

LA MAESTRA ISABEL TERRAZAS, UN QUIJOTE VESTIDA DE MUJER¹

Teresa Sierra²

Universidad Pedagógica Nacional -México

INTRODUCCIÓN

El objetivo de entrevistar a la maestra Isabel Terrazas fue porque era una maestra mexicana que formaba parte de un conjunto de maestros jubilados del estado de Durango, cuya edad promedio era de 80 ó 85 años, además que era una líder y referente para el conjunto de maestros.

Muchos se reunían con cierta frecuencia en la casa del jubilado, y trataban en aquel entonces de reconstruir una especie de memoria colectiva de aquellos años del período revolucionario y posrevolucionario, ya que todos estuvieron directamente involucrados en muchos de los episodios de aquella época, los movimientos sociales en torno a la educación, la lucha por la tierra, la organización de sindicatos, y el reparto agrario en la región Lagunera, en la localidad de Durango. Según Judith Adler desde fines del siglo XIX, la zona lagunera comenzó a perfilarse como un

¹ Este trabajo es resultado de una de las entrevistas de historia oral que se realizó a maestros protagonistas de la transformación de la escuela mexicana en las décadas de los 20 y 30, y formó parte de una investigación de la autora sobre "El imaginario social del proyecto educativo socialista en el cardenismo, en el año 1997.

² Doctora en ciencias políticas de la UNAM. Magíster en historia y etnohistoria. ENAH. Licenciatura en sociología (Uruguay) profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. (México) línea de investigación: políticas educativas y actores. Área: políticas educativas y procesos institucionales. E mail teredesierra@hotmail.com

centro agroindustrial exportador de gran importancia y una zona de crecimiento económico en México³

De ahí mi interés por recuperar la memoria colectiva de un conjunto de maestros de Durango, por el papel que cumplieron en todo este proceso de transición posrevolucionaria. Eran maestros rurales, profundamente militantes y solidarios con la causa de la revolución. Por otra parte, como grupo siempre mantuvieron expectativas de realizar una memoria colectiva de su movimiento, pero por diversas razones entre otras, la falta de recursos económicos dicho proyecto no lo pudieron llevar a la práctica.

Así mismo, otro de los objetivos de este trabajo fue y es el de dar a conocer la historia y desarrollo de la cultura magisterial postrevolucionaria en México (1920-1940), desde una perspectiva diferente a la planteada por la historiografía tradicional, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.

En términos conceptuales enmarcamos el mismo desde la perspectiva de la historia social, en sus más recientes enfoques: la historia de la cultura, y de los imaginarios sociales.⁴ En particular este trabajo se enmarcó, en aquellas teorías que plantea la historia como suma de experiencias humanas y representaciones colectivas.⁵

A partir de esta aproximación al estudio de los aspectos simbólicos y culturales que tiñeron a los diferentes proyectos pedagógicos de la época posrevolucionaria, en México, en particular la escuela socialista, se recurrió, sobre todo, a la técnica de la entrevista, que mediante un trabajo de análisis y estructuración del testimonio, convirtió a este en una fuente historiográfica primaria.

Otro de los objetivos fue el de proporcionar elementos que explicaran las “representaciones imaginarias” y “mitos”⁶ que los maestros y otros actores construyeron a partir de sus experiencias en las escuelas. Dar cuenta de los imaginarios sociales construidos por los maestros respecto a la escuela durante aquellas décadas, así como conocer sus prácticas y saberes que integraron la forma

3 ADLER, Judith. (1979): “El cultivo del algodón y la reforma agraria en el norte de México”, en *Cuadernos de la casa Chata*. N° 19. México p. 5.

4 BACZKO, Bronislaw. (1984): *Los imaginarios sociales, memorias y esperanzas colectivas*. Argentina, Editorial Nueva visión, p.15...

5 BLOCK, Mark, (1952): *Introducción a la historia*. México.FCE, p. 18.

6 BACZKO, Bronislaw. (1984): Op. Cit., p. 8

de ser de los maestros, nos lleva a preguntarnos en qué medida sus representaciones y mitos concordaban con las características asociadas simbólicamente a la escuela socialista expresadas por la historia oficial.

En este sentido, el testimonio oral de la maestra Isabel Terrazas aquí vertido constituye, sin duda, una fuente primaria muy relevante para comprender muchos de los significados y utopías que los propios maestros construyeron sobre su papel en la transformación de la escuela durante el período posrevolucionario, así como las imágenes y utopías que tejieron con respecto a los procesos de cambio. Esta maestra era coetánea y líder de un conjunto de maestros que pertenecieron a la generación nacida a finales del siglo XIX, y principios del siglo XX; en la ciudad de Durango.

A partir de la utilización de este testimonio realizado a esta maestra y a otros maestros de su generación triangulado con otras fuentes como documentos de la época es posible elaborar nuevas interpretaciones del proceso histórico considerado. El relato de las experiencias vividas por esta generación de maestros contrastada con otras fuentes, como el Diario de los Debates de la XXXVI Legislatura y otros documentos oficiales, nos permiten trascender lo individual para alcanzar la memoria colectiva.

Contexto Histórico

El tema de la educación en México como en muchos países de América Latina ha sido motivo de grandes debates y controversias desde el siglo XIX y durante todo el siglo XX. A lo largo de su historia, el motivo de las grandes disputas ha sido siempre la lucha por arrebatar el control de la educación a la Iglesia Católica.

Un paso importante en este sentido fue la decisión del Congreso Constituyente de 1857, donde se decidió separar la Iglesia del Estado, lo que en el campo educativo se tradujo en la preeminencia del Estado como garante de la educación obligatoria y gratuita, y en el campo ideológico, en la libertad de enseñanza.

En la medida en que se consolidaba la nación mexicana, con el triunfo de los liberales sobre los conservadores, la nueva clase dirigente requirió una educación acorde con el proyecto liberal modernizador. El positivismo se convirtió en la

doctrina dominante de la naciente burguesía mexicana que asumía el poder de la nación. La dictadura porfirista consolidó el proyecto educativo puesto en marcha por Benito Juárez, dándole a la enseñanza una directriz ideológica que le permitió controlar la educación y unificarla bajo los principios de la ciencia positiva.

De esta manera aseguraba la preparación de los nuevos cuadros que habrían de consolidar el proyecto porfirista, el cual pugnaba por insertar a México en el contexto mundial, bajo las premisas de paz, orden y progreso. La educación fue, entonces, un instrumento al servicio de los intereses de una clase determinada.⁷

Se pretendió convencer tanto a conservadores como a liberales de que el poder del Estado era simplemente eso, y que el orden espiritual quedaba a cargo del individuo. Como escribe Leopoldo Zea:

[...]cada mexicano era libre de dirigir su vida; la nueva educación no trataría de intervenir en la conciencia de los mexicanos, sino únicamente de hacer conscientes a éstos de la necesidad de que existiese un orden material, para que así no se obstaculizase la labor ordenadora del Estado.⁸

De ahí surgió la tesis de la escuela laica, a partir de la cual, el Estado no pretendía imponer a los mexicanos ideología alguna, sino que ésta quedaba al arbitrio de cada mexicano, que podía elegir la ideología que mejor quisiese. El Estado, a su vez, no podía asumir ideología alguna; no podía ser católico, ni jacobino; su único ideal, si había de tener alguno, debería aspirar al orden y con él, la paz.

Años más tarde Gabino Barrera⁹ plantearía que, entre otras obligaciones, el Estado tenía la de formar ciudadanos moralmente buenos, lo cual podía lograrse gracias a la educación. La moral ya no quedaría al libre arbitrio de los individuos porque pertenecía al campo de lo social; por ende, debía ser objeto del interés de un organismo social ajeno al Estado que, como señala Tentis, sería la escuela.

Según Tentis, el proyecto liberal-positivista tuvo tal valor en la época que trascendió la etapa de su gestación, proyectándose sobre los períodos

⁷ TENTI FANFANI, Emilio. (1985): "Educación, moral de clase y génesis del estado moderno en México. 1867-1910". Serie Investigación Educativa, en *Cuadernos de Cultura Pedagógica*. México, SEP/UPN, p. 16

⁸ ZEA, Leopoldo. (1944): *Apogeo y decadencia del positivismo en México*. México, COLMEX, p. 27.

⁹ TENTI FANFANI, Emilio. (1985): Op. Cit., p. 19.

subsecuentes al proceso de conformación del sistema de educación nacional. Gracias a la influencia del positivismo en la Constitución de 1917, se había logrado cambiar “la moral religiosa cristiana por la moral laica”. La escuela había logrado sustituir al templo como institución inculcadora.¹⁰

Sin embargo, el triunfo consistió en que el nuevo Estado surgido de la Revolución tomaba las riendas de la educación, lo que le permitió organizarla, dirigirla y controlarla, a fin de convertirla en un instrumento que serviría para consolidar y fortalecer la unidad nacional.

El artículo tercero de la Constitución de 1917 fue un avance relativo en el campo de la educación, debido a tres aspectos fundamentales: el control del Estado sobre la educación, la prohibición de que las Iglesias impartieran educación y la obligatoriedad de que el Estado impartiera la educación laica en todas las escuelas primarias.¹¹

En este contexto se ubica el importante impulso del general Álvaro Obregón (1920-1924) a la escuela rural, que hizo partícipe al campesino de las reformas sociales, logrando así un acercamiento del magisterio con el pueblo y convirtiendo al maestro en agente del cambio social. En ese sentido, muchos estudiosos han considerado la escuela rural como un antecedente de la socialista,¹² al compartir, como fines fundamentales, el elevar “el nivel social, moral y económico del pueblo y de los indígenas”. Las misiones culturales impulsadas por el Secretario de Educación Pública José Vasconcelos se ligaban estrechamente a la escuela rural, pues uno de sus objetivos fue la preparación de maestros, a los que consideraban como misioneros, y cuya tarea debía consistir “en convertir la educación universal en un hecho de masas, un iluminador de conciencias ahí donde seguían imperando la ignorancia, la barbarie y el fanatismo.”¹³

No obstante algunos avances, los esfuerzos educativos se frenaron por la situación política interna, y por la crisis económica mundial de la debacle de 1929.

¹⁰ *Ibidem.*, p. 12.

¹¹ BREMAUNTZ, Alberto. (1943): *La educación socialista en México*. México, imprenta Rivadeneyra, p. 25.

¹² LOYO, Engracia. (1985): *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México, Editorial El Caballito.

¹³ CÓRDOBA, Arnaldo. (1975): *Op. Cit.*, p. 16.

Conforme a un diagnóstico realizado por el entonces Secretario de Educación, Ignacio García Téllez, “si bien la población alfabeta ha aumentado de tres millones en 1910 a cuatro millones en 1930, aún en este año 58 por ciento de la población es analfabeta”, y aunque como dice García Téllez,¹⁴ este porcentaje demuestra el esfuerzo del poder público por solucionar el problema, pues durante la dictadura la proporción era de 64 por ciento, en 1930, 58 por ciento de los niños de edad escolar carecían aún de escuelas, y de éstos, 88 por ciento vivían en el campo. Respecto al 42 por ciento que asistía a la escuela sólo un millar terminaba la primaria por las condiciones de miseria de sus padres y la necesidad de aumentar el patrimonio doméstico con los ingresos infantiles.

Bastaría examinar algunas estadísticas para obtener un panorama de la educación rural primaria en el México de aquella época. Al respecto, García Téllez, preocupado por conocer el panorama de la niñez, ordenó una investigación al Departamento de Estadística de la SEP. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: en el Distrito Federal, durante el sexenio de 1926-1931, desertaron de las aulas 77 por ciento; entre 1927 y 1932, fue de 78.74 por ciento; de 1928 a 1933, 77.43 por ciento; y entre 1929 y 1934, alcanzó 77.57 por ciento. La mayoría de estas deserciones se concentró en el primero y segundo grados.

En lo que respecta a la situación de los niños campesinos, de 1926 a 1929 desertaron de las escuelas rurales 97.28 por ciento; entre 1927 y 1930, 96.69 por ciento; de 1928 a 1931 el promedio fue de 95.27 por ciento; de 1929 a 1932 fue de 94.10 por ciento; y entre 1930 y 1933 los niños que se vieron forzados a dejar las aulas fueron 92.85 por ciento. Todos, incluyendo al Distrito Federal, abandonaron las aulas entre el primero y segundo grados de enseñanza primaria, y en el campo, la inasistencia escolar coincidió con el período de la siembra y la cosecha.

Estos problemas reflejaban las deficiencias en la organización educativa y la urgente necesidad de su reforma, que debía estar de acuerdo con el proyecto social de la Revolución, postergado hasta ese momento y retomado por el ala izquierda del PNR a propósito de la elaboración del Plan Sexenal. En éste se hacía especial mención al tema educativo que, según la comisión encargada de estudiar la reforma al artículo tercero, debía sustituir a la educación laica por una educación de clase que respondiera al anhelo de justicia social enarbolado por la Revolución. Esa filosofía debía ser el socialismo.¹⁵

¹⁴ TÉLLEZ, Ignacio. (1935): *Archivo Histórico*. SEP.

¹⁵ IV Confederación Regional Obrera Mexicana, celebrada en noviembre de 1924, donde se propuso la escuela socialista.



María Luisa Dolz
(1854 - 1928)

fuelle: grabado de MÉNDEZ, Leopoldo. (1941): “pequeña Maestra, ¡qué inmensa es tu voluntad! Taller de Artes Gráficas.

Si bien muchos protagonistas¹⁶ e investigadores¹⁷ reconocen que, a partir de 1920, la labor del Estado —como extensión de la escuela rural, de las misiones culturales y las casas del pueblo para dar cultura a las masas campesinas— fue fructífera, para algunos maestros y políticos, esta labor no cumplía con los fines de transformación de la cultura en forma plena. Era necesario darle una orientación, un contenido social a la enseñanza; se estaba desfigurando el sentido social y cultural de la Revolución.¹⁸

Isabel Terrazas: un Quijote vestida de mujer

La maestra Isabel Terrazas nació el 2 de febrero de 1905, en Indé, una localidad del Estado de Durango, en México. Perteneció a una familia de hacendados, pero como su padre era de ideas avanzadas, desde pequeña se

¹⁶ DE SIERRA NEVES, María Teresa. (1984): *La educación socialista en el Cardenismo. Testimonios de algunos protagonistas*. México, Editorial. UPN, p. 57

¹⁷ LOYO, Engracia. (1991): Op. Cit.

¹⁸ BOSQUES, Gilberto. (1937) y GARCÍA TÉLLEZ, (1935): Op. Cit., p. 61-62.

interesó en los temas sociales, en las condiciones en que vivían campesinos y obreros. Además, en su familia había seguidores de Madero. Desde niña sintió una poderosa vocación por llegar algún día a ser maestra. Ya desde los siete años fue maestra de sus hermanos, y luego, de apenas 13 años, ejerció la profesión en escuelas rurales como lo señala el artículo 123.¹⁹

Isabel Terrazas es ejemplo de una maestra rural con definida vocación por la enseñanza y con gran espíritu de entrega a la resolución de los problemas de la escuela y del entorno. Trabajó en el estado de Durango de 1921 a 1985, ejerció 31 años sin título y 33 titulada. Ejerció en numerosas escuelas artículo 123, en Ojuela, Galeana, La Laborcita, Indé, Cieneguilla, Magistral del Oro, Canutillo y en la capital del estado.

Durante su desempeño en la zona minera de El Magistral (1935-1937), así como en otras escuelas rurales y artículo 123, fue maestra en la escuela diurna, vespertina y nocturna, para campesinos y trabajadores mineros. Asimismo asesoró a distintos sindicatos; entre otros a la Sección 57 del Sindicato Minero y veló por los intereses de los agremiados, organizando cooperativas de consumo.

Su actividad jamás se circunscribió solo a las funciones del aula. Con el apoyo de padres de familia, ejidatarios, colonos y en algunos casos elementos del ejército, se responsabilizó de la construcción o mejoras de edificios para escuelas y colaboró con entrega en la organización de actividades del pueblo: desfiles cívicos, celebración de fiestas patrias, competencias académicas y exposiciones. Cuando se realizó el reparto agrario, asesoró en el trazo y delimitación de terrenos, en la zona Lagunera.

El testimonio de la maestra Terrazas muestra, una vez más, la apasionante e interminable lucha por el cambio social, tanto en la comunidad como en el aula. Sus relatos permitieron ahondar en los significados y concepciones que para algunos maestros tuvo "la mística de la Revolución"²⁰ y la forma en que éstos se expresaron en las aulas, en la comunidad, en la organización de sindicatos obreros, en las manifestaciones de apoyo de algunas gestiones del gobierno, como la nacionalización petrolera o el reparto agrario en la zona de la Laguna.

¹⁹ Hacia la segunda y tercera década del siglo XX, la educación rural se fortaleció debido a la aplicación de leyes educativas estatales federales que obligaban a los hacendados a establecer escuela artículo 123 para los hijos de sus trabajadores en sus propiedades, así como sostener el salario de los maestros y cubrir los gastos de los planteles. Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

²⁰ BUENFIL, Rosa Nidia. (1994): *Emergencia de la mística de la revolución mexicana y su componente educativo*. México, editorial DIE, p. 18.

Muchos de los componentes señalados por Rosa Nidia Buenfil²¹ como elementos de esa “mística revolucionaria” o “imaginario colectivo”, estuvieron presentes de manera manifiesta o latente en los testimonios de esta maestra. Los temas de justicia, democracia, reparto agrario, cooperativismo, voluntad popular, laicidad, reforma, ley, educación, socialismo.

Todos los maestros que conocieron a la maestra Terrazas la consideraron un paradigma, ya que su actividad fue motivo de admiración y síntesis de todos los rasgos propios de una maestra rural revolucionaria, comprometida con el aprendizaje de sus alumnos en el aula y con la situación social de su entorno más inmediato. Se unió a movimientos cuyas demandas eran de carácter colectivo, como el aumento de salario, la propiedad de la tierra, la democracia, las escuelas artículo 123²².

Su trato y rectitud con los compañeros, los campesinos y los obreros, así como con los empresarios de las escuelas mineras en todos los lugares donde trabajó, le ganaron un lugar de respeto —asentaba la maestra Carmen Gallegos—, otra de las maestras entrevistadas en Durango, lo cual fue una ayuda muy importante para el movimiento de maestros.

Al igual que otros testimonios, su relato descubre el desarrollo de una profesión hecha en la propia práctica, pues en sus inicios, trabajó como autodidacta y no fue sino hasta 1952 cuando obtuvo el título en el Instituto de la Normal Superior.

[...]no éramos titulados, yo me titulé a los 42 años. Ah, pero yo tenía libros, cuantos libros pudieran salir sobre educación[...]. La base de la parte mejor de mi orientación pedagógica era en Guadalajara. Yo tuve revistas desde 1936, magníficas. Iba al D.F. y lo primero que hacía era ir a la Lagunilla, con Porrúa, con los hermanos Basurto, que eran maestros. Tenían una revista que se llamaba Lechuguita. Era una librería chiquita, pero siempre tenía material didáctico. Y ahí era donde yo compraba libros, revistas, al grado que fui como cuatro años.

²¹ BUENFIL, Rosa Nidia. (1994): *Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación*. México, Editorial DIE, CINVESTAV, IPN, CONACYT.

²² Desde 1916, en México la ley de Instrucción Primaria había impuesto la obligación a los dueños de las haciendas, ranchos y negocios que empleaban más de veinte familias, establecer y sostener escuelas que aquellos establecimientos, industriales y comerciales, que tuvieran a su servicio a niños en edad escolar, de que los mismos concluyeran o recibieran enseñanza en alguna escuela. “Escuelas artículo 123”.

Ellos mismos me decían, "Mire estos, le pueden convenir, estos otros también". Yo escogía los libros, y si no tenía con qué comprarlos yo los escogía y luego me los mandaban. Un día me preguntaron si no quería escribir en la revista Lechuguita y más tarde escribí en su revista. Se publicaron muchas cosas mías en ese entonces.

Primera experiencia

Yo entré a primer año cuando tenía siete años, el 6 de febrero de 1913. Aprendí mis primeras letras por el método Rébsamen. Terminando el primer año comencé a enseñarles a dos de mis tíos de 14 años que nunca habían ido a la escuela; por consejo de mi abuelo, traté de poner con ellos una escuela. Pero a los tres días ya no me aguantaron y no tenía más escuela.

Con la muerte de mi padre en la Revolución vinimos a Durango. Como mi madre era una mujer acostumbrada a vivir con mucha comodidad, tuvimos que malbaratar la hacienda y nos vinimos a Durango. Venirse aquí fue toda una proeza, pues en ese entonces Durango era una ciudad medio muerta. Pero más tarde, por consejos de los familiares nos fuimos a Gómez Palacio, donde vivimos tres años.

Allí trabajé en la mina El Mineral de Ojuela. En ese lugar existía un mercado muy grande de monestería, y como mi madre sabía de esa artesanía, nos trasladamos entonces al Mineral de Ojuela y vivimos nueve años. Allí terminé mi primaria en cuarto año y luego hice la Superior, que era el equivalente a secundaria, ahora en la escuela Artículo 123. Allí terminé la primaria y la secundaria en 1918. Terminando la secundaria, la directora de la escuela me ofreció trabajar ahí para darle clase a los obreros fundadores de la primera agrupación mutualista minera, que dio origen después a los sindicatos mineros. Los padres de los jóvenes obreros habían solicitado a los dueños de las minas que les permitieran estudiar a sus hijos obreros, que tenían entre 12 y 14 años, tomar clases, sábados y domingos.

Yo, al principio, cuando la directora me llamó sin preguntarme mi parecer y me nombró responsable del grupo, me asusté. Yo apenas tenía 12 años cumplidos.

Con ese motivo me van presentando los alumnos, y la verdad que, honradamente, me asusté, pero me dije: "Isabel, no puedes decir no mientras no sepas de qué se trata. Al fin y al cabo si me veo apurada o me arrepiento renuncio", pensé en ese momento. Total que trabajé todo el año con los jóvenes.

Luego ya me dieron otra comisión en 1919. ¿Cuántos años tenía yo? Tenía 13 años; yo nací en 1906. La directora me nombró maestra de uno de

los grupos, ayudante de una escuela lancasteriana. Era un salón de veinte por veinte metros cuadrados, dividido en cuatro partes por medio de unos pizarrones gigantescos de madera. Delante de cada pizarrón estaban las bancas de los niños que componían el subgrupo. La directora era una gran persona porque sabía llevar toda esa responsabilidad.

En la escuela lancasteriana se trabajaba de lunes a miércoles hasta el mediodía. En la tarde no se trabajaba porque la gente —la mayoría muy humilde—, utilizaba la tarde del miércoles para lavarse la ropa e higienizarse, y venir el jueves en la mañana. Pero completábamos el sábado en la mañana. Luego me ascendieron, a primera auxiliar. Me pagaban 45 pesos, que era el sueldo mínimo de los trabajadores de la mina, más casa, luz, agua.

En septiembre de 1924 volvió, a Indé, porque ya había terminado la Revolución. Ya la gente estaba más o menos en paz. Entonces regresa con su madre a, la tierra natal de su madre Galeana en el Municipio del Oro.

Fuimos a ver a sus parientes. Me encontré con un panorama hermoso y deprimente para mí. Los muchachos de todas las edades no sabían leer y escribir. Como nacieron y crecieron durante el tiempo de la Revolución, ¿cuál escuela?

Me calificaron una vez de que yo era un Quijote, pues yo creo que sí pero nada más que con falda. Se me ocurrió decirle a mi primo que si hubiera un local ahí, en la ex hacienda, yo vendría y pondría una escuela. Ellos tuvieron confianza en mí a pesar de la edad, tenía apenas 18 años. Pero ellos no fueron tercios y buscaron una de las bodegas; tenía ocho metros de largo por cuatro de ancho, con una sola puerta. La acondicionaron. Yo me fui nuevamente y regresé cuando me avisaron que tenían el local. Le dije a mi mamá, “¿Qué le parece si nos vamos a Galeana? Oiga, ¿y si yo pusiera una escuela en Galeana?”.

Construcción de una escuela

Llegué entonces a Galeana, como el veinte y tantos de octubre. Mientras, traté de hacer el pizarrón, ¿de dónde podía hacer el pizarrón?, me hicieron el marco del pizarrón de madera fresca. El único carpintero que había en el pueblo, que todo lo que sabía hacer eran los ataúdes del pueblo, me hizo los marcos descuadrados. En lugar de un ángulo recto era ángulo agudo, pero yo no quería desechar nada, ni a nadie; yo quería que todos participaran. El pegamento era cola de tarango. Le puse bastante del negro de humo que saqué de los comales del rancho, lo utilicé como pintura negra para los pizarrones. Quedaron muy bonitos. No quedaron muy planos porque le había echado mucha pintura, mucha goma. Total que yo arreglé mis pizarrones.

Los bancos en serie. Los bancos de ordeñar, eran los bancos de mis alumnos. No había más: la Revolución los dejó a ellos sin nada. Total que los propios alumnos los llevaban al arroyo y los tallaban con arena, con lo que fuera, y ahí qué tal que parecían de madera nueva. Unos eran altos, otros bajos, otros disparejos, otros chuecos.

¿En qué escribían? Cuatro palos de lo que fuera, con un cajón de jabón vacío al revés: eso era el pupitre. Un cajón volteado al revés, y una pata en cada punta. Todo eso tuve que hacer en la última semana de octubre. El primero de noviembre ya estaba mi escuela llena de bancos. Los altos tenían bancos bajitos, y los bajitos tenían altos.

Total que el 2 de noviembre, Día de Muertos, empecé a trabajar, y me decían no comiences mañana, la gente se va a todas partes a ver a sus muertos. Pero yo les dije: "¡Mañana comienzo! Si comienzo. Con un solo alumno aunque sea con mi hermano. Ese va cursar tercer año, ni modo". Quién iba dejar de ir a la escuela el primer día. Unos fueron, otros se olvidaron, pero la escuela comenzó el 2 de noviembre, el Día de los Muertos, con alumnos de 14 y 16 años, sin saber ninguna letra. Entonces yo comencé desde las vocales, con el método Rébsamen que yo conocía y que reemplazó al silabario de San Miguel. Total que yo apliqué las técnicas que traía de allá, que era bastante conocimiento. Entonces acomodé todo a mi gusto. Tuve que hacer lista, levantar registro, levanté padrón, todo para saber con qué gente contaba. Pero también venían de otros pueblos cercanos, así que de nada me servía mi mentado registro, porque no iba levantar registro de todos los pueblos cercanos. No había escuela en ninguna parte, nada más que la de la cabecera, Santa María del Oro, la de Indé y mi escuela. En todos los municipios de San Bernardo e Hidalgo, Indé, la del Oro, y la de Ocampo, no había nada más que estas tres escuelas.

Conforme a Elsie Rockwel, eran los tiempos en que cada maestro, cada escuela, elaboraba su propio programa según las características y necesidades de la comunidad donde los maestros, con apoyo de los padres, levantaban o adaptaban la escuela. Eran las épocas en que la práctica educativa se realizaba con participación real de los estudiantes, de sus padres y de los vecinos de la escuela. A su vez, los maestros enfrentaban por igual los problemas de la escuela, de la comunidad, estado o región.²³ Existía una amplia participación social en la educación. Pero, señala la investigadora, este proceso se fue diluyendo, perdió su autonomía a partir de la federalización de la escuela. Se crearon nuevos canales políticos para contener y desmovilizar los procesos sociales y así vincularlos

²³ ROCWELL, Elsie. (1997): Reforma constitucional y controversias locales, la educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936, en *Escuela y sociedad en el período cardenista*. QUINTANILLA, Susana y KAY, Mary. Editorial FCE, p. 56.

“desde arriba” a las confederaciones nacionales. Ya para fines del sexenio de Cárdenas, todos los asuntos educativos pasaban por acuerdos entre los sindicatos y el gobernador, sin participación de las comunidades y a costa de la gestión local de las escuelas. Quizá por eso gran parte de los maestros recuerdan aquellos momentos con profunda nostalgia.

Entonces los chicos estaban muy entusiastas, deseosos de todo. Las ventanas nunca estaban desocupadas, porque los muchachos de 17 ó 18 años oían mi vozarrón y se arrimaban a la ventana para oír lo que estaba enseñando. Las señoras pasaban de su negocio al río, y ahí se quedaban en mi ventana. Mi ventana estaba llena de gente. Llegó el mes de abril y formé un segundo año, ¿quién me lo impedía? Nadie. Pero como ya quería ir a una cosa muy segura, les di unas clases más para no fracasar. Llamé a los padres de familia y les dije; fulano, mengano, etcétera, ya pueden leer, poquito pero pueden leer; escriben y conocen de aritmética.

Me registré en la Dirección de Educación del Estado y en la Dirección de Educación Federal. Yo servía a los dos amos. En la del Estado porque llevaban un control estadístico y porque me mandaban algún mapa, y el mismo material que a las demás escuelas. A mí me trataron igual que las demás que había en estos pueblos. En la Federación porque después hubo un inspector demasiado preparado y ansioso de enseñar, y entonces dije, “Aquí me conviene porque aquí aprendo yo”. Por eso estaba yo inscrita en los dos, y de los dos tengo documentos que lo constatan.

Y entonces vinieron los niños de los ranchos y tuvieron primero, segundo y tercero. Para poder dosificar el trabajo, como yo no los podía separar como la maestra de la escuela lancastariana, organicé una hortaliza, un jardín. Los señores me dieron el terreno que yo quería para la huerta, pusieron el agua para que yo la utilizara. Cuando estaba trabajando con un grupo, al otro le decía, “Váyanse a hacer esto y esto”. Total que yo me quedaba a mis anchas con el que estaba más atrasado, o que tenía que tener más cuidado de mi parte. Entonces yo trabajaba con los tres felices. Como los muchachos tenían una conducta intachable, nadie dejó de asistir a la escuela.

Y en la noche daba nocturna. No era noche, pero como la luz que teníamos solamente eran velas, entonces yo tenía que trabajar temprano para salir a las cinco de la tarde, y desde las cinco hasta que el sol se ocultaba, era la nocturna. Todos los jóvenes que fueron chicos durante la Revolución eran los que formaban mi grupo.

También hice una división en grupos porque algunos ya sabían leer y escribir, y entonces les enseñaba la aritmética. Total que también hice a mi gusto

la separación, total que nadie me decía que no. Ese grupo me ayudaba en los festivales, en los cultivos, porque les decía yo a los muchachos de la nocturna, "Hay que regar las hortalizas", y ellos les enseñaban a los niños cómo regar, sembrar, etcétera. Entonces era una cooperación de todos.

Todos los festivales que había en el calendario, yo les daba programa. Se festejaba a Juárez, a la Reforma. En primer año, segundo y tercero se festejaban. Un tío me pagó la música desde que llegué hasta que salí. Verá usted, como era una cooperación de todo el mundo, cada quien ponía una cosa. En ese tiempo se festejaban los puros héroes, no se festejaba el Día de la Madre ni nada.

Impactos de la reforma de 1934. La escuela socialista

Para esta maestra, parte de lo que se había legalizado en el artículo tercero se debía a la labor desarrollada por los maestros rurales, tarea que fue un antecedente fundamental en ese largo caminar al que aludía el maestro Bosques: "Ahí se basó, porque ahí ya había algo de experiencia. Pero ayer, hoy y mañana, no es el artículo tercero el que está actuando, sino las ideas de los que están en el gobierno, o de los que tienen en su mano el poder. Han jugado con el artículo tercero".

Mas bien que nos dieron a conocer cuál era el artículo tercero y cuál su esencia, porque el artículo tercero existe en la Constitución desde 1917. Ahora, si la Secretaría de Educación hubiera investigado como ahora[...] en cada región o en cada escuela en aquella época, tendríamos una técnica realmente envidiable universalmente, porque cada quien puso ahí algo de lo suyo, algo que inventó, que puso en práctica para poder sacar adelante su responsabilidad.

Escuelas mineras Artículo 123

En el 37, principios del 38, fue la huelga de la empresa El Magistral. Yo trabajé en tres escuelas mineras; primero en Ojuela, en Cieneguilla y en El Magistral. Ahí fue, en esta última, donde la presidencia municipal quería mi salida, y la dirección de Educación en lugar de darme salida, me dio el apoyo y le ordenó a la compañía que me aumentara cien pesos mensuales. Eso fue lo que logré yo cuando los de Santa María pidieron mi salida, porque yo apoyaba a los trabajadores, y el que estaba de presidente municipal era lo que llamamos, en términos sindicales, guardia blanca. Él apoyaba cien por ciento a la compañía cuando la compañía se presentaba como víctima que no ganaba, que estaba perdiendo, cuando sabíamos lo que estaba ganando, por lo que sacaba mensualmente de ahí. Entonces nosotros nos basamos en la realidad por lo que le producían los trabajadores; ellos no lo podían ocultar y actuábamos.

[...] *La compañía le pide al inspector que me saque, le mandan un oficio; entonces le dice que no iba a desalojar a nadie y menos a una persona como yo, que estaba cumpliendo con lo que la ley le exige, que él estaba al tanto, pues continuamente pasaba por ahí y sabía en qué condiciones se encontraba el movimiento de la mina. Por lo tanto no podía aceptar su petición, y en su oficio decía que me sacaran de ahí, que académicamente ellos me alababan por la labor que yo hacía en el aula, pero que fuera de ahí, estaba soliviantando a los obreros y que con eso perjudicaba la economía de la empresa, del pueblo, de la región, porque la compañía paralizaba el trabajo y que entonces los perjudicados seríamos todos.*

Manda el oficio aquí a Durango, contesta el director diciéndole lo mismo que el inspector; que tengo todo el apoyo del gobierno, ahí hace más o menos una síntesis y me da todo su apoyo. Ordena a la Compañía que me aumente cien pesos de sueldo.

Entonces ya la Compañía no pudo decir nada ni hacer nada. Era yo una persona intocable puesto que me apoyaban los obreros, me apoyaba el pueblo por el compromiso que tenía yo de responder por ellos, y me apoyaba mi terquedad, si usted quiere. Total que yo no tuve ninguna molestia más [...]. Después de que ya pasó todo, se lo platicué a los compañeros [...] para no desilusionarlos a ellos que en mí confiaban, ¿no?

Es indudable que la escuela rural en esas décadas sufrió una lenta metamorfosis que la convirtió en un antecedente de la escuela socialista. Si analizamos sus prácticas, sus experiencias a través de los años, desde la etapa inmediata posrevolucionaria, se descubre que el maestro había hecho una toma de conciencia personal que le llevó a ser pilar muy importante en la reforma del artículo tercero. Este cambio de mentalidad dio origen al surgimiento de una transformación de la escuela, una escuela con finalidades pedagógicas y sociales. Otra característica señalada por Albert Arnau,²⁴ es que casi todos los maestros en servicio siguieron siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, autorizados por los ayuntamientos, los órganos colegiados de instrucción pública, las propias escuelas normales a las que se les transfirió la facultad de autorizar el ingreso a la profesión.

Nacionalización del petróleo

Este asunto de la expropiación petrolera, esos problemas nacionales, la mayor parte de los maestros los vemos pasar y no nos preocupamos. A mí me

²⁴ ARNAU, Armando. (1996): *Historia de una profesión*. México, Editorial CIDE. p. 8.

ha ayudado la intuición y la información que he tenido. Pero otros se abstienen. No todos los maestros captaron la importancia de lo que significaba, y no había documentos para ambientarse sobre el tema. Pero yo ya estaba, no diré empapada, pero orientada un poco, pues no me faltaban amigos. Y entonces yo ya tenía en mis manos el laudo que Cárdenas les puso a las compañías, yo ya había logrado conocer en qué condiciones trabajaban los obreros petroleros en todas las regiones de Veracruz, desde Tampico hasta Tabasco.

Llega el 18 de marzo, y aquellos maestros que estábamos sindicalizados estuvimos en ese desfile. Todos anduvimos dando pláticas a los electricistas, a los boleros, molineras, amas de casa, porque teníamos contacto con ellos. Creo que fue ahí en donde se me soltó un poquito la lengua. Pero pues hubo necesidad de que yo hablara. Entonces, como era muy joven tuvieron que oírme, pero me tuvieron que ir cuidando porque ahí estaba la cosa de los cristeros. Durango recibió la noticia muy bien, con mucho éxito. Si no la totalidad, como setenta por ciento de la población estaba en la plaza.

Me topé en ese tiempo con el hecho de tener que dar tres o cuatro conferencias en la semana, sobre el tema del petróleo, pero con todos esos documentos que yo tenía, les daba todos esos datos sobre la región petrolera y sobre las condiciones en que vivían los obreros, y porqué Cárdenas les dio la orden a las compañías de pagarles mejor sueldo a los obreros; pero los dueños de las compañías no la acataron, y entonces acabó interviniendo las compañías petroleras. Entonces se consideró como muy justo lo que el presidente había hecho. Vimos todos los pros y todos los contras, y consideramos cuál debería ser nuestra obligación para que llegara a consumarse.

Así se dio la lucha después de la expropiación petrolera; los campesinos daban semillas porque no tenían más, pero recogían y la vendíamos, y con el dinero que sacábamos veníamos a Durango y lo dábamos para la ayuda del pago de la indemnización. Y en las escuelas también, los niños daban un centavo, dos centavos.

Como siempre, tuve el apoyo de mis compañeros maestros, yo siempre me creí como muy segurita. A mí me interesaba lo que pudiéramos lograr, y como había medios en que ellos no podían entrar, yo era como la punta de lanza.

Para la maestra Terrazas, la escuela nueva fue el resultado del esfuerzo de muchos maestros. La escuela rural nació en México; de acuerdo con Mary Kay Vaughan, la reforma educativa de 1934 sostuvo tradiciones pedagógicas construidas durante los años anteriores y, a la vez, integró nuevos conceptos y modalidades.²⁵

²⁵ QUINTANILLA, Susana. (1997): Op..Cit. p. 67..

Fuimos todos creadores, cada quien puso su granito. Fue producto de un conjunto de luchas continuadas. Creamos las condiciones para que la escuela no sólo fuera laica sino que además cumpliera una función social.

Reparto agrario

La lucha por la tierra y la educación, por la democracia y la equidad fueron los móviles sustanciales de los movimientos sociales de esos años. Las nuevas propuestas de reforma se entrelazaron y enriquecieron con las formas tradicionales de gestión, como fue el evitar grandes rupturas entre la escuela rural, las misiones culturales, las Casas del Pueblo en relación con la escuela socialista.

Parafraseando a Elsie Rockwell,²⁶ durante los años treinta, el impulso democratizador cobró fuerza, particularmente en las zonas orientales donde se repartían tierras de las haciendas y se formaban los ejidos. Los maestros que estaban convencidos del programa socialista difundieron la propuesta de una organización democrática local hacia estas zonas. Con el apoyo de maestros, muchos vecinos se organizaron en sindicatos de jornaleros y solicitaron tierras, resistiendo y combatiendo las amenazas lanzadas por los terratenientes y, al mismo tiempo, defendiendo a los maestros más radicales de los hacendados.

La primer ley agraria que hubo en Durango fue hecha por Villa. Tengo un ejemplar. La publicó en Chihuahua, cuando estaba de jefe de operaciones en Chihuahua. Era la Ley Agraria en el norte, era ley ya, hecha por Villa. Repartió mucha tierra. Cuando algunos de sus soldados eran mutilados por alguna bala o lo que fuera, los dotaba de tierra para que fueran con su familia. Por eso sigo siendo villista.

[...] fui secretaria mucho tiempo del Comité Agrario, porque era, según me decían, la única que no tenía faltas de ortografía. Y yo tuve relación con el aparato agrario en México, con Educación, porque era la que escribía, y cuando se dio la posesión de la tierra a los campesinos, cuando ya se empezó a deslindar, me tocó vivir también un rato poco difícil, pues quien estaba representando a lo último, a la hacienda, era un administrador militar rodeado de gente que hacía lo que él quería, siempre en contra de todos los agraristas.

Se formó entonces un Comité Agrario. Teníamos la legalización, tuvimos el apoyo. Hablo en plural porque a mí me tocaba discutir con ellos. Benítez, que era el gobernador le dio todo su apoyo. Hay documentos que tenemos firmados por él.

²⁶ ROCKWELL, Elsie. (1997): Op. Cit., p. 18.

A mí se me ocurrió una especie de síntesis de lo que era la ley agraria para que ellos, los campesinos, entendieran porqué no sabíamos nada, ni ellos ni yo. Y para cuando nos atacaran tenían que tener argumentos. Hice publicar la síntesis de la ley. La hice circular y como yo tenía gente de valía en la ciudad de Durango, llamé a todos. Hice una junta y nos pusimos de acuerdo respecto a la gente que llegara, por si llegaba gente que no fuera de los nuestros o desconocidos. Les puse ese hecho de ejemplo, y les dije que en lugar de estar aislados deberíamos de estar más unidos.

Me tocó estar en el deslinde, en la zona Lagunera. Yo conocía a un ingeniero que se llamaba Alfonso Navarro. Tuvo tres meses, cuando se dio la posesión. Fue un día memorable. Yo le hice conocer que era la primera oportunidad de que se les iba a dar definitivamente sus tierras y, en la escuela, como no teníamos nada alusivo al reparto agrario, yo les escribí algunas cosas para primero, segundo, tercero y cuarto año. Les pusimos letra a alguna música como parodia. Y tuvimos el programa para el día de toma de posesión provisional.

El ingeniero, como ya tenía familiaridad con la gente, sentía un respeto grandísimo por la escuela. En la escuela hacían los trabajos en la noche de planificación, y luego limpiaban los salones y los dejaban limpios, tal como los habían recibido. El día que se organizó esa fiesta, le rodaban las lágrimas porque él ya se había hecho amigo de todo el mundo y era el primer trabajo que hacía desde el punto de vista agrario. Así que fue un día que todo el mundo lloró, pero de alegría. El programa fue nuevo para él porque no los oyó cantar ni nada hasta ese día. Le tocó ir a dar la posesión porque fueron tres pueblos los que admitieron: Escobedo, Galeana (que fue la matriz) y Matamoros, en plena sierra. En esos lugares fueron los únicos que tomaron posesión provisional. Entonces, el ingeniero me dice: "Maestra, a usted le toca ir a dar los datos a los dos lugares". Entonces yo le dije que había que ir con todo y niños. Entonces movilizamos a todos los muchachos; 52 caballos llevábamos en la comitiva, cada papá con un hijo adelante y a veces otro atrás.

Fuimos a Escobedo y le dieron la posesión provisional. Pasaron los días. Ya cuando ratificaron la documentación fuimos a Matamoros; fue el último lugar donde el estuvo. A Matamoros llegamos como a las nueve de la noche porque no completábamos cómo movilizar a la gente y nadie se quería quedar. Hacíamos casi una hora y media a caballo, si había caballos. Llegamos a Matamoros, para llegar a las casas. Yo nunca había visto ese espectáculo. Lo digo porque me llamaba la atención; estaban todos los caballos herrados y a galope. Era una de chispas, y con la herradura parecían luciérnagas. Era un espectáculo único. A esa hora nos estaban esperando con música que habían llevado de Santa María del Oro. Nos fueron a esperar a la orilla del arroyo y ahí que se hizo un festival.

Para la maestra Terrazas, todos los maestros fueron los creadores de la nueva escuela, cada quien puso un granito. Crearon las condiciones para que la escuela no sólo fuera laica, sino que además cumpliera una función social.

La escuela nueva fue producto de esfuerzos de millones de maestros. La escuela rural nació de aquí de México, eso sí es cierto. No es la imitación de ninguna parte. Lo único que yo pienso que es nos hubieran durado un poco más las facilidades para afianzar más los conocimientos, pero desgraciadamente nuestro sindicato, que fue el principal luchador apoyando esa escuela, fue luego el enemigo, porque luego ha decaído totalmente la calidad educativa, ha decaído. Yo no culpo a los maestros directamente, sino a la organización sindical.

Los alcances de estos cambios deben ubicarse en el contexto histórico y social que dieron origen al acontecimiento educativo, los cuales no pueden entender sino en la situación concreta en la que los sujetos de la educación los producen, a partir de una multiplicidad de factores que incidieron- en su constitución y que, a su vez, son recreados cotidianamente en los procesos de formación, bien se refieran a situaciones de enseñanza específicas o a planos más amplios de socialización y transmisión de la cultura, expresada tanto en la vida diaria de los individuos, los grupos y las instituciones como en los movimientos y organizaciones políticos-sociales. Por eso, comprender lo ocurrido en los años veinte y treinta da ciertas pistas para entender la transición en la escuela de esas décadas.²⁷

CONCLUSIONES

La trascendente participación de los maestros en los movimientos que lucharon por una nueva educación, por generar una mentalidad moderna y por difundir ideas revolucionarias a partir de las primeras décadas de este siglo, no fue un fenómeno homogéneo en todo el país. Indudablemente dependió de los procesos sociales que le antecedieron en los planos locales y regionales, así como de los movimientos sociales contemporáneos a dicha reforma.

Quizás en Durango su éxito se debió a la participación de los maestros en las Ligas Agrarias y a sus gestiones en el reparto de tierras en la zona Lagunera. Algunas entrevistas, como la de la maestra Terrazas y algunos otros maestros, ejemplifican el papel que tuvieron en la difusión de la Ley Federal del Trabajo, el

²⁷ GÓMEZ PUIGROZ, Graciela. (1986): *Formación de sujetos y alternativas pedagógicas :nuevas fronteras político-culturales*. México, editorial SEP CULTURA, p. 17.

Código Agrario y los artículos 27, 123, 130. Como la maestra Terrazas, y muchos de los maestros entrevistados afirmaban que , “eran sus libros de cabecera”.

Una de las posibles conclusiones de esta entrevista de la maestra Terrazas, es que el magisterio participó desde tiempo atrás en el apoyo al reparto agrario en favor de los derechos de los campesinos, y que tanto la dotación de tierras como la aceptación de la reforma educativa fueron dos fenómenos que en Durango y en toda la zona Lagunera transitaron de la mano. Eran demandas cuyo discurso coincidían con la realidad. Hacia 1934, las demandas del movimiento agrarista y las acciones de los maestros por una nueva escuela se encontraban en su período de mayor auge, y estaban encaminadas al logro de metas establecidas por algunos sectores campesinos y maestros de la Laguna, que ahora parecían factibles de ser conquistadas. La escuela era considerada como la institución que podía apoyar ese gran cambio, que podía romper con la estructura de tenencia de la tierra.

Coincidimos entonces con la valoración de Candelaria Valdez: “para los campesinos de la comarca, la educación socialista formaba parte de un futuro posible, basado en la construcción de ejidos, en la promoción de cooperativas y el apoyo del gobierno federal”.²⁸

Este testimonio evidencia que, para la mayoría de los maestros, la reforma del artículo tercero no fue un cambio abrupto, no se sacó de la manga, sino que fue producto de un largo caminar de los maestros, y demás actores sociales. No significó una ruptura con el pasado; por el contrario, legitimó aún más la práctica instrumentada en forma espontánea después de la reforma a la Constitución de 1917. El nuevo derrotero estaba vinculado a las ideas que surgían de manera natural en la práctica cotidiana. Es indudable la importancia de dicha reforma que, posteriormente, habría de convertirse en ley y que no fue sino la manifestación de las necesidades pues, a fin de cuentas, en algunos ámbitos, era la educación que se impartía desde tiempo atrás.

En el testimonio de la maestra Isabel Terrazas podemos detectar su identidad con bastante claridad, al asumirse ella misma como “un quijote vestido de mujer” como parte de una generación que libró batallas en favor de un cambio educativo y del país. Actuó como si fuera responsable de la comunidad, y así se definió en sus relatos. Sus narraciones permiten comprender mejor la historia de las diferentes reformas realizadas en la escuela, las cuales pueden

²⁸ *Ibidem.*, p. 17.

desvirtuarse si no se exploraran los puntos de vista de los sujetos participantes. Por eso, este testimonio junto al de otros maestros, constituyen una pieza clave en la recuperación e interpretación de la memoria colectiva de lo que fue la reforma escolar y del proyecto cultural revolucionario de las primeras décadas del siglo XX, en México.

La maestra Terrazas expresaba en su testimonio con gran sencillez y emotividad su papel en esa gran movilización de maestros, quienes con gran sentido de abnegación dedicaron sus vidas al servicio de un movimiento más amplio, social, en que lejos de estar solos, contaban con el apoyo de campesinos, obreros.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ADLER, Judith. (1979): "El cultivo del algodón y la reforma agraria en el norte de México", en *Cuadernos de la Casa Chata*. N° 19. México.

ARNAUT, Alberto. (1996): *Historia de una profesión*. México, Editorial CIDE.

BACZKO, Bronislaw. (1984): *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. París, Payot. Nueva Visión.

BAZANT, Mílada. (comp.) (1985): *Educadores del porfiriato*. México, Editorial El Ermitaño. COLMEX.

BENÍTEZ, Fernando. (1977): *Lázaro Cárdenas y la Revolución mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica.

BONFIL, Ramón. (1992): *La revolución agraria y la educación en México*. México, Instituto Nacional Indigenista-CNCA.

BOSQUES SALDÍVAR, Gilberto. Archivo Personal.

BREMAUNTZ, Alberto. (1943): *La educación socialista en México*. México.

DE SIERRA, María Teresa. (1985): *La educación socialista en el Cardenismo. Testimonios de algunos Protagonistas*. México, UPN.

- DE SIERRA, María Teresa. (1998): "Testimonios de Décadas Olvidadas", en *Conversaciones con Gilberto Bosques Saldivar*. CONACULTA, COLIMA.
- GALVÁN, Luz Elena. (1981): *Los maestros de ayer: un estudio sobre el magisterio (1877-1940)*. México, Ediciones Casa Chata.
- GALVÁN, Luz Elena. (1982): *El Proyecto de la Educación Pública de José Vasconcelos*. México, CIESAS.
- GALVÁN, Luz Elena. (1985): *Los maestros y la educación pública en México*. CIESAS.
- GALVÁN, Luz Elena. (1991): *Soledad compartida, una historia de maestros, 1908-1910*. México, CIESAS.
- GÓMEZ, Jara y otros. (1983): *José Vasconcelos, de su vida y su obra*. México, UNAM.
- GÓMEZ NAVA, Leonardo. *La revolución mexicana y la educación popular*.
- GONZALVO, Pilar. (1982): "Algunas consideraciones para la periodización de la historia de la educación en México", en *Revista Mexicana de Pedagogía*. México.
- GONZÁLEZ, Luis. (1981): Los artífices del cardenismo, en la Historia de la revolución mexicana. (1934-1940), en *Historia de la educación pública en México*. México, SEP- F.C.E.
- GONZÁLEZ, Juan de Dios. (1988): *Interpretaciones del cardenismo*. UAM.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. (1985): *La educación socialista 1934-1945*. México, Editorial El Caballito.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción. (1986): *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México.
- LERNER, Victoria. (1979): *La educación socialista en la Historia de la revolución mexicana 1934-1940*, México, COLMES.
- LÓPEZ, Oresta. (1991): *Los maestros y la educación socialista en el valle de Mezquital. Una perspectiva histórica*. Tesis de Licenciatura. México, ENAH.
- LOYO, Engracia. (1985): *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP. México, Editorial El Caballito.

- LOYO, Engracia. (1991): "*La difusión del marxismo y la educación socialista*" en Cincuenta años de historia de México, COLMES.
- MATUTE, Álvaro. (1982): *La constitución de 1917 en la Historia de la revolución mexicana 1917-1924*. México, COLMES.
- MEDIN, Citzy. (1973): *Ideología y Praxis, Política de Lázaro Cárdenas*. México, editorial Siglo XXI.
- MENESES, Ernesto y otros. (1983): *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México, Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana.
- MORALES, Alberto. (1986): *Maestros de la Revolución Mexicana*. Instituto nacional de México, Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- ORNELAS, Carlos. (1984): *La educación técnica y la ideología de la Revolución mexicana*, México, UAM-X.
- PAX, Fernando. (1986): *Vida y pensamiento de Narciso Bassols* . México, Editorial Nuestro Tiempo.
- RABY, David. (1981): *Educación y revolución social en México*.
- RABY, David. (1981): *La educación socialista en México*. México, Cuadernos Políticos. SEP.
- ROCKWELL. Ilce. (1985): *Ser maestro, estudios sobre trabajo docente*. DIE CINVESTAV
- SOLANA F. CARDIEL, R. BOLAÑOS. (1981): *Historia de la educación pública en México*. México, FCE
- TENTI FANFANI, Emilio. (1985): "Educación, moral de clase y génesis del estado moderno en México. 1867-1910". Serie Investigación Educativa, en *Cuadernos de Cultura Pedagógica*. México, SEP/UPN. p. 16
- VAZQUEZ, Josefina. (1985): *Ensayos sobre historia de la educación en México*. COLMEX.
- VÁZQUEZ, Josefina. (1985): *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, COLMEX.

EDUCADORES DEL TOMO III

- José Antonio Liendo y Goicoechea (1735-1814) (Costa Rica – Audiencia de Guatemala)
- Francisco Antonio Moreno y Escandón (1736-1792) (Nueva Granada)
- Fray Diego Padilla (1751-1829) ((Nueva Granada)
- Nisia Floresta (1810- 1885) (Brasil)
- Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) (Argentina)
- Luis Sanojo García (1819- 1878) (Venezuela)
- Juana Manso (1819-1875) (Argentina)
- Fray Vicente Solano (1828-1865) (Ecuador)
- Soledad Acosta de Samper (1833- 1913) (Colombia)
- José Pedro Varela (1845-1879) (Uruguay)
- Justo Sierra Méndez (1848-1912) (México)
- Jesús Manuel Jáuregui (1848-1905) (Venezuela)
- Salomé Ureña (1850 – 1897) (República Dominicana)
- José Martí (1853-1895) (Cuba)
- María Luisa Dolz (1854- 1928) (Cuba)
- Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943) (Paraguay)
- José Antonio Encinas (1888-1958) (Perú)
- Isabel Terrazas (1905- 2001) (México)