos fincados en prácticas racializantes al afirmar, en uno de los objetivos del albergue escolar ya señalados, que se pretendía mejorar la dieta de los educandos.

Este conjunto de aspectos se intersecta para comprender parte de las estrategias estatales asistencialistas durante el periodo sexenal revisado, el cual fue importante por hallarse en una transición político económica entre el Estado de bienestar y el surgimiento del Estado neoliberal; también, por contener importantes cambios en las políticas educativas. Contexto en el que buena parte de la niñez indígena se vio sometida a enérgicos cambios culturales sociales, al tiempo que fue vista por el Estado como objeto de asistencia social.

Reflexiones finales

Durante la segunda mitad del siglo XX, las infancias indígenas se volvieron puntos centrales del asistencialismo estatal y atención en una atmósfera de ideología racial en torno al mestizaje y visiones desarrollistas que veían en la niñez una población homogénea y marginada; visión del Estado que dio paso a la generación de categorías sociales racializadas y exclusionistas contenidas en el significado de la *concentración* infantil.

En este periodo se generó una invención ideológica de la infancia con parámetros y visiones montadas en el universo simbólico del Estado, sus instituciones y actores. Éstos

construyeron una otredad infantil como nuevos sujetos-objetos de asistencia social. Otredad disminuida del concepto de persona y actor; categorizada en función de su etnicidad, edad, espacio de habitabilidad y analfabetismo. El Estado decidió qué tipo de educación debían tener, en qué forma y cuándo durante su etapa de vida.

La productividad y el *control alimenticio* se entienden entonces como estrategias de control institucional de poder. En este sentido, las disciplinas científicas biomédicas sustentaron la reproducción y verdad del discurso estatal formulando técnicas de aplicación implantación y fundamentando "un principio de control de la producción del discurso" (Foucault, 2002, p. 38) entre los actores del Estado.

El carácter etnocéntrico del diseño de los albergues escolares o centros asistenciales generó cambios en la vida cultural y social de los niños recluidos. Aspecto importante de conocer, desde el campo antropológico, son las experiencias infantiles, cómo actuaron y respondieron frente a distintas medidas de control e internamiento, así como conocer cuáles fueron los cambios culturales y fisiológicos específicos en la vida cotidiana de los niños en torno al cambio de dieta alimenticia, el tiempo medido por horarios específicos y la disciplina, en donde aspectos simbólicos, cotidianos y corporales se vieron comprometidos. Son muy escasos aún los estudios al respecto durante el periodo aquí revisado para conocer cómo fue interpretado, asumido y contradicho el control disciplinario en los albergues escolares por parte de los infantes y otros actores involucrados, como ecónomas y encargados.

Estudios recientes señalan que en algunos casos las cargas horarias en los albergues escolares suelen ser extenuantes, que los climas fríos reducen la asistencia de los niños debido a las malas condiciones de habitabilidad, pues los infantes tienen que cumplir actividades rutinarias a primera hora del día. El uso de las lenguas indígenas se fomenta con precariedad o desplazamiento, así como otra concepción de espacio-tiempo, el estatal, que modifica la vida cotidiana de los niños. También, se reorganizan las tareas cotidianas, las relaciones de género y de división del trabajo, al tiempo que se convierten en espacios de *resocialización* y nuevas socializaciones (Molinari, 2001; Gelover, 2008; Rojas, 2001, en Bertely, 2003).

La ingeniería de albergues, puede considerarse una *institución total* como lo ha señalado Rojas (en Bertely, 2003), en términos de Erving Goffman, así como también espacios de socialización. Sin embargo, se abren vetas de análisis, una de las cuales se encuentra en la temporalidad de alojamiento; es decir, se trata de un internamiento interválico, pero con predominancia temporal en el albergue.

Otras vetas son las dinámicas de alojamiento, trabajo, educación, becas, en torno a un sistema de valores y normas que intervinieron en la vida de las infancias. De acuerdo con los universos simbólicos estatales, centrados principalmente en los procesos de mejora, productividad y educación, se plantearon discursos como conjunto de explicaciones que legitimaron su orden institucional aludiendo al supuesto conocimiento que tienen de la población indígena y, en particular, de la población infantil.

Dichas explicaciones validaron las biografías de actores políticos y académicos del mapa institucional. Mediante sus declaraciones y afirmaciones, legitimaron también las asimetrías y tensiones entre la población no indígena y mestiza, tan ideológicamente polarizada en esta época desde las políticas del Estado. En suma, la niñez indígena fue colocada en los planteamientos de las políticas estatales, pero con escaso o nulo conocimiento sobre su

posición étnica; más bien, vista como sujetos idóneos para sostener el proyecto del Estado nación ya entonces reconocido como pluricultural, pero no ejercido en el contexto nacional.

Referencias

Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. México: Siglo XXI Editores.

Berger, P. y T. Luckmann (2006). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bertely, M. (coord.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo* i*: Educación y diversidad cultural educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

cdi (2012). Instituto Nacional Indigenista-Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 1948-2012. cdi.

Chávez, J. P. (1982). "Un resumen de la evaluación para la reorientación de los albergues escolares", en Lezama, Morfín J., y Scanlon A. P. (coords.), *México, pluricultural. De la castellanización a la educación indígena y bicultural* (pp. 419-439). México: Secretaría de Educación Pública.

Citarella, L. (1990). "México", en F. Chiodi (comp.), *La educación indígena en América Latina. Tomo* i (pp. 9-156). Santiago, Chile: P. ebi (mec-gtz) / Abya-Yala / Unesco / orealc.

dof (1977). "Acuerdo por el que el Ejecutivo Federal contará con la Unidad de Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados". *Diario Oficial de la Federación*, 21 de enero. México. <http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4602034&fecha=21/01/1977&cod_diario=197601>.

Durin, S. y A. Rojas (2005). "El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos", *Relaciones* 101(xxvi), 148-190. <https://www.colmich.edu.mx/relaciones25/files/revistas/101/pdf/SoverineDurin.pdf>.

Escalante, C. (2017). "Revisando la Casa del Estudiante Indígena, México (1924, 1932)", *Anuario de Historia de la Educación* 18(2), 133-145. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/12713>.

Escobar, A. *et al*. (coords.) (2010). "Introducción: acuerdos, negociaciones, y conflictos en las reformas de los Estados en América Latina", en A. Escobar *et al*., *Reformas del Estado. Movimientos sociales y mundo rural en el siglo* xx *en América Latina* (pp. 11-35). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Gelover Reyes, Z. (2008). "Entre hortalizas, salones y fogones: *keremetik xchiuc tsebetik* en el albergue de San Pablo Chalchihuitán", tesis de maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Sureste.

Gelover, Z. (2013). "*J'amteletik ta jlumaltik* (trabajamos en nuestra tierra)". Socialización para el trabajo en las diversas infancias y bajo diversos derechos", en I. Seda y R. Pastor (eds.), *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil. Investigación, teoría y práctica fundamentada* (pp. 59-74). México: Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/Perspectivas_multiples_en_el_cuidado_y_bienestar_infantil_Investigacion_teoria_y_practica_fundamentada_Ileana_Seda_y_Roxana_Pastor.pdf>.

Hernández, J. (1983). "La elaboración de los materiales didácticos para la educación bilingüe bicultural", en N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Varas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural Vol.* II (pp. 423-430). México: Unesco.

Hernández, R. (2000). *La educación para los pueblos indígenas de México. Acción educativa en las áreas indígenas.* México: Secretaría de Educación Pública.

Hernández, S. (1983). "Los programas educativos del Instituto Nacional Indigenista", en N. Rodríguez, E. Masferrer y R. Varas (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural. Vol.* I (pp. 155-160). México: Unesco.

Herrera, F. (2008). "Apuntes sobre las instituciones y los programas de desarrollo rural en México. Del Estado benefactor al Estado neoliberal", *Estudios sociales* 17(33), 1-33. <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v17n33/v17n33a1.pdf>.

Lorenzo, M. (2012). "Los indigentes ante la asistencia pública. Una estrategia para sobrevivir en la ciudad de México, 1877-1905", *Historia Mexicana* LXII(1), 195-247. <https://www.redalyc.org/pdf/600/60029081004.pdf>.

Molinari, C. (2001). "Tarahumaras de Chihuahua". Proyecto Perfiles Indígenas de México. [Documento de trabajo]. <https://www.aacademica.org/salomon.nahmad.sitton/68.pdf>.

Saldívar, E. (2008). *Prácticas cotidianas del Estado: una etnografía del indigenismo*. México: Universidad Iberoamericana / Plaza y Valdés Editores.

Secretaría de Educación Pública (1982). *Programa Nacional de Educación para Todos. Programa de Educación Preescolar Bilingüe y Primaria Bilingüe Bicultural para todos los niños indígenas. Informe de labores 1981-1982*. México: SEP.

Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Editorial Biblos, Culturalia.

Val, J. del y C. Zolla (2016). *Documentos fundamentales del indigenismo en México 1919-2007*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Van Dijk, T. A. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. México: Gedisa Editores.

——— (2001). "Principles of critical discourse análisis", en M. Wetherell, S. Taylor y S. J. Yates (eds.), *Discourse theory and practice. A reader* (pp. 300-317). Londres: Sage.

——— (1999). "El análisis crítico del discurso", *Anthropos* 186, 23-36. <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>.

INTERCULTURALIDAD, COMPETENCIAS CIUDADANAS Y BIENESTAR DE LA COMUNIDAD EN LA EDUCACIÓN RURAL FUNDAMENTADA EN LA PEDAGOGÍA SOCIAL

María Elisa Alvarez Ossa[1]
(mealvarez@uceva.edu.co)

Fernando José Henao Franco[2]
(fjhenao@uceva.edu.co)

Introducción

El presente artículo se deriva de los resultados de una investigación que tuvo por objeto de estudio describir las prácticas pedagógicas interculturales y el desarrollo de competencias ciudadanas en instituciones educativas rurales de dos municipios del Centro del Valle del Cauca, Colombia. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, método comprensivo narrativo, mediante la aplicación de entrevistas y el análisis documental sobre educación rural. Se encontró que los resultados obtenidos en las pruebas Saber, de competencias ciudadanas, son mejores en los estudiantes de grado quinto de la zona rural que los obtenidos por los niños de la zona urbana, y que su promedio se reduce cuando llegan al grado noveno y once.

Se identificó que en el contexto educativo rural existen prácticas pedagógicas con sentido social para el bienestar de la comunidad y que recuperan saberes mediante proyectos pedagógicos como la huerta escolar de hortalizas y de plantas medicinales. Sin embargo, estas iniciativas se ven afectadas por los procesos migratorios como consecuencia del conflicto armado y del narcotráfico, problemáticas que vienen generando deterioro del tejido sociocultural y pérdida de identidad con la cultura rural. Al respecto, se concluye que la formación de competencias ciudadanas fundamentada en la pedagogía social se constituye

[1] María Elisa Alvarez Ossa, doctora en Ciencias de la Educación, Rude-Colombia, Universidad de Caldas; *magister* en Educación por la Universidad Javeriana, Cali; licenciada en Ciencias Sociales por la Unidad Central del Valle del Cauca; docente de la Institución Universitaria Unidad Central del Valle del Cauca, Uceva; líder del Grupo de Investigación Educación y Currículo y directora de la revista académica y cultural *Atleta*.

[2] Fernando José Henao franco, *magister* en Historia por la Universidad del Valle; *magister* en Educación por la Universidad Javeriana, Cali; licenciado en Ciencias Sociales por la Unidad Central del Valle del Cauca; docente hora-cátedra en la Uceva, Uni-Valle, y docente titular del Colegio Académico Buga; estudiante de Doctorado en Filosofía en la Universidad del Valle.

en alternativa en procesos educativos que aportan a edificar prácticas culturales con identidad y resiliencia.

La cultura rural

Los procesos culturales en la zona rural de la región central del Valle del Cauca se caracterizan por la diversidad de población campesina que convive en comunidades con diferencias culturales que forman parte del proceso histórico de la sociedad colombiana.

> La fuerza campesina colombiana se origina, a la par con nuestra historia, en la sociedad indígena […] negro y blanco —al principio separados física y geográficamente como si fueran castas—, aún por ley, se fueron juntando y amalgamando poco a poco para formar el campesinado colombiano como lo conocemos hoy. (Fals, 1982, p. 65).

En la actualidad, la población campesina representa un híbrido de comunidades indígenas, afros, desplazados de otras regiones o migrantes de otros países, los pequeños propietarios y dueños de extensas cantidades de tierra que aún quedan del proceso de colonización del siglo pasado, y la llegada de otros sectores sociales, como los dueños de casas de campo para la recreación, comerciantes y los ricos emergentes del narcotráfico, entre otros (Pérez y Pérez, 2012). Para analizar la cultura campesina, es necesario trascender el concepto restringido de lo rural desde lo productivo que responde a los procesos de modernización que se han impulsado en la lógica de un Estado subordinado a los acuerdos en relación con organismos supranacionales.

La cultura rural expresa la construcción material y espiritual de los procesos comunitarios:

> Lo rural ha estado más referido al ser humano y a su medio, a sus múltiples relaciones y al conjunto de sus actividades, es decir, ha tenido una connotación más socioantropológica que productivista, la cual implica considerar aspectos relacionados también con la salud, la educación, la vivienda, la seguridad social, la dotación de servicios básicos, el patrimonio cultural, las redes sociales y el ejercicio de la ciudadanía. (Suárez y Tobasura, 2008, p. 4481).

Esta variada composición poblacional por la llegada de diferentes grupos sociales y étnicos al campo, con intereses diferentes, requiere propuestas de educación intercultural que aporte elementos a algo que pueden y deben tener en común estos habitantes mediante procesos de alteridad y resiliencia que hagan posible defender la tierra, rescatar la identidad cultural, garantizar la convivencia, sostener la seguridad alimentaria de la sociedad, así como también el respeto y equilibrio con la naturaleza.

En la cultura rural que caracteriza la vida de los campesinos de la región objeto de este estudio, y expresada en los relatos de la voz de los estudiantes y docentes, se encontraron relevantes los siguientes contenidos culturales: valores, como la solidaridad, no sólo con los integrantes de la familia, sino con los vecinos, como es la práctica de las mingas, que es

el trabajo colaborativo en la recolección de la cosecha y para solventar necesidades entre vecinos; el respeto por los mayores y sus enseñanzas sobre costumbres, tradiciones y mitos; la relación con la tierra, el sol, las estaciones de la luna, los tiempos de invierno y verano, las creencias relacionadas con la fertilidad en los seres del reino animal, vegetal y los seres humanos; tradiciones gastronómicas y el uso de plantas medicinales.

Adicionalmente, el sentido de respeto que tienen la palabra y el acuerdo, aunque también es motivo de conflicto si a ello se falta. Se aprende a valorar el trabajo desde muy corta edad; toda la familia ayuda en labores de acuerdo con sus posibilidades, y ello se enseña de generación en generación a través de la trasmisión de saberes populares para realizar el trabajo del campo relacionado con la producción de alimentos y el cuidado de animales que generan provisiones básicas e ingresos de la venta de parte de la producción en el mercado para complementar el sustento de la canasta familiar.

El sentido de pertenencia a una comunidad, que se manifiesta en disposición para participar de reuniones para resolver los problemas o necesidades colectivas, como el acueducto, los caminos y las vías rurales. También, para celebrar la vida comunitaria a través de la Navidad, la Semana Santa, las fiestas del campesino donde es notorio el gusto por el baile, la música popular entremezclada con otros estilos musicales, el consumo de licor y de juegos populares como el sapo, el tejo, el billar, la corraleja y también la tradicional fritanga, todo acompañado por la participación de población de la zona urbana, que hace difícil tener claridad si las costumbres se trasmiten a los citadinos o es lo contrario, la vida del campo es cada vez más absorbida por tentáculos culturales que debilitan los aspectos positivos de la cultural rural, que se refleja en los procesos educativos. "La educación rural transmite un currículo general, de carácter nacional, que deja por fuera el saber propio de sus pobladores" (Arias, 2017, p. 54).

Pensar desde la cultura permite la puesta en marcha de programas escolares que dinamicen la relación con el otro; es trabajar en el proceso educativo el reconocimiento de los rasgos culturales de la gran diversidad que existe en las regiones rurales de Colombia.

En este sentido, los profesores rurales deben asumir en su práctica pedagógica la responsabilidad de una educación intercultural que no se limite sólo a los valores culturales de la nación, sino que sea abierta al reconocimiento de diversas comunidades que habitan la ruralidad colombiana, con quienes es necesario desarrollar capacidades para lograr el diálogo intercultural que dinamice valores propios del campesino indígena, afro y mestizo, en el sentido que contribuya a conservar y rescatar el mundo de su cotidianidad, que permita la enseñanza de la cultura milenaria del cuidado de la madre tierra y el imperativo de prevenir la tragedia de la incivilización de una economía que restringe el desarrollo humano y que termina enrareciendo los caminos culturales de la civilidad. Es por ello que "la educación se constituye en el eje básico que orienta las transformaciones y los cambios que la humanidad requiere en función de la justicia, la equidad y el desarrollo" (Triana, 2018, p. 130).

La educación intercultural se constituye en un camino para fortalecer la vida rural dando prioridad a la condición humana, "la educación multicultural y la educación intercultural. Se refieren ambos modelos educativos pensados, vinculados y dirigidos principalmente a poblaciones pertenecientes a grupos indígenas, minorías nacionales o grupos étnicos" (Tirzo y Hernández, 2010, p. 23), como indicio de progreso y desarrollo. También, se en-

cuentran en la pedagogía social aportes significativos que potencian la formación cultural de un sujeto rural, actor social que se reconoce a sí mismo sin desconocer los procesos de desarrollo en el contexto local, nacional y global. El maestro que forma en la educación rural debe entender las identidades de sus comunidades para generar red de relaciones complejas en la que se construya identidad con experiencias intersubjetivas de empoderamiento como actores sociales que dialogan en la interculturalidad.

La pedagogía social

La pedagogía social se puede ubicar en la sociedad moderna que busca repensar los problemas sociales que subyacen con el modelo de desarrollo del capitalismo: pobreza, desempleo, delincuencia, que se manifiestan tanto en la zona urbana como en la rural. En este sentido, uno de los iniciadores para pensar los problemas sociales desde la pedagogía fue Pestalozzi, pero encontramos a otros inspiradores de la educación social, como Juan Amós Comenio, quien proclamaba el principio de ir a la escuela todos; y antes de estos pedagogos, se encuentran algunos aportes desde la filosofía cristiana, con los postulados de Jesús de Nazareth, y posteriormente con los franciscanos, a través de la solidaridad con el prójimo.

Ahora bien, desde el siglo XIX hasta nuestros días, este conocimiento ha pasado por importantes transformaciones a partir de las realidades históricas. Las investigaciones de la pedagogía social han mostrado su compromiso frente a los cambios y transformaciones que se han dado en la sociedad moderna hasta la actualidad, en sus aportes frente a los problemas sociales urbanos y rurales que van surgiendo con los procesos de modernización, los cuales requieren de una educación dialogante y transformadora (Freire, 1970). Sus nuevos conocimientos han logrado orientar no sólo la tarea de la escuela, sino también buscar soluciones frente a las nuevas necesidades o problemáticas de la vida social que subyacen en las crisis societales que cada vez se complejizan más con el desarrollo de la ciencia, la tecnología, el mundo interconectado, globalizado y mediado por tensiones de poder que dibujan un panorama de violencias, guerras y manifestaciones sociales que trascienden la vida comunitaria, familiar y personal.

Para Fermoso (2003), " […] la pedagogía social es una ciencia […] que fundamenta y justifica la normatividad más adecuada para la ayuda, la prevención, la reinserción y regeneración de los individuos y de las comunidades" (p. 7). Lo anterior, se enmarca en un modelo de lo social y educativo con la dimensión extraescolar, pero la pedagogía social también ha tenido importantes transformaciones epistémicas, ampliando su objeto de estudio, porque no sólo busca atender a grupos, comunidades o individuos en situaciones de riesgos sociales que atraviesan ciertos sectores sociales y grupos diversos, entre ellos los jóvenes, la mujer, la población LGTB, entre otros; sino también las problemáticas específicas que se manifiestan en los contextos escolares, lo cual resulta interesante a la hora de pensar la realidad colombiana y su relación con la escuela, donde urge una educación social reflexionada desde el saber pedagógico que propenda por una educación abierta al desarrollo de la ciencia, la tecnología unida a la justicia con democracia.

La formación en competencias ciudadanas

La educación colombiana está regulada normativamente mediante marcos legales sobre la construcción de la democracia participativa desde hace treinta años, cambios dados por los actos legislativos en el marco de la constitución de 1991 y con la Ley General de Educación 115 de 1994, que subraya la educación democrática de niños y jóvenes, quienes han sido formados en el discurso que promete un cambio de mentalidad y de actitudes favorables para la construcción de la cultura política democrática. Sin embargo, es necesario aclarar que en la relación de tensiones de poder y de relaciones socioculturales del contexto también se evidencia la intención de limitar las normas que permitirían concretar en hechos el propósito de convivencia democrática, porque, paralelamente, el escenario internacional en las primeras décadas del siglo XXI ha ido direccionando los procesos educativos al discurso de las competencias en los procesos curriculares (López, 1996), tras el ideal de lograr una formación con calidad educativa, que se ha venido institucionalizando pero a la vez alejándose del empoderamiento de los estudiantes como sujetos políticos.

Las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (Nussbaum, 2012, p. 20).

El contexto que acompaña el surgimiento del modelo educativo de competencias es el cambio hacia un desarrollo que prioriza el crecimiento económico y subvalora de manera negativa el desarrollo humano desde las capacidades y el bienestar integral de la sociedad, por cuanto, en esta lógica, se evidencia el desarrollo de la competencia en correspondencia con el cumplimiento de metas económicas.

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando, sin advertirlo, ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia (Nussbaum, 2012, p. 20).

Desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia (Organización de Estados Iberoamericanos, 1990), se hace explícito un planteamiento de educación para adquirir las competencias que permitan satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (NBA) para la sociedad; ellas son de diferente tipo: socioafectivas, cognitivas, comunicativas, y buscando la abstracción como base del sistema lógico-conceptual, las dividen en simples y complejas. Una formación que ha venido contribuyendo a la formación de un sujeto que piensa, siente y actúa de acuerdo con las exigencias de un mundo económico, social y culturalmente instrumentalizado, en términos de búsqueda de resultados de aprendizaje donde la ética, el bienestar y la libertad pasan a un segundo plano.

Desestructuración de la educación rural

"El mundo rural latinoamericano sigue siendo un sector subdesarrollado dentro de un continente subdesarrollado" (Corvalán, 2006). Ante esta realidad, es fundamental analizar el

impacto de los procesos educativos en el desarrollo cultural del contexto rural, y al respecto, en esta investigación se encontró que en los procesos curriculares de las instituciones rurales objeto de este estudio la tendencia es que, a medida que se avanza en los grados escolares, se imparten más contenidos curriculares homogeneizantes tanto en el aspecto cultural como en lo académico de las disciplinas, casi semejante a los procesos educativos de las instituciones urbanas. Procesos curriculares que no aportan al desarrollo de las identidades en diálogo intercultural y que terminan influyendo en los proyectos de vida de los estudiantes con expectativas diferentes a la vida del campo y por ello "se hace necesario involucrar la población rural en la definición de currículos pertinentes" (Gobernación del Valle del Cauca y Secretaría de Educación Departamental, 2014, p. 36).

Esta investigación realizó una compilación de resultados promedio en el componente de competencias sociales y ciudadanas de las instituciones rurales y urbanas en pruebas Saber 11o. y pruebas Saber grados 5o. y 9o. del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Icfes interactivo). Se encontró que el promedio de todas las instituciones de los municipios de la región central del Valle del Cauca, al compararlos con los resultados del nivel nacional y departamental, superan el promedio, donde encabeza el municipio de Tuluá y le sigue Guadalajara de Buga (Icfes interactivo, Resultados-saber, consultado en marzo de 2019). También se identificó que los promedios de los grados quinto de la zona rural son mayores que los promedios obtenidos por los niños de la zona urbana, pero a medida que avanzan en los niveles educativos los estudiantes de los grados noveno y once de la zona rural, al presentar las pruebas, van disminuyendo en su promedio al compararlos con los resultados de los estudiantes de la zona urbana.

Lo anterior va acompañado de la aplicación del modelo educativo por los derechos básicos de aprendizaje (DBA) de manera homogénea para el sistema educativo colombiano, que lo vuelve finalidad de la educación. En este sentido, "el discurso pedagógico se convierte en soporte de algo diferente de sí mismo. Es un soporte de relaciones de poder externas a la escuela, soporte de modelos de dominación en relación con la clase social, el patriarcado y la raza" (Bernstein, 1993, p. 36). En los procesos educativos de las instituciones educativas rurales de ambos municipios todavía prevalece una desarticulación entre las prácticas pedagógicas y las identidades culturales de la comunidad.

Los procesos pedagógicos en el contexto rural colombiano han sido reglamentados por el Estado a la luz de la constitución de 1991 en la perspectiva del multiculturalismo; igualmente es de resaltar que el modelo de escuela nueva que se inició en 1975 (MEN, 2010) y ha venido orientando la educación rural se fundamentó en el modelo de pedagogía activa (Zapata y Mayo, 2014), con diversas maneras alternativas de trabajar con la comunidad, dando trascendencia a la experiencia, a lo que el estudiante evidencia en su entorno desde la perspectiva de un modelo flexible centrado en el estudiante y en el desarrollo de actividades que dan vida a los proyectos pedagógicos de aula, donde puedan participar los integrantes de la familia y la comunidad (Villar, 1995). Algunas estrategias relevantes en el modelo de escuela nueva (Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, 2017) fueron el uso de los rincones interactivos, la biblioteca en el aula, el diario escolar, el trabajo colaborativo, la experimentación, el diseño de las guías de enseñanza y las huertas escolares. Las huertas significan fertilidad que hace posible cosechar; son expresión de trabajo y de mutuo

esfuerzo; sobre todo, de saberes y experiencia compartida de generación en generación, y es en las huertas medicinales como se inmortalizan las huellas de los maestros ancestrales, porque además simbolizan el encuentro con una cosmogonía en la búsqueda de equilibrio con la naturaleza.

"A la hora de describir una huerta, uno de los elementos más importantes es la noción de un espacio cultivado que se utiliza por lo general para consumo de los mismos dueños o trabajadores, y no para producción masiva" (Brovia *et al*., en Álvarez y Sánchez, 2017, p. 26). Las huertas escolares en las instituciones educativas rurales objeto de este estudio se caracterizan por el predominio de los cultivos de hortalizas, y sólo en algunas escuelas prevalecen las plantas medicinales.

En el caso rural de Buga, se destaca en la institución educativa La Magdalena, en su sede Colegio Agropecuario de Alaska, un fuerte vínculo entre la comunidad y los procesos curriculares de la institución educativa; desde el grado noveno, los estudiantes inician con el conocimiento y cultivo de las plantas medicinales, y en la educación media se orienta el procesamiento de los extractos y cremas para uso en la piel y el cabello de las personas, productos que son comercializados por la Asociación de Mujeres Productoras de Plantas Medicinales (Amproplam) fundada en 1997. Este proceso se desarrolla con el liderazgo de mujeres de la comunidad, algunas de las cuales son egresadas de la institución educativa; es un proyecto pedagógico direccionados especialmente para las mujeres, pero los hombres también pueden realizarlo; sin embargo, ellos tienen otro proyecto: el trapiche panelero. En Tuluá, la huerta de plantas medicinales y de hortalizas sirve de escenario para conocer formas de cultivo y cuidado con el fin de ponerlo en práctica en sus fincas o patios de la casa.

Estos proyectos pedagógicos han tenido sus ciclos de auge y crisis relacionados con el fenómeno de la violencia política que ha afectado a ambos municipios, con la consecuencia de desplazamientos de familias campesinas a la zona urbana; igualmente, el confinamiento por la pandemia de Covid-19 ocasionó que se suspendiera su realización por un periodo; sin embargo, en la actualidad ya se ha ido reactivando el desarrollo de estos proyectos.

La pedagogía social permite desarrollar estrategias educativas que aportan a la construcción de identidad y a la articulación cultural, y generar un modelo educativo rural de diálogo con las dinámicas del entorno vital y la diversidad sociocultural de las regiones colombianas, que propicie la labor de los maestros como guardianes de la cultura y los saberes de la comunidad.

Conclusiones

Las problemáticas que existen en las instituciones educativas rurales de los dos municipios del centro del Valle del Cauca, Colombia, presentan diferentes procesos de educación intercultural que se articulan en la práctica pedagógica con las experiencias vividas de los estudiantes y maestros, que van avanzando en una educación que reconoce la comunidad y su cultura campesina, a pesar de los conflictos sociales que acompañan su historia y las reformas educativas que las han modernizado hacia una cultura urbana.

Los estudiantes de grado quinto en la zona rural de Tuluá y Buga creen en la participación y responsabilidad democrática, pero en ambos municipios, a medida que avanzan en

grados noveno y once, se va perdiendo el desarrollo de las competencias ciudadanas para un pensamiento participativo, deliberativo, de búsqueda de soluciones con el voto programático y la construcción de una responsabilidad ciudadana en la toma de las decisiones para ampliar la democracia; más bien, los jóvenes estudiantes manifestan el desencanto ante la política que los deja de representar y cuestionan la manera en que ven su práctica. Lo anterior significa revisar la coherencia del modelo educativo por competencias para lograr la continuidad entre la primaria y la secundaria y que no se pierda el peso en la formación ciudadana como posibilitadora de convivencia pacífica y democrática.

Del eje temático pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, se observó cómo los estudiantes de la educación de grado quinto de los municipios estudiados, en su mayoría, coincidieron en la importancia de estos conceptos, pero se fragmenta en los grados noveno y once frente al desarrollo del pluralismo político, el reconocimiento y diálogo intercultural. Ello hace necesario una reconceptuación del modelo educativo por competencias desde los aportes de la educación intercultural, a partir del enfoque de la pedagogía social, que permita entender el desarrollo rural y el bienestar de la comunidad campesina, afro e indígena sin caer en el sin sentido de la modernización a ultranza del desarrollismo económico, y avanzar en una interpretación desde la expresión del reconocimiento de la existencia de diferentes comunidades culturales para poder llegar a la autocomprensión como sujetos culturales en permanente relación y reconstrucción de sentidos de un ciudadano rural.

Las narrativas de los estudiantes y docentes coinciden en entender la educación intercultural como aceptación de la diversidad cultural, lo que evidencia una interpretación desde el multiculturalismo como la expresión del reconocimiento de la existencia de diferentes comunidades culturales, sin llegar a la autocomprensión entre sujetos culturales en permanente relación y reconstrucción de sentidos y significados. Es así que los proyectos pedagógicos, como la huerta escolar, se constituyen en una estrategia apropiada para generar en la escuela rural prácticas pedagógicas interculturales que dan apertura al entendimiento de la hibridez cultural ante los antiguos y nuevos grupos socioculturales que interactúan en diálogo permanente y constructivo de intercambio de saberes y experiencias que aportan al bienestar de la comunidad y a la formación integral del sujeto que aprende.

Referencias

Álvarez, J. y J. Sánchez (2017). "Huerta con plantas medicinales como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en el grado sexto de la Institución Educativa escuela Normal superior Lácides Iriarte", trabajo de grado en Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad de Córdoba. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/901>.

Arias, J. (2017). "Problemas y retos de la educación rural colombiana", *Educación y Ciudad* 33 (junio-diciembre), 53-62.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Corvalán, J. (2006). "Educación para la población rural en siete países de América Latina. Síntesis y análisis global de resultados por países", *Revista Colombiana de Educación* 51 (julio-diciembre), 40-79 <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245003.pdf>.

Fals, O. (1982). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: Editorial Carlos Valencia editores.

Fermoso, P. (2003). *Historia de la pedagogía social española.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Bogotá: Editorial América Latina.

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (2017). "Historia fundación". <http://escuelanueva.org/portal1/es/quienes-somos/historia-fundacion.html>.

Gobernación del Valle del Cauca y Secretaría de Educación Departamental (2014). "La cobertura educativa en el ente territorial Valle del Cauca. Razones y algunas explicaciones de su variación". <file:///C:/Users/mealvarez/Downloads/LA_COBERTURA_EDUCATIVA_EN_EL_ENTE_TERRITORIAL_VALLE_DEL_CAUCA.pdf>.

López, N. (1996). *Modernización curricular. De las instituciones educativas. Los* pei *de cara al siglo* xxi. Bogotá: Editorial Libros & Libres, S. A.

men (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva. Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición, primer grado. Tomo* i. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Pérez, E. y M. Pérez (2012). "El sector rural en Colombia, su crisis actual", *Cuadernos de Desarrollo Rural* (48). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1993>.

Suárez, N. e I. Tobasura (2008). "Lo rural. Un campo inacabado", *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín* 61(2), 4480-4495. <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnam/v61n2/a02v61n2.pdf>.

Tirzo, J. y Hernández, J. G. (2010). "Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo. Teorías, conceptos, actores y referencias", *Cuicuilco* 17(48), pp. 11-34.

Triana, A (2018). "Pedagogía y construcción de conocimiento autónomo", *Praxis & Saber* 9(21) (septiembre-diciembre), 125-150.

Villar. R. (1995). "El programa de Escuela Nueva", *Revista educación y pedagogía* 14-15, pp. 357-382.

Zapata D. y Mayo G (2014). "Actividades de las guías de aprendizaje de escuela nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales en Marinilla", Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

BALANCE Y MEMORIA DE
UN SIGLO DE EDUCACIÓN RURAL
EN AMÉRICA LATINA

VOLUMEN II

ENTRE RESISTENCIAS Y ESPERANZAS: MAESTRAS, INDÍGENAS Y COMUNIDADES, EN LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN RURAL DEL SIGLO XX EN AMÉRICA LATINA

ORESTA LÓPEZ PÉREZ
FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE
ALBA NIDIA TRIANA
Coordinadoras

fue editado por el

Instituto Nacional de Estudios
Históricos de las Revoluciones de México

Se terminó en la Ciudad de México en noviembre de 2024.



Cultura
Secretaría de Cultura

INEHRM

CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

EL COLEGIO DE SAN LUIS

Uptc
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

UNISINOS