

### ¿Aceptación o rechazo?

#### **Actitud de algunos padres de familia ante la educación oficial en Querétaro 1920-1940**

Luz Elena Galván de Terrazas\*

#### **Resumen:**

*En este artículo me centraré en las respuestas que los padres de familia del estado de Querétaro daban ante la educación oficial que venía de fuera, en las décadas de los veinte y los treinta. Algunos padres de familia la aceptaron, pero la mayoría se opuso a esta educación. Para su análisis he utilizado dos categorías: la de la cultura y la del tiempo. La primera me ha permitido comprender la razón de este rechazo; es posible que lo que la escuela oficial enseñaba a través de sus maestros, el campesino lo sintiera como una amenaza a su cultura, a sus valores, a su idioma, a su forma de pensar, de vivir y hasta de alimentarse. En lo que se refiere al tiempo, el niño se encuentra entre dos formas de medirlo; por un lado, la forma en que se enseña en la comunidad, en donde el tiempo de la siembra, de la cosecha y de las festividades es muy importante; por otro, se encuentra con el tiempo que le es impuesto como necesario en la escuela, desde el horario de clases, hasta las festividades cívicas y las vacaciones. De aquí que en este artículo presentaré cómo en Querétaro, entre 1920 y 1940, no fue fácil para la escuela rural abrirse camino.*

#### **Abstract:**

*This article focuses in the response of parents from rural areas in the state of Querétaro to outside official education, during the decades of the twenties and thirties. Some parents accepted it, but the great majority of them opposed to it. For the analysis of the reactions, the author uses two categories: culture and time. The category of culture allowed her to understand the reasons of the rejection. It is possible that what the official school taught through their teachers, was viewed, by the peasants, as a threat to their culture, their values, their language, their way of thinking, of living and even the way or nourishing. With regards to time, the child found himself between two ways of measuring it. On one side, the way time is measured in the community, where the times for planting and harvesting, the times for the religious festivities are very important. On the other side, the child is faced with the time imposed necessarily at school: the classes schedule, civic festivities and holidays. The aim of this paper is to show the hardships the rural school in Queretaro during 1920-1940, went through, to open up to education.*

#### **Introducción**

En este artículo me propongo abordar los niveles de aceptación o rechazo de los padres de familia hacia la educación oficial en el estado de Querétaro, entre 1920 y 1940, a partir de dos categorías: la de cultura y la de tiempo.

Para su realización me basé, tanto en documentos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, relacionados con el estado de Querétaro, como en periódicos que obtuve en la Colección Latinoamericana Nettie Lee Benson, de la Biblioteca de la Universidad de Texas, en Austin, además de diversas fuentes secundarias.

---

\* Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

Mi interés se centra en la escuela rural durante las décadas de 1920 a 1940. Es en ésta en donde se puede afirmar que se da un encuentro entre dos culturas; el que, en ocasiones, podrá ser tranquilo, de aceptación hacia los nuevos valores y, en otras, muy violento, en donde se nota un gran rechazo y una gran resistencia por parte de la comunidad a aceptar los valores de la cultura del maestro. Es necesario recordar que, en el seno de todas las culturas existe un núcleo duro que se opone a los cambios.

El acercamiento hacia la cultura lo he realizado desde algunas de las teorías que propone Fernand Braudel. Este autor afirma que no existe una civilización o una cultura, como se pretendía en un primer momento, sino que ahora se trata de varias civilizaciones y varias culturas. Esta nueva mirada permite considerar "todas las experiencias humanas con igual interés" (Braudel, 1991: 219 y 220).

Lo anterior, abre la posibilidad de percibir, en un mismo plano, tanto la cultura del maestro, como la de la comunidad a la que llega a trabajar, con toda la riqueza del bagaje que tienen detrás. Cada una de ellas será un experiencia única que encierra un arte, una filosofía, una manera de pensar.

Y será, precisamente dentro de esta "manera de pensar", que muchas veces encontraremos grandes diferencias entre maestros, por un lado, y alumnos y padres de familia de una determinada comunidad, por el otro. Esto, en muchas ocasiones, cristalizará en la vida cotidiana de una escuela; en la cultura de la escuela.

Esta "cultura de la escuela" la he analizado dentro de la historia de los "movimientos lentos de la mentalidad colectiva", como dice Michel Vovelle. Este concepto nos permite acercarnos a la historia de la educación en Querétaro y analizar algunos de sus rasgos dentro de esta mentalidad colectiva, en donde los movimientos son lentos y la idea de "educación para el progreso" viene de fuera y tiene que ser asimilada, poco a poco, por las comunidades agrarias.

Lo anterior nos permite construir la otra categoría de análisis, que es la que se relaciona con el tiempo. Le Goff nos dice que el poder busca controlar el espacio y el tiempo. De aquí la importancia del calendario litúrgico de la Iglesia Católica, por ejemplo (Le Goff, 1993).

Este mismo autor explica que el tiempo concreto de la Iglesia es el tiempo de los clérigos, ritmado por los oficios religiosos, por la campanas que lo anuncian. A este tiempo se opone el de los mercaderes y artesanos, que es el aquél medido con exactitud, utilizado para las tareas profanas y laicas por el tiempo de los relojes. Es por esto que el tiempo urbano será más completo y refinado que el tiempo simple del campo, de las zonas rurales, medido con las "campanas rústicas" (Le Goff, 1983:54).

Dentro de esta idea se encuentra la posibilidad del análisis de la dialéctica entre dos tiempos: 1) el de las "masas populares" que es inmóvil o muy lento y 2) el de las "élites" que es nervioso, cambiante, creador (Vovelle, 1988:375).

En el presente artículo estos dos tiempos están representados, por un lado, por el de las comunidades ancestrales que viven en Querétaro, en donde su tiempo es tan lento que parece inmóvil; en donde sus estructuras económicas, políticas y sociales sufren poco cambio, en donde su tiempo va a estar medido más por las "campanas rústicas" que por el reloj.

Por otro lado, se encuentra la escuela y, por supuesto, el maestro, que son elementos de fuera, urbanos, ligados a un reloj, que representan este tiempo de las "élites", el cual es muy cambiante, un tiempo que tiene "un precio, un costo" y que no se puede desperdiciar, un tiempo que trae consigo ideas nuevas, creadoras y que, a su vez, como sucede a partir de 1920 con la escuela rural, desea incidir en todas las estructuras económicas, políticas, sociales y de la vida cotidiana. Esta incidencia se da por medio de las Misiones Culturales y de las campañas en contra de los supuestos "vicios", o del "fanatismo", por sólo mencionar algunas.

Considero, a manera de hipótesis, que quizá el rechazo a esta escuela que viene de fuera sea mayor a partir de 1920, que lo que era en el siglo XIX, en donde los cambios no eran tan "agresivos" ni tan "radicales". Eran más lentos, tenían otro ritmo. De hecho, en el siglo XIX, no se trataba de incidir en todas las estructuras mentales, ideológicas, políticas, económicas y sociales. Lo único que se deseaba era enseñar a leer, escribir y "hacer cuentas".

Ahora bien, el choque entre estos diferentes ritmos es lo que Vovelle llama la "coyuntura" (Vovelle, 1988:375). Esta coyuntura, para la historia de la educación en Querétaro, se da entre 1920 y 1940. Es en este momento cuando chocan, por un lado, el ritmo del tiempo lento, el de la comunidad a donde llega la escuela y, por otro, el ritmo del tiempo acelerado de la propia escuela, representado por el maestro. No hay que olvidar que en una sociedad, nos dice Le Goff, hay tantos tiempos colectivos como grupos separados; de aquí que no se les pueda imponer a todos los grupos un tiempo "unificador" (Le Goff 1983:57). A manera de hipótesis considero que los maestros no van a poder "imponer su tiempo"; el tiempo con el horario de una escuela; de aquí la resistencia al tiempo urbano, al tiempo guiado por un reloj, al cambio que se ve claramente representado en la documentación encontrada.

Un punto importante en este análisis es el de las "resistencias" al cambio, ya que deberán pasar varios años antes de que se dé un "encuentro", una "negociación", una "adaptación" entre ambos tiempos, entre ambas culturas. Ahora bien, estas resistencias al cambio se descubren en el terreno de las mentalidades. En Querétaro esta resistencia al cambio, a la educación que viene de fuera, imponiendo nuevos y diferentes valores e ideas, se ve atravesada por el flujo de la mentalidad de una sociedad conservadora, en donde las comunidades tienen sus costumbres, sus ideas, su idioma y su tiempo.

Por otro lado, el cambio en Querétaro no es homogéneo, ni lineal. Hay algunas comunidades en donde se inicia desde los años veinte o quizá antes, pero son tan sólo una minoría. La resistencia, considero, se empieza a fragmentar a partir de los años cuarenta, pero por medio de "alianzas", de "negociaciones" con las autoridades educativas y los maestros y en tiempos diferentes en cada comunidad analizada.

Sobre este cambio Ladurie se expresa como "oscilaciones, a veces lentas, a menudo convulsivas, ya se trate del flujo de los hombres, de las dimensiones de la familia o de las llamaradas de las revueltas populares" (Vovelle, 1988:376). Es así como esta "historia inmóvil" de las comunidades queretanas va a ir cambiando lentamente. Se trata de cambios que, en muchas ocasiones no son perceptibles; ya que son comunidades bombardeadas constantemente por ideas que vienen de fuera, como la del progreso material por medio de la educación.

### **¿Aceptación o rechazo?**

Lo que interesa destacar en este punto es cómo fue recibida la educación oficial por diversos padres de familia que vivían en Querétaro entre 1920 y 1940, ya que el material, que hasta ahora he revisado, permite encontrar dos niveles de análisis. Por un lado, aquél en donde las comunidades aceptaban al maestro y a la cultura que venía de fuera y, por otro, aquél en donde las comunidades se resistieron, de diversas maneras, a aceptar dicha cultura escolar.

Al respecto, Fernand Braudel nos recuerda que todos los bienes culturales, que son a su vez microelementos de la civilización, no cesan de viajar. De aquí que las civilizaciones los exporten o los pidan prestados. Sin embargo, todos esos intercambios no se dan de manera tan simple, sino que existe resistencia a pedir prestado, lo mismo una forma de pensar, de creer o de vivir, que un simple instrumento de trabajo. Y termina por explicar que algunas de esas resistencias se acompañan de una conciencia, de aquí que en toda civilización exista una "elección decisiva" (Braudel, 1991: 247).

Ahora bien, ya que todo país es una "constelación de civilizaciones vivas" (*Ibid*: 245), es necesario analizar, en este caso, cómo en Querétaro se da ese encuentro entre la cultura que trae el maestro

y la de la comunidad a donde llega a prestar sus servicios.

Dentro del primer nivel de análisis, se encuentran un menor número de documentos que los que existen para el segundo. La reacción, a favor de la cultura escolar, o sea su aceptación, se deja ver de diversas maneras. Una de ellas es el hecho de que se llegan a solicitar planteles escolares.

En una carta, padres de familia de la comunidad de Arroyo Seco, en Jalpan, le exponían al Secretario de Instrucción Pública que hacía meses habían cerrado las escuelas de esa localidad, debido a que en Jalpan “dizque no hay dinero para pagar profesores en este lugar”. Le comentaban que ya que su “honrosa misión” era la de “velar porque en nuestra nación hubiera el menor número de analfabetas”, le rogaban que las dos escuelas de ambos sexos de “su terruño”, pasaran a depender directamente de la SEP para el año escolar que se iniciaría en 1925. Decía que en total había 200 alumnos, entre niños y niñas, quienes “necesitaban asistir a la escuela” (A.H.SEP, Ref.54, exp.2, 1923-1924).

Dentro de esta misma idea, existen documentos de las comunidades de Vizarrón y de El Garabato, en el municipio de Amealco, en donde los vecinos solicitaban ayuda económica para la construcción de sus escuelas. Afirmaban que ellos levantarían con sus “faenas el edificio escolar”, pero que necesitaban de ocho a diez mil pesos para poder realizar dicha obra, ya que las anteriores escuelas habían sido construidas en 1934 y ya no estaban en “condiciones para seguir albergando a los niños”. Estos vecinos eran “ejidatarios” y ellos mismos decían que eran “parte del campecinaje (sic) humilde de la República”, quienes estaban muy interesados en la educación, no sólo de sus hijos sino hasta en la suya. Esta petición se la enviaban directamente al presidente Lázaro Cárdenas (A.H.SEP, Ref. 295, exp.16, 1936).

También del pueblo de Ezequiel Montes, varios vecinos se dirigían al Secretario de la SEP a quien le comentaban que “dadas las condiciones económicas porque atraviesa esta Villa, no sería posible edificar una escuela, pero con la ayuda eficaz de todos los habitantes, se podría reparar el edificio que ocupa la Escuela Elemental Federal”. De aquí que se invitara a todos los padres de familia para que participaran en este esfuerzo que beneficiaría a todos los niños de dicha comunidad (A.H.SEP, Ref.64, exp.5, 1925-1926).

Campesinos de la comunidad de Chitejé de la Cruz, en Amealco, solicitaban ayuda para la construcción de una escuela. Le decían al Secretario de la SEP que estaban “muy interesados por la educación, no solamente de nuestros hijos sino hasta la nuestra, confiados en que el gobierno que dignamente preside usted, sabrá en todo tiempo proteger y belar (sic) por los intereses del proletariado mexicano”. Terminaban por pedirle que los favoreciera con “lo que fuera su buena voluntad” (A.H.SEP, Ref. 244, exp. 10, 1935).

En otras ocasiones, diversos padres de familia de distintas comunidades se dirigían al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (sic), en lugar de dirigirse al de la SEP, para solicitarle que enviaran maestros a sus escuelas. En varias de ellas el problema era que habían sido designados a otras comunidades e, incluso, algunos de ellos habían sido llamados a participar en las escuelas de la capital del estado. De aquí que insistieran en la necesidad de que sus escuelas volvieran a abrirse en “provecho de la niñez, para que no truncaran sus estudios, convirtiéndose quizá en analfabetas”. También decían que esa juventud constituía su “esperanza, y para cuyo fin era necesario instruirla y capacitarla para el mejor desempeño de su futuro cometido”. Otros más explicaban que deseaban la apertura de la escuela ya que “el progreso de nuestra Patria depende muy particularmente del cultivo de nuestro pueblo” (A.H.SEP, Ref.48, exp.90, 1923).

Finalmente, otra forma que tenemos para saber si las comunidades aceptaron o no la cultura escolar, es por medio de la asistencia. De este modo, hacia 1925, se hablaba de que en varias escuelas de Querétaro, la asistencia media había aumentado lo suficiente como para “justificar la supervivencia de las mismas”. Entre las medidas que la Dirección de Educación Federal había tomado para conseguir el mejoramiento en la asistencia diaria, mencionaban las “excitativas (sic) al Supremo Gobierno del Estado, a las autoridades municipales, a la Junta Protectora de la

Educación y a los profesores de las diversas escuelas" (A.H.SEP, Ref.64, exp. 8, 1925-1926).

En todos los ejemplos que hasta aquí hemos presentado, podemos decir que había una "coincidencia" y un "entendimiento" entre la cultura escolar oficial y la cultura de la comunidad; entre el tiempo de la escuela y el de la comunidad. De hecho, los padres de familia fueron quienes se acercaron a la SEP para buscar su apoyo, con objeto de construir planteles escolares, o bien, para contar con la presencia de maestros en sus escuelas. Ellos veían la "necesidad" de educar a sus hijos con objeto de que la Patria progresara. Así, el binomio "educación = progreso" había sido comprendido por estos padres de familia. Sin embargo, representan tan sólo una minoría en el estado de Querétaro en nuestra época de estudio.

En lo que se refiere al rechazo, en el Archivo Histórico de la SEP existe una gran cantidad de documentos que nos lo muestran. En no pocas ocasiones el rechazo era directo en contra de los maestros. Durante los años veinte, encontramos cartas en donde se mencionan las razones por las cuales diversas escuelas de Querétaro habían sido clausuradas. En algunas de ellas el problema era que los maestros habían "sufrido persecuciones" por parte de vecinos de las comunidades, de aquí que abandonaran sus planteles (A.H.SEP, Ref. 64, exp.16, 1925-1926).

En otras ocasiones, vecinos de varias comunidades le escribían al Secretario de la SEP, quejándose de varios profesores federales. Decían que eran "muchos los delitos en que son responsables los profesores en todos los órdenes, además de que en dichos pueblos son ellos quienes llevan el compás de la política". Pedían que se gestionara el cambio de dichos maestros para "evitar que las cosas llegaran a mayores" (A.H.SEP, Ref.58, exp.1, 1922-1924).

El Secretario de la SEP respondía a esta carta diciendo que estaba muy "preocupado ya que el año escolar terminaría muy pronto y al remover a los maestros se le haría un mal a los alumnos; pero ya que su estancia no era grata, tendrán que ser removidos". Se advertía que antes de que esto sucediera "se les practicaría un reconocimiento a los alumnos" (A.H.SEP, Ref. 58, exp. 2, años 1922 y 1924).

Otro era el caso de una maestra que laboraba en la Villa de Tequisquiapan a quien, hacia 1927, se le había "corrido" del lugar. Al respecto, el director de la escuela comentaba que los vecinos no la querían debido a su "ideología". Se recordaba, así, que en 1924 la escuela había sido clausurada ya que los padres de familia no enviaban a sus hijos porque ésta era atendida por una maestra y no por un maestro (A.H.SEP, Ref. 64, años 1925 a 1927).

Constantemente se reportaba que "debido a la propaganda en contra de la reforma socialista de los años treinta", los padres de familia habían presentado "resistencia a enviar a sus hijos a la escuela". Varios maestros se quejaban de la labor ejercida por el clero en contra de la educación socialista la que daba como resultado el hecho de que cerca del 80% de los niños inscritos no asistieran a clases. En el pueblo de Bernal, por ejemplo, se había enviado a "policías a recabar niños" pero, al irse del lugar, los alumnos no regresaron a clases. De aquí que, al obligar a los padres a enviar a sus hijos a los planteles escolares, éstos dijeran que "no mandarían a sus hijos a dichas escuelas aunque los mataran" (A.H.SEP, Ref. 244, exp.3 y 8, 1935).

El Director de Educación Federal en Querétaro, se quejaba de la falta de cooperación de los vecinos, debido a "cuestiones económicas y religiosas". Afirmaba que estos pueblos eran muy pobres y fanáticos. Los maestros, así, tienen que hacerles entender a los campesinos que las escuelas no son de masones ni de protestantes y, a "duras penas logran mantener la asistencia diaria". De este modo, las escuelas federales luchan por "abrirse paso e imponerse por sus cualidades en un medio deliberadamente hostil". A lo anterior se añadía la falta de comunicaciones, lo que hacía que el "control que se ejercía sobre las escuelas y maestros no fuera tan eficaz como era de desearse" (A.H.SEP, Ref.64, año 1925-26).

Esta actitud de apatía que encontramos entre padres de familia y autoridades durante la década de los veinte, contrasta con la de las autoridades del gobierno federal, quienes insistían en la urgencia

de “fundar a la mayor brevedad posible mil nuevas escuelas rurales”. Esto nos acerca a los dos tiempos en los que se mueve esta investigación. Por un lado, el tiempo “inmóvil” de las comunidades campesinas y, por otro, el tiempo “creador”, “agresivo”, “nervioso” de las “élites”, de las autoridades gubernamentales que no acababan de comprender por qué existía rechazo a la educación que venía de fuera.

Otros tiempos que tampoco se entendían eran los relacionados con las fiestas religiosas. Los niños, así, faltaban a la escuela en las fiestas de la Santa Cruz, de la Candelaria o de San Juan; éstas festividades duraban por lo menos una semana y provocaban el enojo y la incomprensión de sus maestros (L.A.B.C., *El maestro rural*, junio de 1934).

Otro "tiempo" era también el de las siembras en época de lluvias y después el de la cosecha. En esas épocas, niños y niñas iban al campo a ayudarles a sus padres en sus faenas. De nuevo ese tiempo chocaba con el de la escuela. Los maestros decían que era más importante que el niño estuviera en la escuela, aprendiendo a leer y a escribir, que “perdiendo el tiempo” en el campo (L.A.B.C., *El maestro rural*, agosto de 1935).

Constantemente se acusaba a padres de familia, quienes manifestaban, de una manera “clara y terminante, su determinación de no enviar a sus hijos a las escuelas oficiales”. El Director de Educación Federal le comentaba al Gobernador de Querétaro que, ante estas actitudes “subversivas”, las autoridades de dichos pueblos no hacían nada para “imponer el orden” al respecto y que, incluso, “los mismos hijos de edad escolar de los delegados municipales no concurrían a la escuela” (A.H.SEP, Ref. 295,1936).

De este modo, en la década de los treinta, el problema se agudizó cada vez más. Llegó así un momento en que muchos maestros tuvieron que abandonar sus cátedras, ya que peligraba su vida. La resistencia de las comunidades se manifestó de manera violenta y no precisamente en contra del sistema educativo, sino en contra de su emisor: el maestro.

En un informe que enviaba el Director de Educación Federal en Querétaro, mencionaba que “la resistencia de los padres de familia asumió en esta Entidad, caracteres graves y los maestros que han tenido que enfrentarse con una situación de tal naturaleza, han sufrido toda clase de penas, llegando a veces a ser amenazados por vecinos, debido a la fuerte propaganda extendida por los elementos clericales en contra de la enseñanza socialista que se trata de implantar” (A.H.SEP, Ref.244, exp. 8, 1935).

Es por esto que solicitaba al gobierno de la república que siguiera prestando a “los maestros del campo, toda clase de respaldo moral y material, tomando en cuenta su situación verdaderamente angustiada frente de toda clase de acechanzas y peligros que en cualquier momento habrán de convertirlos en verdaderos mártires de la cultura”. Terminaba por decir que el problema era “más serio de lo que a primera vista pudiera suponerse”, ya que varios maestros tanto estatales como federales, habían sido “villanamente asesinados” (*Ibid.*).

Las reacciones en contra de los maestros eran muy diversas. Así, en San Juan del Río, fueron atacados ya que se les acusó de ser los responsables del cierre de los templos. Sin embargo, en un informe oficial se afirmaba que dichos templos habían sido cerrados debido a una “epidemia de difteria”, y que esa orden fue dada por el Departamento de Salubridad y, en ningún momento, por los maestros. De aquí que solicitaran que el Gobierno del estado dictara medidas “enérgicas en sentido de sofocar de una vez por todas estos brotes subversivos de la reacción en contra de los maestros y escuelas socialistas del lugar” (A.H.SEP, Ref.295, 1936).

En muchas ocasiones, ya que los maestros no contaban con “garantías para cumplir con su deber”, decidían huir; tal era el caso de varios que trabajaban en el centro del estado de Querétaro y, debido a una “incursión de gente cristera” que destruyó el mobiliario escolar, los docentes habían huido de los pueblos en donde trabajaban. Algunos de ellos se refugiaban en la ciudad de Querétaro, por ello, la mayoría se encontraban concentrados en dicho lugar, quedando

abandonadas muchas comunidades del estado. De aquí que se insistiera en la necesidad de contar con un "destacamento militar" para aquellas escuelas en donde corría algún "riesgo la vida de los maestros" (A.H.SEP, Ref. 295, exp.10, 1936).

Esta es una pequeña muestra de la respuesta que dieron diversos padres de familia queretanos a la educación que venía de fuera entre 1920 y 1940.

### ***Una última reflexión***

En Querétaro no fue fácil para la educación rural abrirse camino. De hecho, encontramos reacciones en contra de la educación que "venía de fuera" desde los años veinte, lo cual se agravó durante la década de los treinta.

El seguir este fenómeno a través de la cultura permite comprender un poco este rechazo. Es posible que la escuela rural de los años veinte y treinta haya atentado en contra de una cultura ancestral en Querétaro. Es posible que lo que la escuela oficial enseñaba, a través de sus maestros, el campesino lo sintiera como una amenaza a su cultura, a sus valores, a su idioma, a su forma de pensar, de vivir y hasta de vestirse.

La escuela revolucionaria de estos años pretendía impulsar la llamada "cultura nacional". Se proponía desarrollar un "plan integral" que penetrara en los poblados para mejorar aspectos que iban más allá de la escuela, como eran los hogares, el trabajo mismo del campesino y el aspecto espiritual. Ya no le interesaba tan sólo enseñar a leer, escribir y las cuatro operaciones básicas, como en el siglo XIX, sino que iba más lejos, puesto que se proyectaba hacia la comunidad.

La idea de cultura se empezó a mezclar, desde los años veinte, con la de "cultura popular" que sería aquella que llegaría a obreros y campesinos para lograr "su progreso". De aquí que nos encontremos con que la cultura tenía varias facetas. Por un lado, sería capaz de transformar la vida del obrero y la del campesino, convirtiéndolos en "miembros efectivos de cooperación y progreso". Esto se debía a que esta cultura les daría a los obreros un mayor número de habilidades. Por otro lado, se proponía también como una eficaz barrera ante el imperialismo estadounidense.

Constantemente se insistía en que, por medio de esta "cultura", se resolverían diversos problemas económicos y se fortalecerían determinados valores que era necesario fomentar en los hogares mexicanos. Esta cultura que difundía la escuela rural, se presentaba como una panacea que acabaría con vicios y problemas ancestrales y ayudaría para que nuestra nación progresara.

Ahora bien, esta comunidad no sólo tenía su propia cultura, sino también su propio tiempo, el que era agredido por el tiempo escolar. De aquí que el niño se encontrara entre dos formas para computar el tiempo; por un lado, el que aprendía en su casa, en donde el tiempo de la siembra, de la cosecha y de las festividades religiosas era muy importante para su vida cotidiana; por otro, se encontraba con el tiempo que le era impuesto como necesario en el espacio de la escuela oficial: desde el horario de clases, hasta las festividades cívicas nacionales y las vacaciones.

Podemos entonces preguntarnos, ¿qué era lo que estos niños escogían? Las terribles cifras de analfabetismo y deserción escolar, que se manejan a principios de 1940, nos dan la respuesta.

La aceptación o el rechazo a esta educación que venía de fuera, no dependía únicamente de la comunidad y de sus autoridades, sino también de los maestros, de su capacidad para llegar o no a una "negociación". Sólo algunos de estos maestros estaban preparados para llevar a cabo esta gran "revolución cultural".

La documentación hasta ahora revisada, nos muestra que faltaba mucho por hacer en las comunidades, pero también con los maestros. Se trataba de personas que tenían muchas carencias, tanto académicas como económicas, y a quienes se les daba una gran responsabilidad:

la de difundir la "cultura nacional" y no sólo al interior del aula, sino en la vida cotidiana de las comunidades.

El maestro, así, quedaba en medio de una gran disyuntiva en donde, por un lado, se encontraban las autoridades y, por otro, la propia comunidad. Las autoridades exigían que el maestro cumpliera con el discurso oficial y la comunidad se resistía, de diversas maneras, a aceptarlo, a aceptar la cultura de la escuela.

En muchas ocasiones era en el maestro, y no en el sistema educativo, en donde la comunidad identificaba al enemigo, al que atentaba en contra de sus valores, en contra de su cultura.

El maestro, como apuntaba Tannenbaum, "pronto descubrió que era el único representante de la civilización moderna en la comunidad rural. Si había de salvarse el abismo entre lo rural y lo urbano, él era quien tenía que tender el puente. Debía ser todas las cosas para todos los hombres" (Tannenbaum, 1949:91).

## **Fuentes**

### *Archivos*

Archivo Histórico de la SEP. Material relacionado con el estado de Querétaro, 1920-1940. Citado en el texto con las siglas: A.H.SEP.

Colección Nettie Lee Benson. Material hemerográfico. Citado en el texto con las siglas L.A.B.C.

### *Libros*

Braudel, Fernand (1991). *Escritos sobre historia*, México: FCE.

Chesneaux, Jean (1977). *¿Hacemos tabla rasa del pasado?* México: Siglo XXI.

Daumard, Adeline (1976). "Datos socioeconómicos e historia social", en *Tendencias actuales de la historia social y demográfica*. México: SEP (SEP– Setentas 278).

Galván, Luz Elena (1995). "El imaginario en el discurso de la política educativa mexicana: 1920-1940", en *Pedagogía*. Revista especializada en educación. México: Universidad Pedagógica Nacional, tercera época, vol. 10, núm. 4, pp. 58 a 63.

Lefebvre, Henri (1980). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial.

Le Goff, Jacques (1983). *Tiempo, trabajo y cultura en el Occidente Medieval*. Madrid: Taurus.

Le Goff, J (1988). *La Nueva Historia*. Diccionarios del Saber Moderno. Bilbao, España: El Mensajero.

Le Goff, J (1993). *Conferencias dictadas en el CIESAS*, 13, 14 y 15 de octubre. México.

Stone, Lawrence (1986). *El pasado y el presente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tannenbaum, Frank et al. (1949). *Problemas agrícolas e industriales de México*. México: (s.e.).

Vovelle, Michel (1988). "La historia y la larga duración" en Le Goff, *La Nueva Historia*. Diccionarios del Saber Moderno. Bilbao: EL Mensajero.