



**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN HUMANIDADES, DOCTORADO EN HISTORIA**

**Escuela, comunidad y Estado. La heterogeneidad de la práctica
escolar en las escuelas rurales federales en Chiapas, 1921-1940**

**TESIS
Que para obtener el grado de
DOCTORA EN HUMANIDADES (HISTORIA)**

**PRESENTA:
Elvia Lizbeth Cortés López
Matrícula: 2183801356
lizbethcolo@xanum.uam.mx**

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Federico Lazarín Miranda

**COMITÉ: Dra. Blanca E. García Gutiérrez
Dr. Juan Alfonseca Giner De Los Ríos
Dr. Stephen E. Lewis**

Iztapalapa, Ciudad de México, 16 de mayo de 2023

Esta tesis pudo realizarse gracias al apoyo del CONACyT

Agradecimientos

Agradezco a mi madre Ambrosia, por su apoyo constante en esta etapa de mi vida. Por su amor constante, sus consejos, su comprensión y las risas que nunca faltaron. Te amo demasiado.

A mi padre Mauro, quien a pesar de no estar conmigo físicamente, siempre me acompaña espiritualmente, sabiendo que el esfuerzo que hizo junto con mi madre de darme una educación me permitió llegar a la universidad y por ende a este punto en mi vida profesional. Hasta el cielo le mando un beso, un abrazo y mi amor.

A mis bellos sobrinos: Emiliano, Alejandro y Leonardo pues sus risas, sus ocurrencias, sus preguntas, sus abrazos y su amor fueron la mejor terapia antiestrés. Los amo con todo mi corazón.

A mis queridas Jose, Annie y Maily por todas las veces que me escucharon hablar sobre mi tema de investigación, por permitirme compartir con ellas las preocupaciones que iban surgiendo en el camino. Por aconsejarme cuando me perdía en la información y no sabía qué hacer. Por alegrarse conmigo cuando todo salía bien. Por echarme porras aún en los momentos en que yo misma dudaba de mí. Gracias infinitas.

A mi querida amiga Gloria por su enorme ayuda en la elaboración del mapa que se presenta en este trabajo. Sin duda alguna a mí no me hubiera quedado tan bien como a ella.

A mi asesor de tesis, el Dr. Lazarín, que a lo largo de estos años siempre tuvo tiempo para platicar sobre mi investigación, dándome consejos acertados que además de orientarme me obligaban a ser más crítica y analítica con las fuentes e incluso mis propios argumentos. Porque me animó a participar en eventos que me hicieron crecer profesional y personalmente. Gracias Profe porque jamás me hizo sentir que mis comentarios eran inválidos, eso me dio más confianza sobre este trabajo.

A la Dra. Blanca, porque ha sido un ser bondadoso, que me ha enseñado mucho en todos los aspectos de mi vida. Gracias por su ánimo y su apoyo en mi vida académica, profesional y personal. Por motivarme a participar en eventos, a escribir artículos. De verdad que valoro mucho que junto con el Dr. Lazarín, me permitieran ser parte de sus proyectos.

Al Dr. Alfonseca y el Dr. Stephen por sus consejos tan acertados, por su paciencia en la recepción de cada uno de los apartados que componen esta tesis. Por su disponibilidad para charlar sobre los temas que no quedaban claros o en los que faltaba análisis. Gracias a sus comentarios y sugerencias, esta investigación salió mejor de lo que yo esperaba pues me guiaron hacia temáticas que antes no había explorado o de las que no sabía.

Finalmente, quiero agradecer a la UAM-Unidad Iztapalapa, mi *Alma Mater* desde la licenciatura, porque gracias a su Programa de Posgrados pude acceder a una educación de calidad en todos los sentidos. Así como a la Coordinación de la Línea por su apoyo para la asistencia a algunos Congresos y Encuentros que incentivaron mi desarrollo profesional.

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo 1. Un legado educativo de finales del siglo XIX	16
1.1. La educación durante el Porfiriato	16
1.2. La educación rural en Chiapas, 1870-1910.....	30
Capítulo 2. El desarrollo de la política educativa federal en torno a la educación rural mexicana: 1921-1940	48
2.1. De la descentralización a la centralización de la educación: la creación de la SEP, la educación rural y las instituciones para profesionalizar al magisterio	49
2.1.1. La escuela rural.....	53
2.1.2. El maestro rural	56
2.1.3. Organismos para la preparación del magisterio.....	59
2.1.3.1. Misiones Culturales.....	59
2.1.3.2. Escuela Nacional de Maestros.....	62
2.1.3.3. Escuelas Normales Rurales.....	64
2.1.3.4. Casa del Estudiante Indígena.....	65
2.1.3.5. Centros de Educación Indígena.....	66
2.2. Federalización educativa: convenios, contratos y algunas experiencias regionales.....	67
2.3. Una pedagogía para el campo mexicano: la Escuela Activa y la Educación Socialista.	74
2.4. Los retos de la educación para los indígenas: la castellanización y la modernización.....	84
Capítulo 3. Chiapas y su política educativa, 1921-1940.....	92
3.1. El rompimiento con el régimen mapachista y el impulso a la educación popular, 1921-1932.....	93
3.2. Educación para indígenas y socialismo para las escuelas estatales, 1933-1940.....	115
Capítulo 4. Actores, Instituciones y Programas. La SEP y sus prácticas escolares en el campo educativo de Chiapas, 1921-1940.....	133
4.1. Las Misiones Culturales en Chiapas y su importancia como transmisoras de las prácticas escolares federales en la capacitación y actualización del magisterio, 1927.....	134
4.2. La Escuela Rural Federal en Chiapas y las prácticas escolares de Directores, Inspectores y Maestros, 1926-1940.....	146
4.3. Los retos para la federalización educativa en Chiapas: comunidades, líderes políticos, migrantes y finqueros.....	174

Capítulo 5. Un acercamiento a la heterogeneidad de la práctica escolar en Chiapas, 1923-1940.....	190
5.1. El maestro rural federal en Chiapas: los retos de su profesión.....	190
5.2. Anotaciones y análisis de la práctica escolar en las Escuelas Rurales Federales en Chiapas.	204
Conclusiones.....	222
Anexo 1.....	227
Anexo 2.....	230
Fuentes utilizadas	232

Introducción

Los temas comprendidos en la Historia de la Educación son actualmente objeto de estudio de un gran número de estudiosos de diversas disciplinas en México. Ya sea desde la historia, la antropología, la sociología, la económica o la lingüística, muchos nos hemos dado a la tarea de investigar sobre el desarrollo de los sistemas educativos, la profesionalización del magisterio, la federalización de la educación, la cultura escolar, la cultura material, la educación indígena, la escuela rural, los libros de texto, los programas de estudio, la formación de cátedras, entre muchos otros.

Para el caso de Chiapas, el avance en el estudio de la historia de la educación en sus diferentes vertientes y temporalidades, ha sido lento e insuficiente, pues no se ha investigado lo suficiente por quienes se dedican a historiar esta temática. En mi caso, el interés por aprender sobre la heterogeneidad de la práctica escolar en las Escuelas Rurales Federales de dicha Entidad, nació gracias a la lectura de diversos expedientes escolares de los años 20 y sobre todo de los 30 del siglo pasado. En ellos, muchas veces pude ver cómo el desarrollo del sistema educativo federal se diferenciaba de una localidad a otra, sin embargo, no eran claras las razones que determinaban dicha situación. De ahí, que me interesó conocer qué factores influían para que cada escuela determinara sus prácticas escolares y, a su vez, como éstas se diversificaban incluso perteneciendo al mismo estado o región.

Ahora bien, aunque a lo largo de esta tesis se enuncian las prácticas escolares que se establecieron de manera horizontal, pues abarcaron solamente el espacio escolar (escuelas), las mismas fuentes me llevaron a hacer un planteamiento de esta heterogeneidad de las prácticas escolares, pero de forma vertical, es decir, vamos viendo cómo desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se plantearon las diferentes políticas educativas, planes, programas e instituciones

auxiliares de la escuela rural y, cómo a su vez, al pasar por los Directores de Educación Federal quienes por lo general intentaban hacer que funcionaran como se ordenaba, una vez que llegaban a inspectores y maestros federales, se tenían que modificar para poder ser puesta en marcha. Entonces, tenemos, por ejemplo, una política que dictaba que el método de enseñanza debía de ser el natural, pero en la práctica los representantes de la federación en el estado, permitían utilizar el Método Doméstico o el Simultaneo por ser el que conocían los maestros rurales en función.

Otro factor por el que es importante el estudio de las prácticas escolares ya sea desde los propios establecimientos federales o desde las prácticas entre funcionarios federales, es la diversidad étnica. Siendo grupos étnicos muchas veces marginados de la dinámica nacional, se pretendió buscar métodos que más allá de escolarizarlos, les dieran integración y sirvieran como medio de control. Así, estando constituida la población de Chiapas por un grupo considerable de no hablantes del español, es importante conocer cuáles fueron las prácticas escolares que la Secretaría implementó para que permitieran la incursión de la Escuela Rural Federal en sus comunidades. En este sentido, su situación fronteriza representó, un elemento geográfico importante, pues la presencia de población de origen guatemalteco e, incluso, de profesores que trabajaban en las aulas mexicanas, llevó a inspectores y maestros a implementar métodos de escolarización especiales, con el objetivo de promover en todo momento el nacionalismo y mexicanización de la frontera, así como de neutralizar elementos culturales de dicho país.

En este sentido y para fines de esta tesis, definí la *práctica escolar*, como el conjunto de políticas educativas y acciones escolares que implementaron los diversos niveles del sistema educativo posrevolucionario: federación (SEP), directores de educación federal, inspectores federales y maestros rurales federales y, que permitieron la incorporación del modelo educativo

federal en el campo educativo chiapaneco, siendo el recinto escolar el punto de encuentro y diferenciación de estos sujetos político-sociales.

La periodización de esta tesis se sitúa entre 1921 y 1940. Si bien, el Capítulo 1 está dedicado al Porfiriato, este sirve para marcar el antecedente de la educación tanto en lo macro como en lo micro y con ello plantear de alguna manera los cambios y las continuidades que se dieron en el sistema escolar en uno y otro periodo histórico. Así, se plantea formalmente 1921 como el inicio de este estudio, por ser el año en que se creó la SEP, institución que marcó el comienzo de una nueva etapa en la historia de la educación de México al edificar un sistema educativo que intentó de atender todos los aspectos de la vida escolar de México, pero, sobre todo, que dio un impulso sin precedentes a la escuela de carácter rural, institución fundamental para esta investigación.

Por otro lado, la fecha de culminación es 1940 por dos razones. La primera es, el fin de la presidencia de Lázaro Cárdenas, personaje controversial en la historia mexicana que planteó un proyecto político totalmente diferente a sus antecesores y mediante el cual, el ramo educativo se modificó al dotársele de un carácter socialista. La segunda razón es, porque con la salida de Cárdenas de la silla presidencial y la llegada de Manuel Ávila Camacho, la educación socialista dejó de ser la rectora de la política educativa del Estado y se dio principio a un nuevo proyecto educativo basado ya no en la lucha de clases o el rechazo a toda idea religiosa. En esta nueva etapa, la escuela debía propiciar el fortalecimiento de identidad y la armonía entre los grupos sociales, además de que se quería formar ciudadanos con valores y respetuosos de la ley.

Respecto a las fuentes de archivo, el Archivo General de la Nación fue pieza clave para la obtención de material invaluable para la elaboración de este estudio. En el Fondo SEP, encontré en las secciones del *Departamento Escolar*, de la *Dirección de Misiones Culturales*, del *Departamento de Escuelas Rurales e incorporadas y Cultura Indígena* y de la *Dirección de*

Educación Primaria en los Estados y Territorios/Chiapas, una considerable cantidad de documentos oficiales -informes, estadísticas, programas, planes, peticiones y nombramientos-, que me ayudaron a historizar las prácticas escolares de Chiapas en el periodo de estudio. En este sentido, los *Boletines y Memorias de la SEP* fueron otro gran recurso utilizado para integrar o completar información que no venía en las fuentes de archivo, sobre todo en la parte estadística.

Para la elaboración del tercer capítulo, que aborda la política educativa estatal, los *Informes de Gobierno del Estado de Chiapas* obtenidos de la página web del Archivo Histórico de Chiapas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), fueron esenciales. En ellos, además, de detallarse la labor educativa estatal por periodo gubernamental, también se pudo rescatar información sobre la política, la economía y la construcción de medios de comunicación, aspectos que dieron sentido al por qué de la condición del ramo educativo en la Entidad.

Sobre la historiografía específica del tema, quise dividir el análisis de los textos en dos ejes. El primero, incorporo los estudios que contextualizan a Chiapas en diversos sentidos y ámbitos, excepto el escolar y, en el segundo, englobo los estudios sobre educación en Chiapas para los siglos XIX y XX.

En el primer eje, el libro de Emilio Zebadúa *Breve historia de Chiapas*¹, pone en nuestras manos una pequeña pero detallada fuente historiográfica que abarca desde la época prehispánica hasta finales del siglo XX. En esta obra, Zebadúa, realza cómo durante el Porfiriato, Chiapas se benefició de la apertura de México a las inversiones extranjeras, pues empresarios alemanes, estadounidenses, franceses y españoles, aprovecharon para instalar compañías agrícolas con el afán de exportar diversos productos como el café, arroz, maíz, caucho y algodón, lo que propició el

¹ Emilio Zebadúa, *Breve historia de Chiapas*, México, Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, 1999.

mejoramiento económico y social de algunos sectores poblacionales y la hegemonía de otros como, los finqueros o hacendados.

Por su parte Thomas Benjamin en *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social*², hace un estudio de larga duración, que va de 1890 a 1994, en el cual aborda desde un enfoque político: el deseo de desarrollo estatal por parte de los caciques a principios del siglo XIX, la Revolución Mexicana y las luchas iniciadas por algunas organizaciones campesinas en los años 90 para proteger o recuperar sus tierras; del mismo autor *El camino a Leviatán: Chiapas y el Estado mexicano, 1891-1947*³, “pretende situar la formación del Estado Mexicano moderno del contexto de la experiencia chiapaneca y al mismo tiempo quiere trascender el sentido limitado y particular de la historia de esta región para penetrar en [...] la relación Estado y la sociedad.”⁴

En el segundo eje, contamos con una pequeña pero variada lista de textos sobre diferentes temáticas educativas entre los siglos XIX y XX. Morelos Torres Aguilar en *Aproximaciones de la historia de la Educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*,⁵ analiza diferentes iniciativas de educadores y proyectos escolares desarrollados durante dicho siglo, mientras que en su artículo *La enseñanza de primeras letras en Chiapas en los albores de la Independencia, en un contexto Iberoamericano*,⁶ nos habla sobre la posición de la corona española respecto a la enseñanza de primeras letras en el territorio, durante las últimas décadas del siglo XVIII y las primeras del XIX.

² Thomas Benjamin, *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social*, México, Grijalbo, 1989.

³ Thomas Benjamin, *El camino a Leviatán: Chiapas y el Estado mexicano, 1891-1947*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.

⁴ *Ibid*, p. 23.

⁵ Morelos Torres Aguilar, *Aproximaciones a la historia de la Educación en Chiapas. Iniciativas de enseñanza en el siglo XIX*, México, Universidad de Guanajuato/Universidad de ciencias y Artes de Chiapas, 2015.

⁶ Morelos Torres Aguilar, “La enseñanza de primeras letras en Chiapas en los albores de la Independencia, en un contexto Iberoamericano” en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Colombia, vol. 14, 2010, pp. 139-158.

La educación en Chiapas: breve cronología,⁷ por otro lado, aporta en sus breves páginas, una cantidad relevante de acontecimientos trascendentales en la historia educativa del estado, como la fundación de escuelas, la creación de organismos e instituciones encargadas de la educación, además de la instauración de diversas leyes o decretos. Juan Jaime Manguen e Irma Montesinos, aportan en el texto *Historia de la educación en Chiapas, desde la Colonia hasta nuestros días*,⁸ una investigación detallada de cómo va tomando forma el sistema educativo y cuáles fueron los sucesos o personajes que lo impactaron directamente en su desarrollo.

Un texto que vio la luz hace poco, resulta ser de gran importancia para este balance historiográfico, es el de Juan Manuel Salinas Sánchez, quien en su libro *La educación en Chiapas (1880-1914)*,⁹ comparte los resultados de su investigación sobre educación en el porfiriato. Este libro dividido en dos partes, aborda diversos temas como el control estatal por parte de jefes políticos y municipales; la asignación de presupuestos a la instrucción pública; la distribución de escuelas, las condiciones de los establecimientos y el papel de los inspectores; estadísticas sobre la población alfabetizada y analfabetizada; y finalmente la condición de los profesores, tanto económica como profesional. A modo de anexos, el autor pone a disposición una gran cantidad de cuadros estadísticos y comparativos sobre el número de alumnos, escuelas, partidas presupuestales asignadas por año y la posición que guardaba el ramo con relación a las demás entidades.

Para las primeras dos décadas del siglo XX, encontramos la tesis de maestría de Fernando de Jesús Gordillo Ballinas titulada *Educación urbana y sociedad en el Chiapas revolucionario*.

⁷ *La educación en Chiapas: breve cronología*, México, 1983.

⁸ Juan Jaime Manguen e Irma Montesinos, *Historia de la educación en Chiapas: desde la colonia hasta nuestros días*, México, Universidad Nacional Autónoma de Chiapas, 1981.

⁹ Juan Manuel Salinas Sánchez, *La educación en Chiapas (1880-1914)*, México, UNAM/IISUE, 2019.

Un estudio sobre las escuelas primarias de los principales centros urbanos. 1914-1921,¹⁰ en la cual demuestra que la mayoría de los centros de educación primaria en las principales ciudades de Chiapas, compartieron muchos problemas y carencias no sólo en su interior, sino con las propias poblaciones pues éstas no consideraban importante la labor de la escuela.

Las investigaciones situadas temporalmente en la época posrevolucionaria y que sobresalen de las anteriores por abordar en específico el sistema de educación rural, son cuatro. La primera de ellas de Stephen E. Lewis, quien en su libro *La revolución ambivalente: forjando estado y nación en Chiapas, 1910-1945*,¹¹ explica cómo a través de la SEP, se trató de modernizar y nacionalizar al estado, además, de que se introdujeron importantes reformas federales a Chiapas, pero sin que se considerara la pobreza rural e infraestructura inadecuada, aunado a la inconformidad de rancheros y finqueros independientes y una población étnicamente diversa.

Otro trabajo es el de Óscar Javier Barrera-Aguilera, su artículo *Entre apatía y colaboración: actitudes hacía las escuelas rurales federales en la región de San Bartolomé de los Llanos, Chiapas, 1926-1940*,¹² brinda un análisis de cómo se implementó el proyecto de escuelas rurales federales por la SEP específicamente en la región de San Bartolomé de los Llanos, mostrando las diversas experiencias que se vivieron al momento de incorporar este nuevo modelo educativo a la vida cotidiana de los pobladores. Por último, me atrevo a mencionar las investigaciones que he podido realizar con respecto a este tema. La primera de ellas fue mi tesina de licenciatura titulada,

¹⁰ Fernando de Jesús Gordillo Ballinas, *Educación urbana y sociedad en el Chiapas Revolucionario. Un estudio sobre las escuelas primarias de los principales centros urbanos. 1914-1920*, Tesis para obtener el grado de maestro en Historia, México, Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2017.

¹¹ Stephen E. Lewis, *La revolución ambivalente: forjando estado y nación en Chiapas, 1910-1945*, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Universidad Autónoma de Chiapas/Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, 2015.

¹² Óscar Javier Barrera-Aguilera, “Entre apatía y colaboración: Actitudes hacía las escuelas rurales federales en la región de San Bartolomé de los Llanos, Chiapas, 1926-1940” en *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, México, año II, vol. XI, núm. 1, 2013, pp. 42-56.

Las misiones culturales: una mirada a través de los Institutos en el Estado de Chiapas, 1921-1938,¹³ aquí detallé los aciertos y desaciertos del proyecto de Misiones en el estado, también analicé cómo es que el trabajo de éstas se adaptó a las particularidades de cada región en la que se instalaron; y la segunda, es mi tesis de maestría, *El proyecto federal de escuela rural en México. La respuesta social en las escuelas rurales de Chiapas, vista a través de los inspectores, 1921-1946*,¹⁴ aquí más allá de analizar el proyecto federal de educación rural, mi objetivo principal fue analizar a través de los reportes de estos agentes del gobierno, cómo es que las comunidades chiapanecas respondieron a éste, si lo aceptaron o lo rechazaron, o cuáles fueron los modificaciones que le hicieron para poder llevarlas a cabo dadas las particularidades de cada región.

Ahora bien, en lo que concierne al cuerpo del texto, está dividido en cinco capítulos. En el capítulo 1 que nombré *Un legado educativo de finales del siglo XIX*, abordo de manera general la educación durante el Porfiriato. En la primera parte, presento a la escuela primaria como institución base del sistema educativo de la época, de igual manera, retomó la importancia y legado que dejaron los Congresos de Instrucción que tuvieron lugar entre 1889 y 1891 en la Ciudad de México y hago un breve recorrido por la leyes y decretos más importantes en materia educativa que propiciaron cambios importantes en el Sistema Educativo Federal. Por otro lado, la siguiente parte del capítulo se centra en Chiapas durante el mismo periodo, por lo que expongo leyes, presupuestos, instituciones escolares y estadísticas escolares que acompaño del algunas tablas y gráficas para su mejor comprensión. Este apartado es importante porque en estos años, a excepción

¹³ Elvia Lizbeth Cortés López, *Las misiones culturales: una mirada a través de los Institutos en el Estado de Chiapas, 1921-1938*, Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana, 2012.

¹⁴ Elvia Lizbeth Cortés López, *El proyecto federal de escuela rural en México. La respuesta social en las escuelas rurales de Chiapas, vista a través de los inspectores, 1921-1946*, Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana, 2017.

del Distrito y los territorios federales -Baja California, Tepic y Quintana Roo-, el desarrollo educativo quedó a cargo de cada entidad, por lo que cada una se regía por sus propias políticas educativas.

El capítulo 2 llamado *El desarrollo de la política en torno a la educación rural mexicana: 1921-1940*, se centra en cómo a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se fue consolidando un nuevo proyecto educativo federal que planteó por primera vez, la importancia de impulsar y consolidar la educación rural en el país como medio de modernización del campo mexicano. También, caracterizo la escuela rural, al maestro rural y las instituciones que se crearon con el fin de profesionalizar o mejorar la preparación de este actor social y político. La federalización educativa es otro tópico que toco en esta capítulo, la importancia de este proceso deriva de los cambios que propició en los sistemas educativos estatales la celebración de convenios o contratos entre la SEP y las autoridades estatales como medio de cooperación entre estos dos poderes. Por último, hago un recorrido general sobre las diferentes pedagogías que surgieron desde la propia Secretaría y que llegaron a las aulas a través no sólo de los maestros, sino también de inspectores y Directores de Educación Federal.

En el capítulo 3: *Chiapas y su política educativa, 1921-1940*, reconstruyo una parte del Sistema Educativo de la Entidad que no tenía considerado y que me ayudó a ver las diferencias entre éste y el desarrollado por la Federación. A lo largo del capítulo -que está dividido en dos apartados-, muestro cómo cada gobernador desde Tiburcio Fernández Ruíz (1920-1924) hasta Efraín A. Gutiérrez (1937-1940), impulsó el ramo educativo de acuerdo con los objetivos de sus administraciones, pero también de acuerdo con su contexto político, económico y social. Asimismo, se observan los elementos de continuidad entre una y otra política educativa y la constante cooperación entre las autoridades federales y estatales para dar impulso al rubro.

En contrasentido en los tres apartados que conforman el capítulo 4 *Actores, Instituciones y Programas. La SEP y sus prácticas escolares en el campo educativo de Chiapas, 1921-1940*, entro de lleno en el estudio del sistema de escuelas federales: los actores y las instituciones que ayudaron a ponerlo en marcha en la Entidad. La labor de la Misión Cultural que visitó el estado en 1927, es entonces detallada en la primera parte. La conformación del grupo de misioneros, sus actividades con los maestros-alumnos y las comunidades, así como las estadísticas de asistencia, son algunos de los tópicos mostrados. En el segundo apartado, nos acercamos a las prácticas escolares de directores, inspectores y maestros federales en las Escuelas Rurales Federales. Aquí se presentan las funciones, de las metodologías de enseñanza o los programas escolares que promovían; la Delegación de educación en el estado; la distribución por zonas escolares del territorio; de cómo influía en el control escolar la falta de caminos transitables y de las campañas sociales que se organizaban desde el recinto escolar. Por último, en el apartado 4.3., se abordan problemáticas como el funcionamiento de las Escuelas Artículo 123, la presencia de población guatemalteca en el estado, en especial en la zona fronteriza; de la mexicanización de la población indígena y de los enfrentamientos entre finqueros y maestros.

Finalmente, en el capítulo 5 titulado *Un acercamiento a la heterogeneidad de la práctica escolar en Chiapas, 1923-1940*, se describe y analiza la labor del maestro rural, pero desde otra perspectiva, ya que se rescató información sobre él que permite acercarnos a su situación profesional y a su labor dentro y fuera del aula. En el primer apartado que integra este capítulo, se tocan aspectos como su designación a las escuelas, su salario, la forma en que estructuraba las clases teóricas y prácticas; los métodos de enseñanza que utilizaban, la labor social que hacían en beneficio de la comunidad, los desencuentros que tenían con las comunidades, políticos o hacendados; así como los motivos por los que podían ser cesados de su labor. Mientras que, en la

segunda parte, hago un análisis a partir de expedientes de escuelas rurales, sobre el funcionamiento de la escuela y la formación de comités y cooperativas escolares dentro de éstas.

Capítulo 1. Un legado educativo de finales del siglo XIX.

En la primera parte de este capítulo esbozaré a grandes rasgos el desarrollo de la educación rural durante el Porfiriato. Partiré de la consolidación de la escuela primaria como institución base del sistema educativo de la época, también retomaré la importancia y el legado que dejaron los Congresos de Instrucción que tuvieron lugar entre 1889 y 1891 en la Ciudad de México y que permitieron conocer el estado que guardaba el ramo escolar en otras entidades de la República. Por otro lado, haré un breve recorrido por las leyes y decretos más importantes en materia educativa, que no solo motivaron cambios en el sistema escolar del Distrito Federal y los Territorios, sino que impactaron en otras latitudes.

En la segunda parte, particularizaré en el caso de Chiapas durante este periodo histórico. Algunos puntos que expondré de manera general son: leyes, presupuestos, instituciones para la vigilancia escolar, población en edad escolar, población estudiantil, cantidad de alfabetas y analfabetas y número de hablantes de lenguas indígenas.

1.1. La educación durante el Porfiriato

El régimen del General Porfirio Díaz (1876-1911), mejor conocido como Porfiriato, fue un momento en la historia de México en el cual se dio un cambio gradual en la vida política, económica, social y, por supuesto, educativa del país. La centralización del poder fue un fenómeno que paulatinamente se llevó a cabo, si bien, ésta no abarcó todos los aspectos de la vida nacional, ni tuvo el mismo impacto en todos los estados, sí propició una serie de reformas que, aunque dirigidas en su mayoría al Distrito Federal y el ámbito de jurisdicción delegado al poder federal,

el objetivo final era que sirvieran de ejemplo para las autoridades estatales. Sin embargo, la autonomía estatal fue tan valorada que pocos vieron con buenos el proceso de centralización.

En el plano económico, el deseo de la federación de aumentar sus recursos se tradujo en la creación de algunos impuestos al comercio exterior y con la abolición de las alcabalas, las autonomías estatales y locales se vieron perjudicadas, pues al representar una de las fuentes más importantes de ingresos de estos gobiernos, su capacidad económica disminuyó, lo que repercutió directamente en su desarrollo económico y social.¹⁵

Por el contrario, la economía sustentada principalmente en el autoconsumo, cedió ante la economía mercantil, acelerando el paso de un sistema de comercio local o regional, a uno nacional y posteriormente al internacional. Como resultado de este importante cambio en el sistema económico mexicano, el gobierno firmó tratados comerciales con diferentes naciones entre ellas: Alemania en 1882, Estados Unidos en 1883 y Francia en 1886. Propiciando no sólo que las inversiones extranjeras aumentaran de manera considerable, sobre todo de Estados Unidos, que destinaba el 45% del total de éstas en el continente americano solo a México, sino también de Europa que invertía el 5.5% de su total.¹⁶ Así, a la par, el sector de exportaciones creció un 500%, pues entre 1874 y 1910 el valor de éstas pasó de 27.5 millones de dólares a 146 millones, concentrándose en las exportaciones de materias primas como algodón, azúcar, henequén y café, así como de minerales.¹⁷

¹⁵ Alejandro Martínez Jiménez, “La educación elemental en el Porfiriato”, en Kobayashi, José María Kazuhiro, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Dorothy Tanck De Estrada, et. al., *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992, 1ª edición, vol. 7, p. 112, disponible en: www.jstor.org/stable/j.ctv5137rb, consultado: 27 de junio de 2019.

¹⁶ Brígida von Mentz, Ricardo Pérez Monfort, Verena Radkau y Daniela Spenser, *Los empresarios alemanes, el Tercer Reich y la oposición de derecha a Cárdenas*, México, Ediciones de la Casa Chata, Tomo I, 1988, pp. 37 y 61.

¹⁷ Enrique Nort, “El comercio exterior durante el Porfiriato y el pensamiento económico de Rosenzweig”, en *Estudios*, núm. 19-20, invierno-primavera, 1989-1990, p. 97, disponible en: <http://estudios.itam.mx/es/54/paginas/tabla-de-contenido?revista=19-20>, consultado: 15 de julio de 2020.

Fue también durante el régimen de Porfirio Díaz, que la red ferroviaria alcanzó un crecimiento sin precedentes, pasando de 640 kilómetros al principio de su gestión a 5 731 hacia 1884. El sistema telegráfico y los caminos carreteros, se extendieron notoriamente entre 1877 y 1882.¹⁸ Estos progresos en los medios de comunicación significaron una mejora a las condiciones del comercio interno, puesto que no sólo abarataron los costos de los productos que se comercializaban, al ser más fácil y rápida su transportación, iniciaron el proceso de integración de mercados regionales y el nacional. En el campo social y cultural supuso además la movilidad poblacional, el tránsito e intercambio de ideas y conocimientos a través de periódicos, revistas y libros de todo tipo.¹⁹

Este periodo, igualmente se caracterizó por diversos procesos de movilización de la propiedad territorial, de los cuales destacó la apropiación de propiedades de corporaciones municipales y comunidades indígenas para ser vendidas a particulares, siempre que no fueran consideradas tierras nacionales.²⁰ En este contexto, el traspaso de propiedades territoriales desarrolló “[...] una clase media rural (propietaria de fincas agrícolas o ganaderas, o también vinculada en arriendo o trabajo en mediería), a la par que renovó la clase terrateniente y empequeñeció y empobreció al sector campesino comunal.”²¹ Problemática, que trataron de resolver los gobierno posrevolucionarios a través del reparto agrario, acción que permitió que los campesinos mexicanos tuvieran la oportunidad de obtener tierras de cultivo para el autoconsumo.

¹⁸ Luis González, “El liberalismo triunfante”, en Daniel Cosío Villegas, *Historia General de México: volumen II*, México, El Colegio de México, 1994, 4ª reimpresión, pp. 945-946, disponible en: https://www.jstor.org/stable/j.ctv47wf8q.5?seq=1#metadata_info_tab_contents, consultado: 25 de julio de 2019.

¹⁹ Milada Bazant, “Lecturas del Porfiriato”, en *Historia de la lectura en México, Seminario de Historia de la Educación en México*, México, El Colegio de México, 1997, 2ª edición, p. 205, disponible en: www.jstor.org/stable/j.ctv3dnrj8.8, consultado: 27 de junio de 2019.

²⁰ Daniela Merino y María Cecilia Zuleta, “Una visión del campo. Tierra, propiedad y tendencias de la producción, 1850-1930”, en Sandra Kuntz Ficker, *Historia económica general de México*, México, El Colegio de México/Secretaría de Economía, 2010, p. 445, disponible en: www.jstor.org/stable/j.ctv47wf39.18, consultado: 27 de junio de 2019.

²¹ *Ibidem*, p. 450.

En lo social, la diversificación de las formas de diversión le dieron al porfiriato un tinte moderno y vanguardista, especialmente en las clases altas quienes rápidamente adoptaron las costumbres y formas de socializar del extranjero, sobre todo de Francia. Al prohibirse las corridas de toros y las peleas de gallos, se impulsaron exhibiciones artísticas, conmemoraciones cívicas, ferias locales, la ópera, zarzuelas, muestras de patinaje y equitación, además, de que se llevaron a cabo bailes suntuosos al estilo francés.²²

Con el desarrollo de estas actividades artísticas, culturales y de recreación, la educación recibió un nuevo impulso, no sólo en el Distrito Federal y territorios, sino se planteó su centralización para servir como medio de difusión del nacionalismo, el orden, la libertad y el progreso.²³ No obstante, uno de los mayores retos que enfrentó el gobierno de Porfirio Díaz en el tema educativo, fue el alto índice de analfabetismo, el cual de acuerdo a los censos de este periodo histórico tenemos que, en 1895 el 17.1% de los habitantes totales del país eran alfabetas, para 1900 el 22.3% y para 1910 el 27.7%, lo cual nos indica que en dos décadas sólo aumentó un 10.5% el número de personas alfabetizadas.²⁴

Tabla 1. Población alfabetas y analfabetas en 1895, 1900 y 1910

Año	1895	1900	1910*
Población total	10,301,030	9,822,220	10,809,140
Alfabetas	1,843,292	2,185,761	2,992,076
Analfabetas	8,457,738	7,636,459	7,817,064
Elaboración propia a partir de: INEGI, <i>Estadísticas Históricas de México. Tomo I</i> , México, Primera Reimpresión, 2000, p. 100, disponible en [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM%202.pdf], consultado: 14 de julio de 2019.			

²² González, *op. cit.*, 1994, p. 950.

²³ *Loc. cit.*

²⁴ INEGI, *Estadísticas Históricas de México. Tomo I*, México, Primera Reimpresión, 2000, p. 100, disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM%202.pdf, consultado: 14 de julio de 2019.

El analfabetismo junto con el desconocimiento del español por más de dos millones de habitantes,²⁵ dio pie a un sistema escolarizado de educación básica que lentamente aumentó el bajo índice escolar del país, especialmente entre la población de entre 6 y 10 años, a su vez que se daba mayor importancia durante la última década del siglo XIX a la educación de los adultos, pues se pensaba que era el mejor camino para acabar con dicho problema,²⁶ ya que en éstos era donde se debía depositar “el germen de las virtudes morales y cívicas en el corazón de sus... hijos” y ayudar al maestro en su tarea educativa.”²⁷

Con la llegada de Joaquín Baranda al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en septiembre de 1882, la educación primaria entró en una época de auge dándosele un mayor impulso. Esta institución, que se construyó paulatinamente desde finales del siglo XVIII, fue objeto de diversos intereses y deseos. Con ella, se pusieron en marcha diversos modelos educativos que tuvieron cabida en sistemas escolares religiosos, formales e informales, en escuelas gratuitas de primeras letras, escuelas particulares, amigas públicas gratuitas y amigas particulares.²⁸

La escuela primaria de finales del siglo XIX, le dio forma a un nuevo sistema educativo que contemplaba elementos educativos que no habían sido considerados y que más tarde serían parte de los cimientos de obligatoriedad de la instrucción en todo el país. Así, esta nueva escuela planteó la necesidad de un edificio especialmente diseñado para las clases, se prefirió al maestro estudiado y profesional que al empírico, se experimentó con diferentes métodos educativos, como el Sistema

*La suma de alfabetas y analfabetas da un total de 10 809 140, mientras que en la fuente original el total corresponde a 10 809 090.

²⁵ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, El Colegio de México, 2003, p. 12.

²⁶ Federico Lazarín Miranda, *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. México, UAM-Iztapalapa/Ediciones el Lirio, Biblioteca de Signos, 2013, pp. 96 y 101.

²⁷ Martínez, *op. cit.*, 1992, p. 120.

²⁸ María Esther Aguirre Lora, *Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)*, en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_16.htm, consultado: 9 de julio de 2019.

de Enseñanza Mutua o también conocido como Sistema Lancasteriano o el Método Objetivo. De igual forma, se precisaron los tiempos escolares y se retomó la importancia de la disciplina escolar dentro del aula, con lo que se crearon normas de comportamiento que fueron premiadas o castigadas dependiendo su obediencia.²⁹ Así, la escuela primaria se perfiló como un espacio en el que más que instruir, se educaba y, en el que los niños se podían desarrollar integralmente.

De la mano con consolidación de la educación primaria, se comenzó a poner mayor atención a la preparación del magisterio, por lo que se inauguraron algunas Escuelas Normales en diferentes estados de la República. Las llamadas en ese entonces escuelas Modelo, implementaban las innovaciones pedagógicas y educativas de la época. Estaban reguladas por planes que incorporaban no sólo métodos adecuados de enseñanza, sino también saberes sobre las condiciones de los edificios, el mobiliario, los libros, útiles escolares y cuidado de la salud. Tal como pasó en lo que se considera la primera Escuela Normal de México., fundada en Orizaba, Veracruz el 5 de febrero de 1883, institución donde, además, se desarrollaron importantes experiencias pedagógicas que reformularon las antiguas prácticas educativas.³⁰

Como resultado de estos cambios, surgieron paulatinamente leyes que dieron forma al sistema educativo del país y, que al paso se fueron complejizando en temas teóricos-metodológicos, conciencia nacionalista y cultura material. La *Ley de Instrucción Obligatoria* de 1888, surgió entonces, como una Ley que, aunque limitada al Distrito Federal y Territorios Federales, sentaba como lo dice su nombre, la obligatoriedad de la instrucción, además de ser

²⁹ *Loc. cit.*

³⁰ Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez (coords.), *Historia de la educación en Veracruz*. México, Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, 2014, pp. 274-275.

gratuita y laica.³¹ Sin embargo, es probable que esta disposición no se haya llevado a cabo cabalmente, al existir una buena parte de la población que no tenía ni los recursos económicos, ni una escuela cercana a la cual asistir, aunado a una buena parte de la población infantil que debía ayudar a sus padres en sus labores, especialmente agrícolas, lo que les impedía asistir de manera regular a clases.

En este sentido, se esperaba que aún con sus limitaciones jurisdiccionales, los estados que no estaban sujetos a ella la tomarían de ejemplo y la adoptarían. Aunque en la realidad, la mayoría de las escuelas siguieron funcionando de acuerdo con sus posibilidades y su contexto, variando no sólo de estado a estado, sino también entre regiones, municipios o pueblos.

Otro cambio importante suscitado durante el Porfiriato fue la transición de la *instrucción* a la *educación*. Si bien fue hasta las primeras décadas del siglo XX que el término educación fue utilizado de forma generalizada, su diferenciación con el término de instrucción se fue gestando desde las última dos décadas del siglo XIX. Como resultado del nacimiento de diversas teorías educativas en Europa -idealistas, realistas, utopistas, positivistas,³² entre otras-, ideólogos y pedagogos mexicanos, comenzaron a discutir acerca de las aptitudes y conocimientos que debían de desarrollarse en los alumnos, de esta manera y prevaleciendo hasta el momento una instrucción básica sustentada en el aprendizaje de la lectura, la escritura y algunas operaciones matemáticas, se pensó en la formación de un programa de enseñanza más amplio y acorde a los deseos educativos de la época.

³¹ *Gaceta Parlamentaria*, número 3887-V, 2013, disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/62/2013/oct/20131017-V/Iniciativa-17.html>, consultado: 13 de julio de 2019.

³² Alicia Muñoz Vega, “El caso de la educación primaria. Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 233, 2005, p. 44, disponible en: <https://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/233/ru2335.pdf>, consultado: 18 de septiembre de 2019.

De esta forma, pedagogos como Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, Gabino Barrera, Agustín Aragón y Abraham Castellanos, trabajaron en diversas propuestas para dar forma a un nuevo sistema educativo sustentado en una educación integral, la cual pretendía ser eje principal de las escuelas mexicanas,³³ quedando tan difícil tarea en la práctica al todavía al Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda (1882-1901) y, posteriormente, al Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra (1905-1911). Favoreciendo siempre el desarrollo de todas las facultades del individuo, el objetivo de la educación primaria se enfocaría entonces en: “desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser: físico, moral e intelectual”,³⁴ enseñándole no sólo a pensar sino a sentir.

Para este momento, había un claro deseo por parte de las autoridades federales de querer homogenizar y organizar la enseñanza a nivel nacional, sin embargo, su radio de acción era estrecho. De acuerdo con la Constitución de 1857, se otorgaba a los estados el control sobre su sistema educativo al permitirles “legislar sobre la materia y [...] organizar la instrucción pública dentro de su propio territorio”,³⁵ con lo que la Federación no podía intervenir de forma directa en cuestiones educativas estatales. Bajo este contexto, el Gobierno Federal a través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, lanzó una invitación a los gobernadores estatales, de los territorios federales y del Distrito Federal para que enviaran representantes del ramo al Primer Congreso de Instrucción Pública conocido también como “El constituyente de la enseñanza”, que se llevó a

³³ Elvia Lizbeth Cortés López, *El proyecto federal de escuela rural en México. La respuesta social en las escuelas rurales de Chiapas, vista a través de los inspectores, 1921-1945*, tesis de maestría en Humanidades, línea de Historia. México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa, 2017, pp. 23-25.

³⁴ Martínez, *op. cit.*, 1992, p. 119.

³⁵ Laura Giraudo, *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008, p. 128.

cabo entre diciembre de 1889 y marzo de 1890,³⁶ a este Primer Congreso también asistieron directores de escuelas superiores y profesores.

Los puntos discutidos en este foro fueron variados, siendo uno de los más destacados la homogenización de la educación, la cual no sólo se refería a uniformar métodos y procedimientos de enseñanza, sino que, a través de ella se buscaba centralizar la educación, aspiración que iba en contra de la autonomía estatal tan celosamente cuidada. Por tal motivo, los delegados de los estados se opusieron a este intento, pero acordaron que la educación sería obligatoria, gratuita y laica, adaptándose siempre a las condiciones de cada estado. Otros acuerdos a los que se llegaron fueron: la homogenización de los programas de enseñanza, la imposición de sanciones a los padres que no enviaran a sus hijos a la escuela para terminar al menos la educación primaria elemental que iba de los seis a los doce años de edad³⁷ y, que el laicismo tendría una connotación de tolerancia y no de antirreligiosidad o sectarismo. La primaria superior, por otro lado, sólo sería obligatoria en el caso de que se quisiera continuar con los estudios preparatorios y tendría una duración de dos años. Finalmente, se debatió sobre los sueldos de los maestros y se acordó designarles una retribución digna y una jubilación al 100% después de treinta años de servicio.³⁸

³⁶ Lazarín, *op. cit.*, 2013, 102.

³⁷ La obligatoriedad resultó ser un problema no sólo para los padres quienes sufrían las consecuencias de no mandar a sus hijos a la escuela, sino también para las autoridades educativas estatales y federales, pues cada uno de estos actores recibía un castigo en caso de no cumplir con su deber. Para el caso de los padres, Mílada Bazant menciona que, con la Ley de Instrucción Pública de 1890 la multa que se impuso era de quince centavos a dos pesos o prisión de uno a seis días dependiendo de la gravedad de la falta. Sin embargo, la inasistencia de los niños en edad escolar persistía, ya que para los padres era indispensable su ayuda especialmente en las labores del campo, siendo la época de siembra y cosecha la de más incidencia. Otra de las razones principales del por qué no se mandaban a los niños a la escuela era porque los padres de familia no pensaban que ésta fuera de utilidad en la vida de sus hijos, por último, la falta de recursos económicos fue otro obstáculo que incrementó la inasistencia escolar, pues muchas veces los padres no contaban con el dinero para hacerse cargo de los gastos escolares de sus hijos, como útiles escolares o comida, por tal razón, no era raro que cuando se les imponía una multa, preferían ser encarcelados que pagarla, en Mílada Bazant, “La disyuntiva entre la escuela y la cosecha: entre las multas y los arrestos. El Estado de México de 1874 a 1910”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru, *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México, 1993, pp. 173-189, disponible en: <http://jstor.org/stable/j.ctvhn09mb.13>, consultado: 9 de julio de 2019.

³⁸ Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, Serie Historia de la educación, 2014, 7ª reimpresión, pp. 23-26.

El siguiente año se celebró el Segundo Congreso de Instrucción Pública de diciembre de 1890 a febrero de 1891, en éste, se tenía como objetivo primordial discutir y resolver cuestiones que habían quedado inconclusas en el primero, de tal forma, que hubo una continuidad en los trabajos realizados.³⁹ De acuerdo con Bazant: “[l]a obra más importante del Segundo Congreso, fue, a decir de Justo Sierra, la organización de la preparatoria”,⁴⁰ aunque también se adoptó el método científico para la enseñanza y se estableció que los planes de estudio debían proporcionar conocimientos en común a los alumnos,⁴¹ aunque su mayor legado fueron los conocimientos y acuerdos tomados en él y que permitieron ir moldeando la educación nacional.⁴² En ambos congresos se desconoce cuáles fueron las aportaciones de cada uno de los participantes, no obstante, gracias Ernesto Meneses, se conocen las comisiones en las que participaron y el estado que representaban. Para Chiapas, asistió al Primer Congreso un ciudadano llamado Pedro Garza, quien formó parte de la Comisión que discutió el tema de las Escuelas Normales;⁴³ mientras que, para el segundo, el delegado fue el profesor Miguel Schultz quien fue comisionado al estudio del tema relativo a la Instrucción Primaria.⁴⁴

Pocos años después de la realización de estos dos congresos, surgieron diversas leyes que respondieron a varias de las cuestiones discutidas en ellos, tal fue el caso de la *Ley Reglamentaria de Instrucción Obligatoria del Distrito Federal y Territorios Federales* (1891) y, el *Reglamento Interno de las Escuelas Oficiales de Enseñanza Primaria Elemental y la Ley de Enseñanza Superior* (1897).

³⁹ Lazarín, *op. cit.*, 2013, 103.

⁴⁰ Bazant, *op. cit.*, 2014, p. 27

⁴¹ *Loc. cit.*

⁴² *Ibidem*, p. 29.

⁴³ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1ª edición digital, 2002, pp. 440-441.

⁴⁴ *Ibidem*, pp. 473-474.

En mayo de 1905, siendo Justo Sierra Subsecretario de Instrucción, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública se dividió, lo que dio origen a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual quedó encargada de la instrucción primaria, normal, preparatoria y profesional del Distrito Federal y Territorios, así como de academias y sociedades científicas, bibliotecas, museos, antigüedades nacionales, monumentos arqueológicos, administración de teatros dependientes del Gobierno Federal, congresos científicos y artísticos.⁴⁵

Tres años después, es decir, en 1908, se decretó la *Ley de Educación Primaria* aún bajo la gestión de Sierra. Esta Ley establecía que las escuelas primarias oficiales debían ser esencialmente educativas y, traía nuevamente a colación la importancia de educar más que instruir pues este término no llenaba las expectativas de las autoridades educativas e intelectuales a la hora de hablar sobre lo que se esperaba de la escuela. Por último, la enseñanza debía ser nacional, integral, laica y gratuita.⁴⁶

En septiembre de 1910 se llamó a un Tercer Congreso Nacional de Educación Primaria, el cual convocaba a dos representantes por cada estado de la República, mismos que debían de tener los puestos más elevados en el sistema de educación primaria.⁴⁷ En esta reunión se informaron los progresos educativos de cada estado y, se estableció nuevamente el modelo de enseñanza central y de los territorios federales como la base de la educación nacional,⁴⁸ con lo que una vez más se ratificaba el papel del Gobierno Federal como órgano regulador del país en materia educativa.

⁴⁵ “Decreto de Porfirio Díaz que crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes”, en *500 años de México en Documentos*, disponible en: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1905_200/Decreto_de_Porfirio_D_az_que_crea_la_Secretar_a_de_1409.shtml, consultado: 26 de junio de 2019.

⁴⁶ Martha Patricia Zamora Patiño, “Legislación educativa”, en *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002 disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.htm, consultado: 24 de julio de 2019.

⁴⁷ Bazant, *op. cit.*, 2014, p. 29.

⁴⁸ Martínez, *op. cit.*, 1992, p. 129.

En suma, las discusiones y actividades realizadas durante estos tres congresos se tradujeron en diversos logros, destacando el nuevo carácter educador de la escuela y ya no instructor. A su vez de la división de la enseñanza primaria en elemental y superior, constando la primera de cuatro grados y siendo obligatoria “para niños de 6 a 12 años o de 8 a 14, según la entidad, y la oficial era laica y gratuita. Podía cursarse en las escuelas oficiales, y en las particulares, aunque éstas no estuvieran incorporadas, y en el hogar, presentando anualmente exámenes de las materias obligatorias.”⁴⁹

Un punto importante que es clave retomar para entender el desarrollo de la educación porfiriana, es la relación directa entre educación y economía, ya que, al analizar estas dos variables, es claro que las situaciones económicas por las que atravesaron, federación, estados y municipios, impactaron directamente en el desarrollo de los sistemas educativos, obstaculizando o permitiendo su buen funcionamiento. Este escenario es claramente visible si se compara al norte del país con el sur. El primero, con una población no hablante del español menor y recursos suficientes para invertir en el sistema educativo, obtuvo mejores índices de alfabetización, mientras que el sur, con una economía orientada mayormente a la agricultura y un alto porcentaje de población indígena, no mejoró en la mayoría de los casos su sistema de enseñanza, por lo que el índice de alfabetas o población con educación elemental no aumentó.⁵⁰

Lo anterior, nos habla de la desigualdad que existía en torno a la obtención y/o asignación de presupuestos, además, del efecto negativo que tuvo sobre los estados y, a su vez, sobre los municipios que no se les asignara una partida en específico por parte del Gobierno Federal, pues propició un declive en los recursos económicos destinados a la educación, imposibilitando a su

⁴⁹ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, El Colegio de México, 2003, p. 8.

⁵⁰ Bazant, *op. cit.*, 2014, 17.

vez, la atención a las demandas de mantenimientos de escuelas, pago de maestros y ayuda a niños de bajos recursos en edad escolar. Por otra parte, el estancamiento económico sufrido por algunos sectores de la sociedad provocado ya sea por el reparto de tierra o por las nuevas políticas comerciales, afectó la demanda escolar -especialmente la privada- disminuyendo por consiguiente la matrícula estudiantil de ciertos sectores sociales como la clase media.⁵¹

En contraparte, la recuperación de la educación sobrevino al surgimiento de modernas industrias y la formación de nuevos centros comerciales regionales. La modernización económica de alguna forma requería un mínimo de instrucción pues facilitaba el aprendizaje de las tecnologías ya sean industriales o agrícolas,⁵² lo que propiciaba que, en estas comunidades, la demanda de escuelas aumentara o se invirtieran más recursos monetarios en su construcción y buen funcionamiento.

La educación rural durante este periodo, es un tema que no se puede dejar de lado, ya que si bien es cierto que no se logró consolidar un sistema de escuelas rurales o municipales -como también se les conoció-, la realidad es que la enseñanza en el campo existió y que de no haber sido por su dependencia a los fondos municipales, los cuales no siempre eran abundantes sino todo lo contrario, el número de este tipo establecimientos escolares hubieran tenido un crecimiento exponencial en comparación al sistema educativo urbano, pues alrededor del 80% de los mexicanos vivía en el campo.⁵³ En este sentido, no se puede negar que la escuela urbana tuvo más ventajas frente a la rural, empezando por la plena atención de las autoridades educativas federales, mismas que se encargaron de procurar los recursos necesarios para su funcionamiento y

⁵¹ Martínez, *op. cit.*, 1992, p. 133.

⁵² *Ibidem*, pp. 135 y 137 y Lazarín, *op. cit.*, 2013, p. 37

⁵³ Bazant, *op. cit.*, 1993, p. 80.

desarrollo⁵⁴, pues cubrían la necesidades escolares derivadas del desarrollo de nuevas industrias y servicios de los principales centros económicos del país.

La mayoría de las escuelas rurales durante el siglo XIX y hasta la primera década del XX, estaban en manos de los pueblos, haciendas e instituciones corporativas, quedando por tal motivo, fuera de la supervisión y registros oficiales.⁵⁵ El trabajo dentro de ellas estaba limitado en ocasiones a sólo

[...] el primer grado; eran unitarias y sólo enseñaban las primeras letras o nociones del castellano. Para evitar los grupos mixtos, las niñas iban en la mañana y los niños en la tarde, o viceversa; o bien las mujeres asistían un día y los varones otro. Los maestros, para manejar los grupos numerosos, recurrían a los “monitores”, tan en boga en el siglo [XIX] en las escuelas lancasterianas.⁵⁶

En cuanto al precepto de obligatoriedad que se intentó de instaurar en todo el país, para estas escuelas no aplicaba, ya que sólo era obligatoria para quienes tenían una escuela cerca y no tenían la necesidad de trabajar, dejando con ello fuera a prácticamente toda la población rural infantil, pues era común el trabajo de los niños en el campo ayudando a sus padres.⁵⁷

En suma, se puede decir que entre 1876 y 1911 se gestó la base de la educación posrevolucionaria y aún la actual, al introducirse pedagogías modernas, la creación de escuelas normales y de diversas leyes o decretos, la oferta de carreras técnicas a obreros y educación superior a la población en general. No obstante, la escuela para muchos se veía como un privilegio y una institución común de las zonas con alto desarrollo económico, pero no en las zonas rurales

⁵⁴ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998, p. 321.

⁵⁵ La falta de supervisión ocasionó que muchas de las escuelas funcionaran bajo modelos educativos diferentes, quedando fuera de inspección por parte de autoridades estatales y federales, esta cuestión ha llegado a plantear la posibilidad de que el número de escuelas rurales contabilizadas para este periodo sea mayor al dado a conocer oficialmente.

⁵⁶ Loyo, *op. cit.*, 2003, pp. 9-10.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 11

e indígenas más alejadas de los centros urbanos, pues pocas eran las que contaban con un edificio escolar en funcionamiento.

Ahora bien, a pesar de que durante el Porfiriato no se logró expandir la red de escuelas a todo el país como anhelaban pedagogos, maestros y autoridades educativas, las autoridades educativas sí asumieron paulatinamente el papel de eje rector, por lo que fueron tomando responsabilidades que antes estaban en manos de ayuntamientos, estados o particulares.

1.2. La educación rural en Chiapas, 1870-1910

Las últimas tres décadas del siglo XIX fueron importantes en el avance político, económico y de mejoramiento de medios de comunicación en Chiapas. Si bien, a principios de los 80 de dicho siglo, la entidad presentaba aún serios problemas de comunicación entre regiones a diferencia de otros estados del centro o norte, entre 1888 y 1890 el estado se empezó a beneficiar del resurgimiento y bonanza de la economía nacional. Con la llegada de inversiones extranjeras al país, también llegaron empresarios de diversas partes del mundo, interesados en hacer negocios. El arribo de empresarios estadounidenses y especialmente de alemanes al Departamento de Soconusco, significó para Chiapas la consolidación de una economía basada en la producción y exportación de café que le dio grandes recursos al estado y al país.

El llamado Porfiriato llegó tarde a Chiapas, pues fue con la toma de la gubernatura de Emilio Rabasa en noviembre de 1891, que se inició un proceso de centralización política e intervencionismo estatal respaldado y motivado desde la silla presidencial. De acuerdo con las palabras de Thomas Benjamin, “[e]ste es el momento en que se inicia la historia moderna de

Chiapas”.⁵⁸ Emilio Rabasa Estebanell, nació el 22 de marzo de 1855 en Oaxaca, donde a la edad de 11 años ingresó al Instituto de Artes y Ciencias de la ciudad de Oaxaca -misma donde habían hecho sus estudios Benito Juárez y Porfirio Díaz-, a la edad de 22 años se licenció en leyes y comenzó a participar en la vida política de Oaxaca y Chiapas. De 1881 a 1891, Rabasa ocupó diversos cargos como el de legislador estatal en Chiapas, secretario privado del gobernador Luis Mier y Terán en Oaxaca, juez federal en la Ciudad de México y Procurador General del Distrito Federal.⁵⁹

Como gobernador, Emilio Rabasa se enfocó en la centralización del poder, creía necesario fortalecer su posición y cargo para poder controlar mejor al estado, pero sobre todo porque sabía que tanto hacendados como el clero, principalmente de San Cristóbal de las Casas, tenían una notable injerencia en las decisiones del gobierno y mantenían el control de las rutas comerciales situadas al sur.⁶⁰ Por estas razones, a mediados de 1892, con autorización de Díaz, Rabasa cambió la capital de San Cristóbal de las Casas a Tuxtla Gutiérrez, con lo que, además, de acertar un golpe a estos grupos hegemónicos, puso a Chiapas en el mapa comercial del país, lo que le permitió abrir sus puertas al intercambio de bienes y productos con la Ciudad de México.⁶¹

A la par que se caminaba hacia la centralización política y comercial, se iniciaron en el estado diversos proyectos de inversión e infraestructura con el objetivo de crear carreteras, líneas ferroviarias, caminos estatales, puertos y redes telegráficas que permitieran tener mejores medios de comunicación, mejorando además el transporte de las mercancías que se comercializaban al

⁵⁸ Thomas Louis Benjamin, *El camino a Leviatán. Chiapas y el Estado mexicano, 1891-1947*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990, p. 56.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 60.

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 62-63.

⁶¹ *Ibidem*, p. 63.

interior y exterior del estado.⁶² Sin embargo, no fue una característica generalizada, los poblados que alcanzaron dicho desarrollo fueron pocos y en muchas ocasiones dependió de su importancia comercial. En este sentido, además, de la capital y San Cristóbal de las Casas, el Soconusco fue quizás otra de las regiones más importantes, pues había un gran número de fincas cafetaleras concentradas en un grupo importante de finqueros y políticos que directa o indirectamente influían en las decisiones del gobierno estatal.

La economía chiapaneca estaba orientada en su mayoría al cultivo y exportación del café, como ya se mencionó. Siendo esta actividad el negocio más lucrativo para el estado y los empresarios, el mejoramiento de la maquinaria y los métodos de producción pronto se implementaron. Un ejemplo de ello fueron los finqueros alemanes, quienes enviaban muestras de suelo a empresas químicas alemanas para su análisis y recibir con ello mejores fertilizantes, o adquirirían maquinaria que les permitiera procesar el grano en menor tiempo y con mayor calidad.⁶³ Por estas razones, muchos finqueros cafetaleros obtenían grandes ganancias, pues aunque se producía por aproximadamente siete centavos la libra, se llegaba a vender en 20 centavos o más.⁶⁴ Cabe mencionar que otros productos que se llegaron a cultivar para su exportación fueron el algodón, azúcar, arroz, cacahuete, trigo, cacao, maíz y caucho.

El creciente aumento de las exportaciones y la imposición de diversos impuestos sobre estas mercancías significó el ingreso de millones de pesos cada año al estado, haciendo “[...] posible en este periodo muchas de las reformas y los proyectos que en el pasado habían fracasado por falta de recursos. La economía del estado se desarrolló y, como consecuencia, las finanzas públicas

⁶² Emilio Zebadúa, *Breve historia de Chiapas*. México, Fondo de Cultura Económica/Colegio de México, 2003, p. 116.

⁶³ von Mentz, et. al., *op. cit.*, 1988, p. 71.

⁶⁴ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 57.

mejoraron. Por primera vez hubo condiciones materiales para la estabilidad del gobierno estatal.”⁶⁵ De hecho, según un informe del propio Rabasa, los ingresos habían pasado de 180 mil pesos en 1891 a 350 mil en 1894.⁶⁶

Este progreso económico que envolvía a Chiapas, sin embargo, no era propio de toda la sociedad, por el contrario, atenúo aún más las diferencias sociales y propició el abuso a las clases más bajas y con mayor población, es decir, los campesinos e indígenas. Aun así, ante la idea de una nueva clase de campesinos y la integración del indígena a la sociedad mexicana, Emilio Rabasa promulgó en 1892 una reforma llamada “el reparto” o “el fraccionamiento”,⁶⁷ que permitía la división de las tierras comunales o ejidos para su venta a particulares, si bien el número de pequeños propietarios aumentó, no se consideró la difícil situación económica en la que vivían la mayoría de ellos, que al no poder pagarlas se perdieron, convirtiéndose en parte de ranchos o haciendas.⁶⁸ Esta situación, provocó el deterioro del campesinado, pues se vieron obligados a aceptar trabajos menos favorables, como el de temporal, servidumbre por deudas, medianería y el baldiaje.⁶⁹

Emilio Rabasa dejó la gobernatura a principios de 1894, no obstante, la línea política y económica que ya había trazado fue seguida por sus sucesores: “Fausto Moguel (1894-1895), Francisco León (1895-1899), Rafael Pimentel (1899-1905) y Ramón Rabasa (1905-1911)”.⁷⁰ Muestra de ello fue la creación en 1894 de la Oficina General de Hacienda para una mejor administración de las rentas estatales, en 1902 la construcción del Banco de Chiapas, logrando que

⁶⁵ Zebadúa, *op. cit.*, 2003, p. 123.

⁶⁶ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 69.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 72.

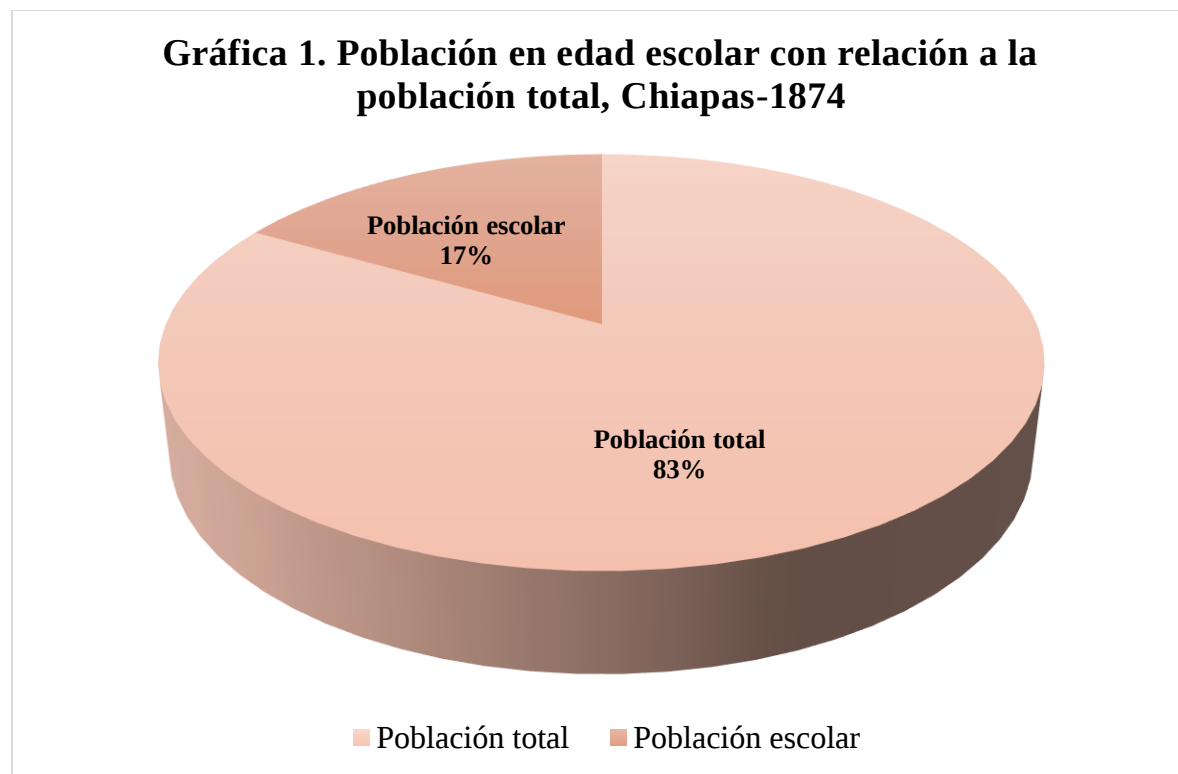
⁶⁸ *Ibidem.*, p. 73 y von Mentz, et. al., *op. cit.*, 1988, p. 83.

⁶⁹ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 74.

⁷⁰ Zebadúa, *op. cit.*, 2003, p. 126

para 1910, el estado gozara de un periodo de progreso material, ampliando los tipos de cultivo para exportación, la cría de ganado y la explotación de la madera.⁷¹

En el plano educativo, se sabe que, en el año de 1874 Chiapas tenía una población de 193 987 habitantes, con una población escolar aproximada -entre niños y niñas- de 38 979,⁷² es decir, un 17% de la totalidad tal como puede verse en la gráfica 1.



Elaboración propia a partir de: Archivo General de la Nación (AGN), Fondo: SEP, Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes, vol. XIII, No. 3-4, 1910, pp. 462-463.

El número total de escuelas primarias oficiales era de 66 y el de particulares era de 34, dando un total de 100, las cuales eran pocas considerando la gran extensión territorial y el hecho que en otras entidades -aún de menor tamaño- como Puebla, el número ascendía a 1 008. El promedio de

⁷¹ *Ibidem*, pp. 129-131.

⁷² Archivo General de la Nación (AGN), Fondo: SEP, Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes, vol. XIII, no. 3-4, 1910, pp. 462-463.

asistencia de los alumnos a las escuelas oficiales era de 2 435, mientras que en las particulares no se registró dato alguno. Existía una escuela oficial por cada 415.5 kilómetros cuadrados, lo cual muestra el atraso educativo en términos relativos, pues en la Ciudad de México, por ejemplo, había una por cada 3.3 kilómetros cuadrados. Con respecto al número de habitantes, había una por cada 1 939, tres veces más que Tlaxcala donde había una por cada 459 habitantes. Por último, el gasto erogado en el sostenimiento de la instrucción fue de 13 441 pesos, doce veces menor que el Distrito Federal y el Estado de México.⁷³ Sin embargo, en términos absolutos, el 17% de la población en edad escolar frente a la población total del estado, justificaba el bajo número de establecimientos educativos.

Durante esta década y, todavía en la siguiente, el cobro de impuestos iba a detrimento del propio estado. Lo poco que se recaudaba se utilizaba en las necesidades más apremiantes de la administración, por tal motivo el ramo educativo tenía asignada la cantidad de \$3 492 para su financiamiento, lo que representaba apenas un 3.50% del total del presupuesto estatal,⁷⁴ un año después apenas había aumentado a 4 684 pesos.⁷⁵

El periodo de gobierno de Emilio Rabasa, benefició de igual forma al sistema educativo de la entidad. Con el mejoramiento de las prácticas contables y el incremento del cobro de impuesto, su presupuesto se elevó de 7 000 pesos asignados en 1891 durante la gestión del anterior gobernador -Manuel Carrascosa- a \$40 000.⁷⁶ Debido al alto índice de analfabetismo sobre todo en zonas rurales, Rabasa creó la Dirección General de Instrucción Pública “[...] con el objetivo de supervisar el establecimiento de nuevas escuelas, la certificación de nuevos maestros y la creación

⁷³ *Loc. cit.*

⁷⁴ Juan Manuel Salinas Sánchez, *La educación en Chiapas (1880-1914)*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2019, pp. 28 y 65.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 67

⁷⁶ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 75.

de planes y programas de trabajo uniformes para todo el estado”,⁷⁷ ésta estaba integrada por un director general, inspectores y agentes,⁷⁸ de entre todos ellos, los inspectores eran los que tenían a cargo la labor más importante, ya que eran el vínculo entre las autoridades estatales y las comunidades, pues tenían la obligación de visitar los establecimientos escolares de sus departamentos.⁷⁹

La modificación del impuesto denominado *personal* fue uno de los puntos fuertes de la política educativa llevada a cabo por Rabasa. Con su sustitución por el *impuesto de fomento a la instrucción pública*, se pudieron cubrir los sueldos de preceptores, comprar mobiliario, equipo y útiles escolares. Este impuesto consistía en una contribución de un peso anual por parte de todos los varones de entre 16 y 60 años, sin embargo, debido a que muchos ciudadanos no lo pagaban, el 1º de febrero de 1894 se modificó y se estableció que el pago sería de 80 centavos en lugar de un peso.⁸⁰ Al final de la gestión de Rabasa, aún eran evidentes las deficiencias en la educación primaria rural, la pobreza de los municipios y del propio estado no permitió mejorar las condiciones de muchas escuelas.⁸¹

En 1895, tomó el cargo de gobernador del estado Francisco León, quien al igual que su antecesor pertenecía a este grupo de políticos oaxaqueños que habían hecho carrera política en Chiapas, éste, por ejemplo, había sido director del programa de construcción de caminos en las administraciones de Rabasa y Moguel.⁸² En el campo educativo, León

[...] aligeró la carga a los municipios y atendió el renglón de la instrucción pública, reformando el artículo 4º de la ley en el sentido de que los ayuntamientos sólo contribuirían con 30 por ciento de lo que el gobierno del estado empleara en el sostenimiento de las escuelas,

⁷⁷ *Ibidem*, p. 75

⁷⁸ Salinas, *op. cit.*, 2019, p. 31.

⁷⁹ *Ibidem*, pp. 54-55.

⁸⁰ *Ibidem*, pp. 69-71.

⁸¹ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 75.

⁸² Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 79.

pero aquellas deberían retener la mitad de dicho porcentaje para dotar a los niños pobres de útiles escolares, además de muebles y material de escuela.”⁸³

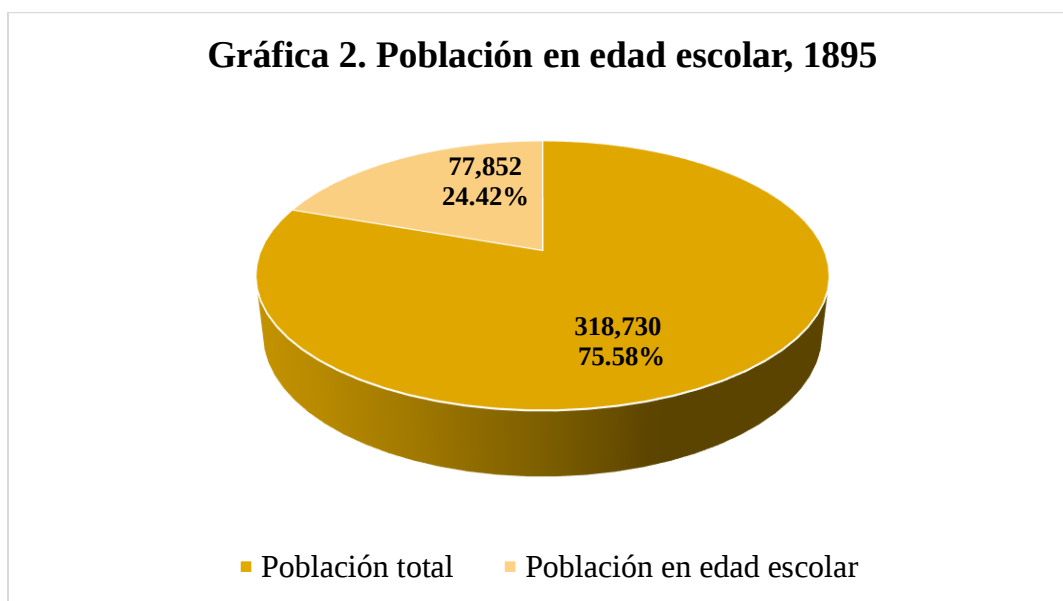
Si bien las intenciones del ahora gobernador eran buenas y pretendían propiciar el funcionamiento efectivo de las escuelas, en la realidad el panorama no pintaba muy bien pese a la supuesta bonanza de la hacienda estatal. La población que ascendía para este momento a 318,730 habitantes, dividida por departamento como sigue:

Tabla 2. Población total en Chiapas, 1895			
Departamentos	Hombres	Mujeres	Total
Comitán	26,177	29,068	55,245
Chiapa	10,529	11,433	21,962
Chilón	15,152	16,442	31,594
Las Casas	25,715	29,809	55,524
La Libertad	7,433	8,263	15,696
Mezcapala	4,993	5,295	10,288
Palenque	7,299	7,540	14,839
Pichucalco	11,351	11,358	22,709
Simojovel	10,423	11,025	21,448
Soconusco	15,352	14,981	30,333
Tonalá	5,309	5,565	10,874
Tuxtla	13,675	14,543	28,218
Total	153,408	165,322	318,730
Elaboración a partir de: <i>Censo General de la República Mexicana, 1896</i> . Chiapas, México, Dirección General de Estadísticas.			

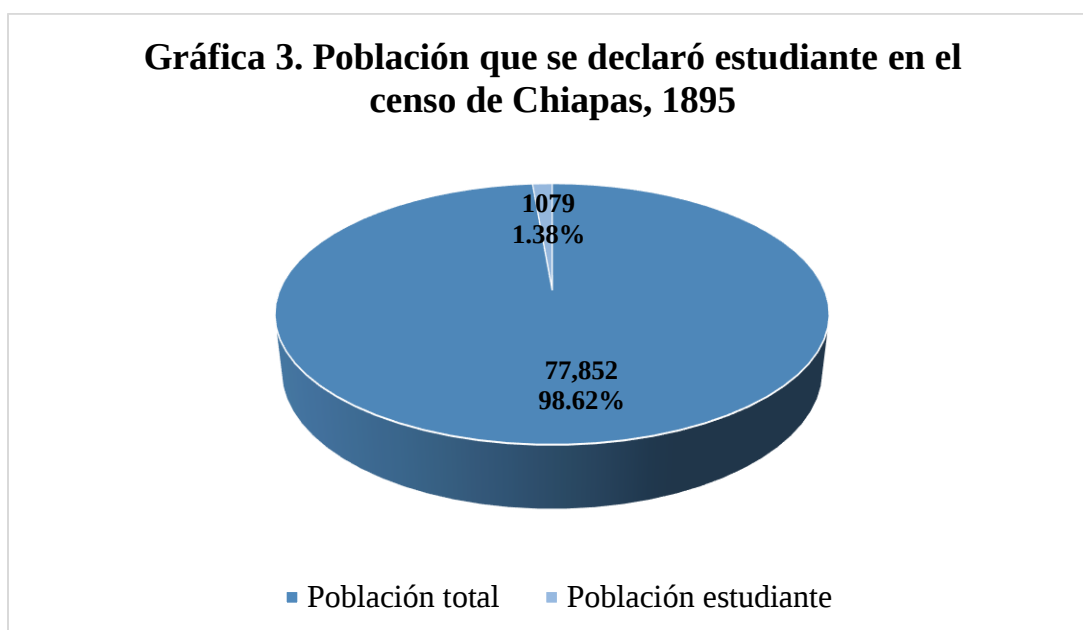
nos muestra que había una población de 77 852 habitantes que se encontraban en edad escolar, es decir, entre los 6 y los 15 años, lo que equivalía al 24.42% del total, no obstante, sólo 1 079 se registraron como estudiante y 1 299 como población escolar, lo que corresponde al 1.38% y 1.66%

⁸³ Salinas, *op. cit.*, 2019, p. 35.

respectivamente, esto significó que sólo alrededor del 3% de la población en edad escolar realmente estaba asistiendo a la escuela. (Véase gráfica 2, 3 y 4)

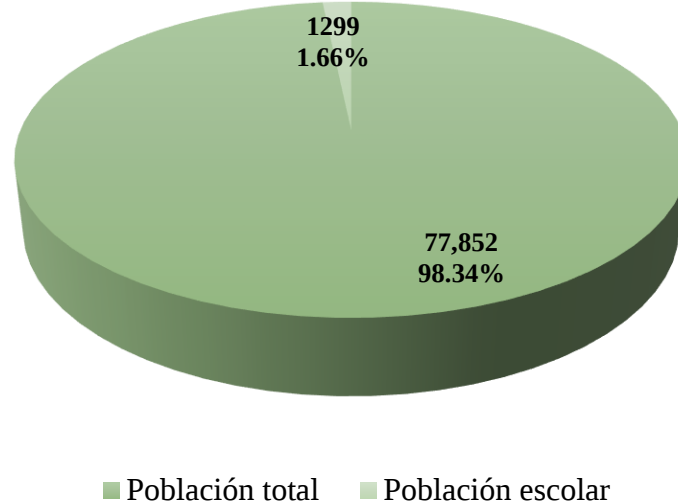


Elaboración a partir de: *Censo General de la República Mexicana, 1896*. Chiapas, México, Dirección General de Estadísticas.



Elaboración a partir de: *Censo General de la República Mexicana, 1896*. Chiapas, México, Dirección General de Estadísticas.

Gráfica 4. Población escolar en Chiapas, 1895



Elaboración a partir de: *Censo General de la República Mexicana, 1896*. Chiapas, México, Dirección General de Estadísticas.

Quizá fue esta situación tan preocupante sobre el sistema educativo chiapaneco, por la que el gobernador León expidió en 1896, la primera la *Ley Reglamentaria de Instrucción Pública*, la cual estableció que las escuelas quedarían bajo el control directo del gobierno estatal;⁸⁴ también a través de ella, se crearon la Dirección General de Instrucción, a cargo del profesor José María González y el Cuerpo de Inspectores Técnicos, ambos organismos encargados de supervisar, orientar y controlar las escuelas de todo el estado,⁸⁵ restando así, poder a los municipios sobre su propio sistema de educación primaria. Cabe mencionar que dicha Dirección desapareció en 1900, poco después de haber dejado la gobernatura Francisco León.

⁸⁴ Fernando de Jesús Gordillo Ballinas, *Educación urbana y sociedad en el Chiapas Revolucionario. Un estudio sobre las escuelas primarias de los principales centros urbanos. 1914-1920*, tesis de maestría en Historia. México, Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2017, pp. 56-57.

⁸⁵ Juan Jaime Manguen e Irma Montesinos, *Historia de la educación en Chiapas: desde la colonia hasta nuestros días*. México, Universidad Nacional Autónoma de Chiapas, 1981, pp. 46 y 48.

A la salida de León del poder en 1899, quien tomó las riendas del estado fue Rafael Pimentel, político de origen oaxaqueño, que, si bien no había sido elegido por Emilio Rabasa para el puesto, sí tuvo influencia de él a través de su hermano Ramón Rabasa, quien ocupó durante esta gobernatura el puesto de tesorero del estado.⁸⁶ Al tomar su posición como cabeza del estado, Pimentel se encontró para 1900 con una población en aumento (13%), pasando de 318 730 habitantes en 1895 a 360 799, distribuidos en 16 departamentos de la siguiente forma:

Tabla 3. Población total de Chiapas, 1900			
Departamentos	Hombres	Mujeres	Total
Tuxtla	10,960	11,576	22,536
Comitán	20,702	23,174	43,876
Chilón	17,380	18,054	35,434
Soconusco	19,628	17,013	36,641
Pichucalco	12,983	13,188	26,171
Simojovel	12,570	12,992	25,562
Mezcapala	6,100	6,535	12,635
Las Casas	14,454	17,128	31,582
Chiapa	9,045	9,969	19,014
Palenque	8,463	8,345	16,808
La Libertad	8,725	9,520	18,245
Tonalá	5,998	6,260	12,258
Chamula	12,861	13,809	26,670
Zintapala	4,383	4,554	8,937
Motozintla	8,374	8,449	16,823
La Frailesca	3,699	3,908	7,607
Total	176,325	184,474	360,799
Elaboración a partir de: <i>Censo General de la República Mexicana verificado el 28 de octubre de 1900</i> . Chiapas, México, Dirección General de Estadísticas.			

⁸⁶ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 79.

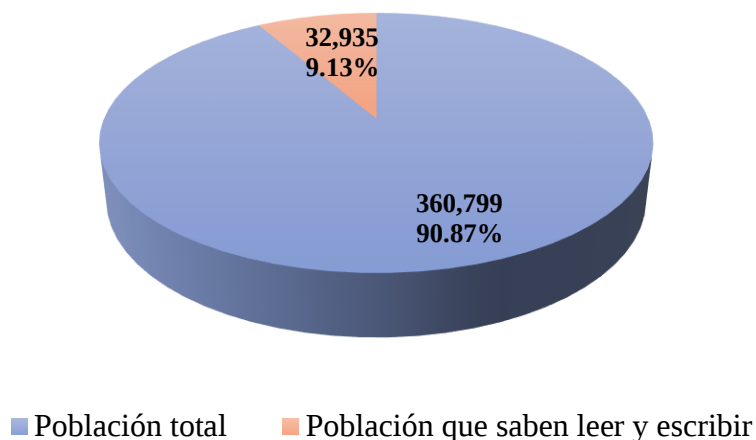
De acuerdo con el censo general de la República Mexicana de dicho año, del total de la población, un 90.87% de ella no sabía leer ni escribir, el atraso educativo en el que vivía la población de la entidad era innegable con sólo el 9.13% de alfabetas. (Véase tabla 4 y gráfica 5)

Tabla 4. División de la población de acuerdo con su instrucción, 1900

Estatus	Hombres	Mujeres	Total
Saben leer y escribir	19,621	12,425	32,046
Solo saben leer	418	471	889
No saben leer ni escribir, menores de 12 años	74,204	72,840	147,044
No saben leer ni escribir, de 12 años en adelante	82,082	98,738	180,820
Total	176,325	184,474	360,799

Elaboración a partir de: *Censo General de la República Mexicana verificado el 28 de octubre de 1900*. Chiapas. México, Dirección General de Estadísticas.

Gráfica 5. Población que sabía leer y escribir en Chiapas, 1900



Elaboración a partir de: *Censo General de la República Mexicana verificado el 28 de octubre de 1900*, Chiapas. México, Dirección General de Estadísticas.

En este contexto, es que Pimentel estableció en septiembre de 1901 un Consejo Superior de Vigilancia, compuesto por un cuerpo de inspectores encargados de supervisar la buena marcha de las escuelas, el flujo de estudiantes y garantizar resultados satisfactorios de parte de las autoridades.⁸⁷ Otra de las obras educativas de Pimentel, fue la creación el 15 de septiembre de 1902 de la Escuela Normal de Profesoras, conocida también como de Señoritas, bajo la dirección de la profesora Soledad Baena. Esta nueva institución atendía la falta de profesoras capacitadas que aseguraran la calidad de la educación sobre todo en las zonas urbanas de la entidad,⁸⁸ además, de que como mencionan Juan Manguen e Irma Montesinos, “[m]uchos lugares habían que sólo sostenían una escuela dedicada a la niñez masculina”⁸⁹ por la falta de personal docente femenino. Este mismo año, salió a la luz una nueva Ley de Instrucción Pública, la cual retomó los preceptos de su predecesora.⁹⁰

En 1905 Rafael Pimentel terminó su mandato y comenzó la administración a cargo de Ramón Rabasa, hermano de Emilio Rabasa. Durante este gobierno, Ramón Rabasa creó en 1907 la Dirección de Instrucción Pública Primaria, la cual quedó a cargo del profesor Lisandro Calderón. El objetivo principal de esta institución fue el de mejorar el control de las escuelas para uniformar la instrucción en Chiapas, para llevar a cabo este cometido, las autoridades educativas dejaron en claro que los jefes políticos y los presidentes municipales no podían llevar a cabo satisfactoriamente el manejo de las escuelas, razón por la cual se estimó la contratación de inspectores pedagógicos.⁹¹

⁸⁷ Salinas, *op. cit.*, 2019, p. 57.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 39.

⁸⁹ Manguen y Montesinos, *op. cit.*, 1981, p. 52.

⁹⁰ Gordillo, *op. cit.*, 2017, p. 57.

⁹¹ Salinas, *op. cit.*, 2019, pp. 57-58.

En este año también, la Dirección General de Instrucción Primaria informó que se habían gastado la cantidad de 442.15 pesos por profesor y, 12.69 pesos por alumno, encontrándose inscritos para ese momento 8 863 estudiantes⁹² distribuidos en 156 escuelas primarias y 4 de instrucción superior.⁹³ En 1908, las estadísticas informaban que el número de escuelas primarias habían aumentado a 197, mientras que las de instrucción superior habían disminuido a 3, asimismo, se instalaron 3 escuelas de párvulos en los municipios de Tuxtla, Tapachula y San Cristóbal de las Casas.⁹⁴

Entre 1907 y 1910, los avances en materia educativa fueron significativos, la Dirección tomó las riendas del ramo imponiendo un estricto control de la asistencia de los alumnos a la escuela y multas a los padres o tutores que no mandaran a sus hijos, también se levantaron padrones de niños en edad escolar, a la vez que se trató de manejar los recursos económicos de forma más eficiente.⁹⁵ De acuerdo con el censo de 1910, la población total de Chiapas había aumentado un 21% con relación a las cifras del censo de 1900, es decir, paso de 360 799 a 438 843 habitantes, distribuidos en 13 departamentos de la siguiente forma:

⁹² *Ibidem*, pp. 80-81.

⁹³ *Ibidem*, p. 107.

⁹⁴ *La educación en Chiapas: breve cronología*. México, Secretaría de Educación Pública/Estado de Chiapas 1983, p. 24.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 59.

Tabla 5. Población total de Chiapas, 1910

Departamentos	Hombres	Mujeres	Total
Tuxtla	19,468	20,799	40,267
Comitán	23,929	26,902	50,831
Chiapa	15,168	16,265	31,433
Chilón	20,024	20,983	41,007
La Libertad	10,570	11,166	21,736
Las Casas	28,856	32,213	61,069
Mariscal	9,212	9,371	18,583
Mezcapala	7,729	8,367	16,096
Palenque	11,406	10,716	22,122
Pichucalco	14,412	14,736	29,148
Simojovel	16,194	16,421	32,615
Soconusco	29,105	25,586	54,691
Tonalá	9,789	9,456	19,245
Total	215,862	222,981	438,843

Elaboración a partir de: *Censo de 1910, División Territorial de los Estados Unidos Mexicanos*. Chiapas, México, 1913, Dirección General de Estadísticas.

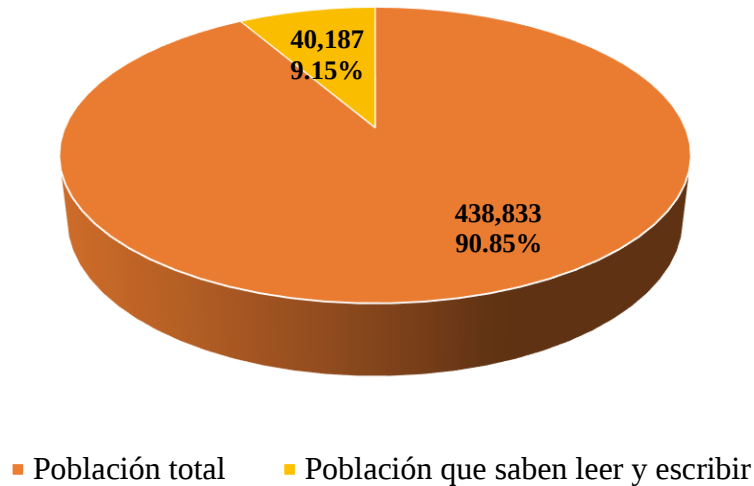
Relativo a la educación en Chiapas, dicho censo nos arroja los siguientes datos: de los 438 843 habitantes, sólo 9.15% de la población total sabía leer y escribir, mientras que el 90.85% permanecía analfabeta. (Véase tabla 6 y gráfica 6)

Tabla 6. División de la población de acuerdo con su instrucción, 1910

Estatus	Hombres	Mujeres	Total
Saben leer y escribir	23,492	16,524	40,016
Solo saben leer	51	120	171
No saben leer ni escribir, menores de 12 años	88,736	79,164	167,900
No saben leer ni escribir, de 12 años en adelante	103,577	127,169	230,746
Total	215,856	222,977	438,833

Elaboración a partir de: *Censo de 1910, División Territorial de los Estados Unidos Mexicanos*. Chiapas, México, 1913, Dirección General de Estadísticas

Gráfica 6. Población que sabe leer y escribir en Chiapas, 1910



Elaboración a partir de: *Censo de 1910, División Territorial de los Estados Unidos Mexicanos*. Chiapas, México, 1913, Dirección General de Estadísticas.

El 27 de mayo de 1911 Ramón Rabasa renunció a la gobernatura debido a diversas críticas que recibió su administración, esta situación provocó afectaciones en todos los sectores del estado, incluyendo el de educación. El sistema educativo chiapaneco recibió un fuerte golpe al desaparecer la Dirección General de Instrucción Pública en 1912 y fue hasta 1914 durante el gobierno del General José Agustín Castro que se reestableció.⁹⁶

A manera de conclusión, si bien es cierto que el Porfiriato y posteriormente la Revolución llegaron tarde a Chiapas, es innegable, el impulso que se le intentó de dar a la cuestión educativa en la entidad. Con Emilio Rabasa por primera vez en mucho tiempo, se asignó un mayor presupuesto al ramo, lo que significó mayor presupuesto para los ayuntamientos y menos carga para sus arcas personales. Otro punto importante de su política fue, la creación de diferentes

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 43-45.

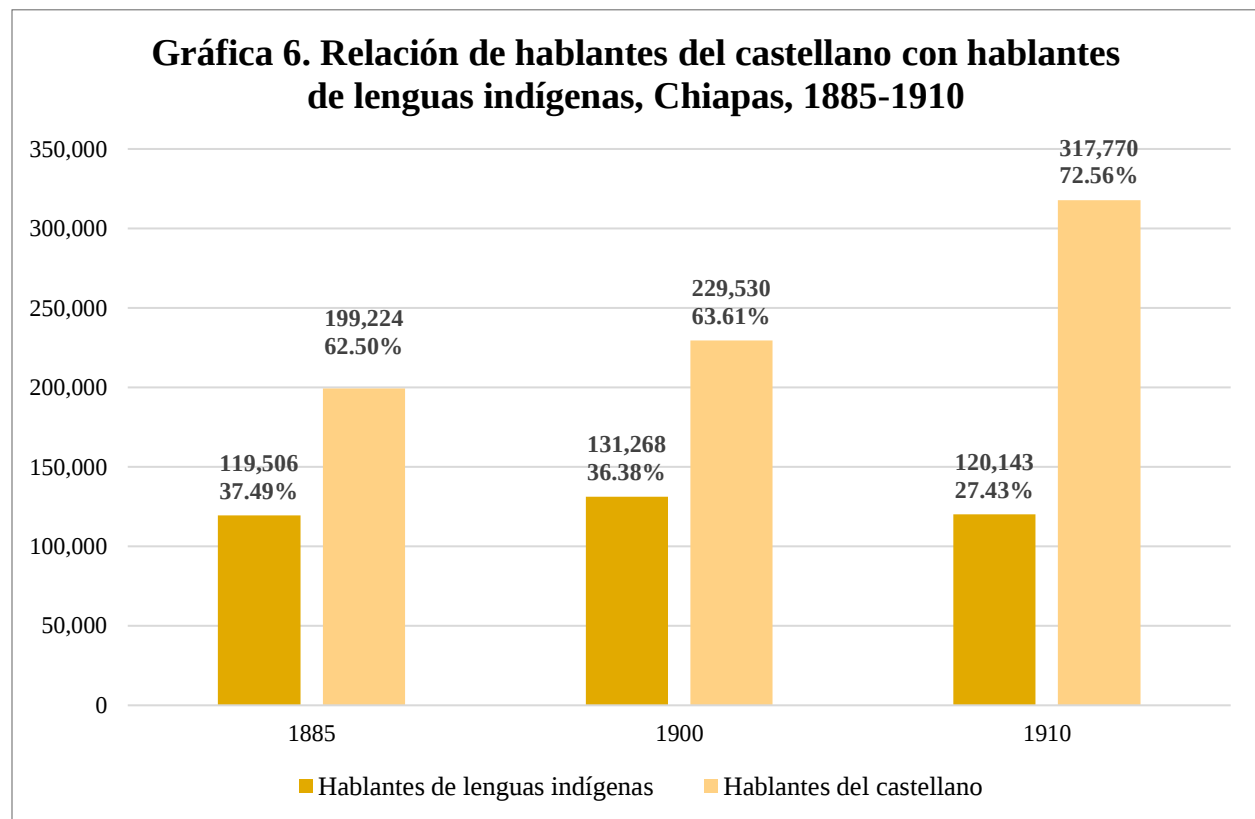
organismos que mantuvieron un mejor control de las escuelas y los maestros, que como se ha mencionado, la mayoría de ellos carecían de una preparación adecuada para llevar a cabo su labor.

Los sucesores de Rabasa fueron, como ya se mencionó, políticos cercanos a su círculo de colegas o amigos, por lo que su proyecto no terminó en 1894 -fecha en la que dejó la gobernatura-, sino que éstos siguieron de una u otra forma. En el campo escolar, si bien, a lo largo de la última década del siglo XIX y la primera del XX las instituciones educativas desaparecieron o adquirieron un nuevo sentido, éstas seguían funcionando con la premisa de mejorar la enseñanza sobre todo de la instrucción básica.

Por último, me gustaría mencionar que es importante considerar para todo este periodo, que muy probablemente la educación en el estado no avanzó lo deseado. En el caso de la alfabetización, por ejemplo, donde de acuerdo con la información recabada en los censos de 1885, 1900 y 1910 el porcentaje de personas que sabían leer y escribir o que sólo sabían leer, no alcanzó más del 3% de la población total. Las causas de dicho atraso pudieron ser muchas, no obstante, las principales debieron de ser la pobreza tanto del erario como de la población, la falta de maestros capacitados y de instituciones donde estos podían capacitarse, el desinterés social por la institución, la oposición de hacendados y finqueros a la instalación de escuelas en las rancherías o haciendas que ellos mantenían y, por último, la gran cantidad de personas no hablantes del español.

La diversidad étnica tan característica de Chiapas, debió representar un reto para las autoridades educativas estatales. Estas comunidades ubicadas generalmente en la periferia de las ciudades -las cuales a su vez eran muy pequeñas- o en la serranía del estado, eran de difícil acceso. Por tal motivo, no en pocas ocasiones los maestros asignados carecían de formación adecuada, teniendo probablemente apenas los conocimientos básicos para enseñar a leer y escribir. La falta de maestros que hablaran las lenguas indígenas fue otro de los retos que se sumó a la lista de

asuntos que debían atenderse en materia educativa, no es de extrañarse por eso, que las clases en su mayoría se hubieran impartido en castellano, sin embargo, Chiapas no logró alcanzar la castellanización del total de su población, tal como lo podemos observar en la siguiente gráfica:



Elaboración a partir de los datos en los censos de población de 1895, 1900 y 1910, División Territorial de los Estados Unidos Mexicanos. Chiapas, México, 1913, Dirección General de Estadísticas.

Sin embargo, esta tabla también nos permite ver que, aunque no se haya logrado castellanizar al total de la población chiapaneca, en términos relativos se dio un incremento -aunque lento- de los hablantes del español. En el siguiente capítulo, plantearé la formación del Sistema Educativo Posrevolucionario que se consolidó con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que se concentró en la federalización de la educación a través del impulso que se dio a la educación de carácter rural en las diferentes entidades federativas de la República.

Capítulo 2. El desarrollo de la política educativa federal en torno a la escuela rural mexicana: 1921-1940.

En este capítulo abordaré diversas cuestiones con relación a la formación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la importancia que le dio a la educación rural como medio para modernizar al campo mexicano y mejorar la situación económica del campesinado. También, caracterizaré a la escuela rural, sus objetivos y su funcionamiento, relacionándola con el papel que jugó el maestro rural como agente social y de cambio dentro de las comunidades. Igualmente, haré un breve recuento de las instituciones que la SEP creó con el fin de subsanar la falta de un magisterio profesionalizado de acorde a las necesidades del campo.

La federalización educativa es otro de los temas a tratar. Al tener el poder legal de interferir en el ámbito educativo de todo el país, las autoridades federales a través de la SEP firmaron diversos convenios y contratos con las distintas entidades federativas, con el fin de tener injerencia en el sistema escolar local. El resultado fue, un crisol de experiencias de federalización, las cuales estuvieron determinadas no sólo por los convenios o contratos de las que surgieron, sino de aspectos económicos, sociales, políticos y culturales de cada región y que la mayoría de las veces escapaban de las manos de las autoridades ya fueran federales o estatales. Por último, se hablará de las diferentes pedagógicas implementadas durante la época posrevolucionaria, así como sus principales precursores y los mecanismos de enseñanza y aprendizaje que surgieron de ellas, para ser aplicados en las escuelas rurales federales.

2.1. De la descentralización a la centralización de la educación: la creación de la SEP, la educación rural y las instituciones para profesionalizar al magisterio.

A principios del siglo XX, la idea de una educación descentralizada siguió siendo el eje conductor de la política educativa de esa época. Amparados en la Constitución de 1857 -como ya se ha mencionado en el capítulo anterior -los gobiernos estatales tenían la potestad absoluta sobre sus sistemas educativos. De esta manera, la enseñanza cumplía mejor sus objetivos pues la vigilancia sobre ella era inmediata y los trámites administrativos más rápidos y sencillos.⁹⁷ No obstante, con la *Ley de Instrucción Rudimentaria*, del 1 de junio de 1911, el Congreso Federal, autorizaba al Ejecutivo de la Unión establecer en toda la República con la ayuda de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, escuelas de instrucción rudimentaria, las cuales serían independientes de las escuelas primarias ya existentes o que estuvieran por fundarse.⁹⁸

Las *Escuelas Rudimentarias* -como comúnmente se les conocía -según el artículo 2º de la Ley, tendrían “[...] por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano, y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.”⁹⁹ Además, su instrucción no debía de durar más de dos cursos anuales, no sería obligatoria y no se haría distinción de sexo ni edad. Como estímulo para la asistencia a estas escuelas, la federación daría alimentos y vestidos a los alumnos y aunque lo condicionaba a las circunstancias de cada región,¹⁰⁰ suponía una ayuda a las comunidades más empobrecidas,

⁹⁷ Alberto Arnaut, “La descentralización revolucionaria”, en *La federalización educativa en México*, México, El Colegio de México, 1998, p. 115, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv5138n.7>, consultado: 9 de julio de 2019.

⁹⁸ AGN, Fondo: SEP, *Boletín de Instrucción Pública*, 1911, tomo XVIII, núm. 1-3, p. 157.

⁹⁹ *Loc. cit.*

¹⁰⁰ *Ibidem*, pp. 157-158.

aquellas que no contaban con los recursos esenciales para mandar a sus hijos a los centros educativos.

Se esperaba que el trabajo de las Escuelas Rudimentarias fuera segregado y las labores establecidas según las necesidades de la propia comunidad. La jornada educativa sería diaria y duraría en promedio cuatro horas, una hora dedicada a niñas menores de catorce años, una hora para mayores; una hora para hombres menores de catorce años y una para mayores de esa edad.¹⁰¹ Para Chiapas, se tiene conocimiento que en 1911 el instalador de Escuelas Rudimentarias del estado, Sóstenes Acosta, propuso a la Secretaría de Instrucción Pública siete hacienda y un pueblo para la apertura de establecimientos de este tipo, sin embargo, Lizbeth Cortés menciona que no existe documento que compruebe tal proposición. Lo que sí se conoce, es que, de las 86 escuelas existentes para el año siguiente, dos funcionaban en Chiapas y se pensaba inaugurar 18 más.¹⁰²

Pese a la legislación y al interés de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes por poner en marcha este proyecto de educación que, aunque limitado en su currícula, suponía un avance en el terreno educativo por parte de la federación hacía los estados, las cosas no resultaron tan fáciles. Si bien, se podría pensar que la resistencia por parte de las entidades a la intromisión federal en sus territorios fue la principal dificultad, los obstáculos geográficos y la negativa de los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela por falta de recursos económicos y/o desinterés por ésta, resultaron elementos determinantes para su no proliferación.¹⁰³ Así, en medio del conflicto revolucionario, en “[...] mayo de 1914 se expidió una nueva Ley Rudimentaria [...] estas escuelas tendrían por objeto impartir a los analfabetos, en el menor tiempo posible, la instrucción más indispensable y desarrollar en ellos las facultades intelectuales y morales para convertirse en

¹⁰¹ Cortés, *op. cit.*, 2017, p. 30.

¹⁰² *Ibidem*, pp. 32-33.

¹⁰³ Arnaut, *op. cit.*, 1998, p. 119.

ciudadanos útiles.”¹⁰⁴ No obstante, en 1915 se derogó la ley con lo que desaparecieron este tipo de escuelas,¹⁰⁵ a la par que quedó extinta la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Cuando en 1917 se instauró en el Artículo 3º de la nueva constitución mexicana, la obligatoriedad de dar educación a la población por parte del Estado, teniendo que ser laica y gratuita, su carácter descentralizado poco a poco fue sucumbiendo al deseo del gobierno posrevolucionario de centralizar este rubro. Pero llevar la escuela a todo el país no era tarea fácil, cada región presentaba características únicas, la población era heterogénea, no sólo en etnia y lengua, también en costumbres, creencias y desarrollo económico, además las condiciones geográficas propiciaban el aislamiento de muchas comunidades, sobre todo de indígenas y campesinos.¹⁰⁶

Posteriormente, siendo la escuela una de las demandas emanadas de la lucha revolucionaria (1910-1917), los gobiernos posrevolucionarios pensaron en hacer de ella el medio para borrar las diferencias culturales de los grupos étnicos,¹⁰⁷ y educar a la población rural, transformando desde abajo la estructura agraria,¹⁰⁸ la cual desde la perspectiva de estos gobiernos era el principal obstáculo para la tan anhelada modernización y desarrollo económico del país.

Bajo este contexto, se creó por decreto publicado en el Diario Oficial de la Nación del 3 de octubre de 1921, una secretaría de estado encargada del quehacer educativo que recibiría por

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 123

¹⁰⁵ *Loc. cit.*

¹⁰⁶ Emilio R. Vázquez, “Opinión sobre lo que es la escuela rural”, en *El maestro rural*, julio, 1932, tomado de Engracia Loyo, *Antología. La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP-Cultura/Ediciones el Caballito, 1985, p. 10.

¹⁰⁷ Engracia Loyo B., “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940), en Aurelio De los Reyes (Coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX*, México, El COLMEX/FCE, 2005, tomo V, núm. 1, p. 273.

¹⁰⁸ Federico Lazarín Miranda, “Educación rural y sociedad: las misiones culturales en México: 1921-1934”, en Tortolero, Alejandro (Coord.), *Estudios Históricos II*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, 1994, p. 168.

nombre: Secretaría de Educación Pública.¹⁰⁹ Esta institución tendría jurisdicción nacional, pero sin restar poder a los estados en materia educativa y, aunque, tenía la capacidad para instalar escuelas de cualquier tipo y grado,¹¹⁰ en un principio se limitó a hacerlo solo en aquellos lugares carentes de ellas. Con esta premisa y ante un escenario nacional netamente agrícola, es que la educación de carácter rural por primera vez en la historia se convirtió en un asunto primordial para el gobierno federal.

Al frente de esta institución quedó José Vasconcelos, un intelectual de la época que además de fungir como titular de la SEP entre 1921 a 1924 -durante la presidencia de Álvaro Obregón-, en su juventud había formado parte del Ateneo de la Juventud y en 1920 fue nombrado rector de la Universidad por Adolfo de la Huerta.¹¹¹ Con esta experiencia previa de Vasconcelos en materia de educativa, no pasó mucho tiempo antes de que ideara los primeros cimientos de la nueva política educativa mexicana, siendo la organización de la Secretaría su primera gran obra. Ésta quedó dividida en tres departamentos centrales: el Escolar, el de Bibliotecas y el de Bellas Artes; así como dos auxiliares: el de Cultura Indígena y de la Campaña Contra el Analfabetismo y uno general que era el Administrativo.¹¹² Todos estos órganos tenían una importante labor dentro de la Secretaría y se complementaban unos a otros.

De entre estos tres, el Departamento Escolar tuvo a su cargo el eje primordial de la política educativa federal, al hacerse cargo de las Direcciones de Enseñanza Técnica y la de Educación

¹⁰⁹ Decreto que crea la Secretaría de Educación Pública, disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/0144d6ee-7c42-459c-aa69-3b118939fd02/decreto_sep.pdf, consultado: 6 de marzo de 2020

¹¹⁰ Engracia Loyo Bravo, “Los mecanismos de la “federalización” educativa, 1921-1940”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez*. México, El Colegio de México, 1998, p. 116, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv47w6st.11>, consultado: 27 de junio de 2019.

¹¹¹ Luz Elena Galván, *Los maestros y la educación pública en México*, México, CIESAS/SEP, 1985, p. 46.

¹¹² Carlos Daniel Añorve Aguirre, *La organización de la Secretaría de Educación pública, 1921-1994*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000, pp. 28-29.

Primaria y Normal, además de la Universidad Nacional.¹¹³ Gracias a sus atribuciones, pronto se le asignó la labor de crear escuelas rurales en todo el territorio,¹¹⁴ según datos de Mary Kay Vaughan “[e]ntre 1921 y 1940, la SEP extendió su jurisdicción de la capital a los estados y llegó a controlar 12 561 primarias rurales, con una inscripción de 720 647 alumnos. Absorbió escuelas de los sistemas estatales y municipales y estableció otras nuevas donde no había.”¹¹⁵ La importancia de la educación rural también se vio reflejada en el aumento de su presupuesto durante el año de 1923, el cual pasó a ser de entre el 60 y 70% del total del ramo durante la presidencia de Obregón¹¹⁶ y del presupuesto nacional ascendió del 4% al 13%.¹¹⁷

2.1.1. *La escuela rural*

Con el impulso a la educación en el campo, la SEP vio la necesidad de crear un modelo de escuela que no solo pudiera hacer valer los nuevos preceptos de la política educativa, sino que cumpliera las expectativas del gobierno federal que se concentraban en la modernización del campo, el desarrollo económico y la formación de una conciencia nacional por parte de aquellos sectores aislados que no la habían desarrollado.

En la revista *La escuela rural*, el profesor Salvador Gutiérrez escribió:

[La escuela rural] debe ser democrática, yendo a todos para que todos vayan a ella; de este modo estará no sólo al servicio de los niños o de clase determinada de personas, sino al servicio social en general. Tendrá sin embargo, la especialización indispensable para satisfacer las necesidades del niño y del adulto, enseñando a cada uno lo que le interese saber

¹¹³ SEP, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, México, 1922, disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?intPagina=2&tipo=publicacion&anio=1922&mes=05&dia=01>, consultado: 17 de diciembre de 2020

¹¹⁴ Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación/Editorial Pox, 1965, p. 245.

¹¹⁵ Mary Kay Vaughan (2ª. Ed.), *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, FCE, 2001, p. 49.

¹¹⁶ Lazarín, *op. cit.*, 1994, p. 177.

¹¹⁷ David L. Raby, *Educación y revolución social en México*, México, SEP, Colección SEPSetentas, núm. 141, 1974, p. 31.

de acuerdo con sus instintos o sus aptitudes; el cultivo será individual, pero el fruto redundará en beneficio de la sociedad.¹¹⁸

Este ideal expresado por Gutiérrez, no era aislado, de hecho, buena parte del magisterio rural federal tenía ese deseo respecto a la escolarización y la escuela, no tanto como un deseo personal, sino como parte de su labor, la cual estaba encaminada en todos los sentidos, a intervenir en cada aspecto de la vida escolar y social de las comunidades a las que eran asignados. Para Vasconcelos, estos centros no sólo debían contemplar la enseñanza de la lectura, la escritura y operaciones matemáticas; la creación de un programa integral de enseñanza que luego de penetrar en las comunidades las transformará, fue prioritario. Incluso, el Secretario de Educación, Narciso Bassols en una conferencia ofrecida en 1932 en el Seminario de México, mencionó que la escuela rural de la segunda década del siglo XX no sólo tenía que ayudar a los campesinos a comprender qué era la escuela o qué se debía de esperar de ella, sino que debía de acompañar a la comunidad a través de la figura del maestro, desde el levantamiento del edificio escolar, dado que muchas de ellas, en especial las indígenas, por primera vez gozaban de una escuela.¹¹⁹

La escuela rural no era una institución que se limitaba al ámbito escolar, ésta debía insertarse en la vida comunal, enriqueciendo con enseñanzas, valores, técnicas de aprovechamiento de recursos naturales, mejoramiento de la producción,¹²⁰ economía doméstica y desarrollo social no sólo de niños, sino también de adultos. La educación tenía que ser útil al campesino para propiciar el mejoramiento de su vida, motivándolo a amar el campo antes que la ciudad, para lo que era fundamental mejorar su situación económica, lo que lograrían mediante el aprovechamiento de sus

¹¹⁸ Salvador Gutiérrez, “Qué es la Escuela Rural”, en *La escuela rural*, tomo II, núm. 2, febrero, 1927, tomado de Loyo, *op. cit.*, 1985, p. 69.

¹¹⁹ Narciso Bassols, “El programa educativo de México (1932)”, en *El Maestro Rural*, tomo I, núm. 11, agosto, 1932, tomado de Loyo, *op. cit.*, 1985, p. 47.

¹²⁰ Oresta López, Norma Ramos, et. al., La intervención del Estado, la igualdad y el deseo en la intervención de los espacios escolares rurales en tres regiones de México en el periodo posrevolucionario”, en *Educación en Revista*, núm. 49, 2013, p. 67, disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/er/n49/a05n49.pdf>, consultado: 8 de junio de 2020.

tierras.¹²¹ El deseo de la Secretaría era integrar a sus escuelas como algo propio de la comunidad, de ahí que entre 1922 y 1924 también se les conoció como la *Casa del Pueblo*.

La labor de la escuela rural se concentró también, en uno de los sectores sociales más olvidados, los indígenas. “Problemática” que llevó a la SEP a implementar una política de incorporación, mediante la cual se pretendió alcanzar la unidad nacional y la homogenización de la población, especialmente en el ámbito cultural y lingüístico. De acuerdo con Engracia Loyo, la importancia que se le dio dentro del nuevo proyecto educativo a la escolarización de los grupos étnicos, estuvo determinada por el pensamiento de rezago social y económico como principal obstáculo a la formación de la identidad nacional, que primaba en muchos líderes posrevolucionarios.¹²²

En el plano físico se espera que la escuela ideal fuera “[...] amplia, higiénica, con luz natural suficiente, cómoda para los niños y tener los siguientes anexos: terrenos de cultivo; pequeñas industrias agropecuarias, hortaliza, jardín, canchas de basquetbol, campo de futbol, teatro al aire libre, salón de reuniones, excusados, tanque de natación, museo escolar, internado para indios (según el caso) y salón de costura.”¹²³ Estas condiciones materiales y de infraestructura fueron probablemente pocas veces cumplidas y no siempre dependió de la comunidad. Para instalar una escuela acorde a los deseos de la Secretaría, los recursos económicos y materiales debían de ser muchos, así como de mano de obra, mismos que constantemente llegaban a faltar, el primero por la pobreza de las comunidades, el segundo porque no toda la población estaba en condición de dejar de trabajar para dedicar tiempo a la construcción de sus edificios escolares.

En suma, la escuela rural tenía los siguientes propósitos:

¹²¹ Moisés Saénz, “Algunos aspectos de la educación en México (1925)”, en Loyo, *op. cit.*, 1985, p. 26-27.

¹²² Engracia Loyo, “El conocimiento del indio. Nuevo camino para su asimilación (1930-1940)”, en María Bertely Busquets (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México, CIESAS, 2006, p. 69

¹²³ López y Ramos, *op. cit.*, 2013, p. 64

- Dotar a la población rural de una vida más satisfactoria, útil y completa.
- Mejorar sus condiciones económicas.
- Mejorar sus condiciones higiénicas y sanitarias.
- Elevar su estándar de vida doméstica.
- Atender todos los aspectos de la vida cotidiana e interesarse por los problemas y asuntos de las comunidades.
- Propiciar actividades recreativas que beneficiaran a las comunidades.
- Combatir el analfabetismo y dar una misma cultura a todos.¹²⁴

Aunque es imposible generalizar sobre el desarrollo de la educación rural en el país y el cumplimiento de sus propósitos, no se puede ignorar el hecho de que muchas comunidades a lo largo y ancho del país entre 1921 y 1940 solicitaron la instalación de escuelas rurales en sus comunidades, comprometiéndose no sólo a aportar para ello el terreno para su edificación, sino dinero para la compra de los muebles escolares y el pago de los sueldos, de la misma manera, dentro de sus posibilidades atendieron las demandas de las autoridades educativas, instalando las parcelas, anexos, teatros, canchas y demás materiales que se necesitaran para recibir el beneficio de la educación.

2.1.2. El maestro rural

Uno de los principales actores dentro del entramado de las políticas educativas de la SEP fue el maestro rural. Este actor social y educativo que en un principio pareció carecer en la práctica de una preparación acorde a la nueva política educativa, pero en muchos casos contaban con una experiencia previa fruto de su trabajo en las aulas del porfiriato, permitió dar cierta continuidad a los modelos educativos de una y otra etapa histórica. Luz Elena Galván plantea en su libro *Los maestros y la educación pública en México*, como aquellos maestros que venían laborando desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, fueron los primeros en incorporarse a las filas

¹²⁴ Rafael Ramírez, “Propósitos fundamentales que la Educación Rural Mexicana debe perseguir”, en *Curso de educación rural*, México, 1938, tomado de Loyo, *op. cit.*, 1985, pp. 31-36.

magisteriales posrevolucionarias más que por simpatizar con el nuevo estado-nación, como un medio de subsistencia,¹²⁵ tal como sucedió con la maestra Juvencia Ramírez, quien comenzó su labor docente el agosto de 1894 durante el Porfiriato y culminó su trayectoria laboral en diciembre de 1923.¹²⁶ Así, el Gobierno Federal necesitaba de su trabajo, pues, aunque no estaban formados bajo los nuevos programas educativos y la nueva ideología -dado que la primera Escuela Normal Rural se fundó en 1922 en Tacámbaro, Michoacán-, se necesitaba hacer frente al constante crecimiento demográfico, lo que se traducía en un aumento de población que necesitaba escolarizarse.¹²⁷

El trabajo del maestro rural traspasaba el aula, su ocupación no debía de beneficiar sólo a sus alumnos, ya fueran niños o adultos, éste debía motivar la mejora de las comunidades a las que eran asignados. Se esperaba que, además, de enseñar a la población en general, la acción de este agente impactara en el campo y en el hogar, ya fuera promoviendo el mejoramiento de los procedimientos agrícolas, la instauración de vías de comunicación como el telégrafo o el teléfono, la apertura o mejora de los caminos, la limpieza de las calles y el hogar;¹²⁸ la erradicación de vicios como el alcoholismo, la promoción de una alimentación saludable acompañada de campañas de vacunación, etc., ser maestro en el campo mexicano era un trabajo de tiempo completo.

Al ser la labor del maestro rural tan amplia, sus características también lo debían de ser. En el número 3 de la Revista *El Sembrador* de 1929, Rafael Ramírez quien era para ese entonces el jefe del Departamento de Escuelas Rurales, enumeró seis características esenciales del magisterio:

¹²⁵ Para más información al respecto, ver Luz Elena Galván, *Los maestros y la educación pública en México*. México, CIESAS/SEP, 1985.

¹²⁶ Para conocer más sobre la vida de la profesora Juvencia Ramírez, ver Rosalía Menéndez Martínez, “Juvencia Ramírez viuda de Chávez: Una profesora de la élite educativa porfirista (1864-1937), en Patricia Galeana, *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*. México, Secretaría de Cultura/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2017, pp. 25-66, disponible en: https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Las_maestras_vol_3.pdf, consultado: 27 de junio de 2022.

¹²⁷ Galván, *op. cit.*, 1985, pp. 76, 195-198.

¹²⁸ Loyo, *op. cit.*, 1985, pp. 25, 119-127.

- 1º. Saben leer y escribir y contar bastante bien
- 2º. Tiene cierto adiestramiento en el arte de enseñar y algunos lo hacen con gran sentido común.
- 3º. Viven en el lugar en que trabajan y tiene con ellos todos sus intereses materiales y morales.
- 4º. Enseñan por las noches a los adultos.
- 5º. Trabajan para el mejoramiento de la comunidad desde el punto de vista higiénico: mejoran las comunicaciones, buscando mercados para los productos de los campesinos, divierten a la comunidad, etcétera.
- 6º. Son los líderes sociales del poblado. Es decir, hacen sentir al vecindario los problemas más apremiantes, organizan a la gente para resolver esos problemas y conducen a la comunidad en la senda del progreso.¹²⁹

Como se puede entender, las autoridades educativas esperaban mucho del trabajo del maestro rural en sus regiones, pero para alcanzar todos estos objetivos se necesitaban más que las ganas de que sucediera. En el plano profesional, aunque -como ya se mencionó- se creía que la mayoría de los profesores carecían de preparación, muchos de ellos habían asistido a cursos de capacitación fuera de sus estados o habían terminado la Normal ya fuera en la capital o en escuelas particulares; en el peor de los casos habían cursado algunos años de la educación elemental, lo que aun así les proporcionaba los conocimientos básicos para poder llevar a cabo su misión. En la práctica, tuvieron que lidiar con la poca asistencia escolar, la negativa de los padres de familia al proyecto educativo, la falta de recursos comunitarios, la característica multigrado de la escuela, el escaso o nulo material, útiles y equipos escolares e incluso la falta de un edificio adecuado para impartir las clases.

Un reto más se añadía al quehacer de los profesores cuando eran asignados a comunidades indígenas. Siendo en su mayoría monolingües, la falta de entendimiento dificultaba la educación y el modelo de enseñanza de idioma no resultaba ser el adecuado. Puesto que la castellanización de toda la población era uno de los objetivos finales de las autoridades federales, las clases se impartían solamente en ese idioma, no sólo por orden de la Secretaría, sino porque la mayoría de

¹²⁹ Rafael Ramírez, “Cómo es y qué hace un maestro rural”, en *El Sembrador*, núm. 3, 1929, tomado de Loyo, *op. cit.*, 1985, pp. 133-134.

ellos no hablaban las lenguas de las zonas su cargo. También, ante la idea de que estos grupos eran “incivilizados”, se le encomendó -de acuerdo con Ramírez- la enseñanza de las costumbres y la forma de vida de la “gente de razón” pues se creía, eran superiores a las suyas, además se pensó que, a través de los niños, los adultos alcanzarían su mejoramiento y modernización social.¹³⁰

2.1.3. Organismos para la preparación del magisterio

La falta de instituciones capaces de capacitar al maestro de tipo rural fue sin duda una de las primeras dificultades que se evidencio. Al existir una buena cantidad de maestros en funciones sin la educación apropiada para afrontar los retos educativos de sus escuelas, la SEP fue creando sobre la marcha, diversas instituciones que tuvieron dos objetivos principales. Por un lado, mejorar y actualizar las técnicas de enseñanza del magisterio y, por otro, la formación de los futuros profesores. A continuación, mencionaré algunas de ellas y explicaré brevemente sus objetivos y funciones.

2.1.3.1. Misiones Culturales

Las Misiones Culturales fueron el principal mecanismo de preparación magisterial que puso en marcha la Secretaría de Educación. Éstas se crearon en el año de 1923 gracias a la aprobación del Plan de Misiones Federales que presentó José Gálvez a José Vasconcelos. Su carácter ambulatorio les permitió recorrer gran parte del país capacitando a los maestros rurales en servicio, ya fuera instruyéndolos en las técnicas de enseñanza del momento o actualizando sus conocimientos. No obstante, debían -al igual que la escuela rural- intentar mejorar la vida económica, social y cultural de la región que visitaban. En los pueblos de indígenas, debían integrarlos a la dinámica social y

¹³⁰ Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, México, SEP Setentas, núm. 290, 1976, pp. 65-66.

cultural del país, dando siempre en ambos casos, las herramientas para el mejor aprovechamiento de los recursos locales.¹³¹

En palabras del propio Gálvez, las Misiones Culturales:

Construirán, o adaptarán de la manera más rápida posible los edificios que necesiten, pudiendo hacerlos de madera o adobe, etc., teniendo en cuenta que no son los edificios los que lo hacen todo, sino el trabajo activo, entusiasta e inteligente de la misión. Que tenga presente que al iniciar esta campaña, hay que recurrir a cuantos medios sea posible para que esa *fortificación pasajera* llene desde luego su objeto, y que a medida que el éxito corone sus esfuerzos, y que vayan llenándose las necesidades de la población en que operan, podrá fijarse la *fortificación permanente*, o sean los edificios costosos y elegantes que reclamen la cultura que se vaya alcanzando.¹³²

En general, la acción de los misioneros debía fundamentarse en el conocimiento de la zona que operaban, de la población y del objeto de su misión.¹³³

Los Institutos de Acción Social como también solían llamarles, eran de carácter itinerante y debían realizarse en comunidades rurales de no más de 2 000 habitantes,¹³⁴ estos lugares debían de elegirse por concurso mediante la presentación de trabajos y buenos resultados en las actividades del programa escolar establecido por la SEP. La duración de los cursos en un principio era de 21 días, aunque en 1928 se amplió a un mes, ya que eran muy pocos días para poder llevar a cabo todas las actividades planeadas en el curso. Durante este tiempo se trabajaba con los maestros rurales no sólo de la sede, sino también con aquellos venidos de otros poblados cercanos al lugar.¹³⁵

Los Institutos estaban generalmente integrados por un jefe de la misión, un médico, un agrónomo, un maestro de cultura estética, un maestro de pequeñas industrias, un maestro

¹³¹ Elvia Lizbeth Cortés López, *Las misiones culturales: una mirada a través de los Institutos en el Estado de Chiapas, 1921-1938*, tesina de Licenciatura en Historia. México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa, 2012, p. 40.

¹³² José Gálvez, “Proyecto para la organización de las misiones federales de educación”, en Sierra Augusto, Santiago, *Las misiones culturales*. México, SEP, Colección SEP/Setentas, 1973, p. 87

¹³³ Ibidem, p. 92

¹³⁴ Lazarín, *op. cit.*, 1994, p. 180.

¹³⁵ Cortés, *op. cit.*, 2012, p. 42.

carpintero, un maestro herrero, un maestro alfarero, un maestro constructor, un maestro curtidor, un maestro jabonero, un hortelano, una maestra de economía doméstica y un cocinero,¹³⁶ pero éstos variaron de misión en misión. Durante el curso, cada integrante de la misión impartía sus clases no sólo a los profesores-alumnos sino a toda la comunidad y, al finalizar hacían un reporte individual en el que se detallaba la labor hecha por cada uno de ellos. El jefe de la misión por otro lado, redactaba uno general el cual era enviado con los demás, acompañado en ocasiones de fotografías que daban testimonio de las actividades realizadas.¹³⁷

Tal fue el éxito de las Misiones Culturales, que en 1926 se creó la Dirección de Misiones Culturales a cargo de Elena Torres, maestra experta en trabajo social y educación rural.¹³⁸ Este organismo se encargó de controlar el trabajo de los maestros misioneros, así como de proporcionarles las herramientas necesarias para llevar a cabo su labor, como: cocina, herramientas de carpintería, aperos de labranza, botiquín, equipos de deporte, multicopista, radio, apartado de proyección de películas, etc., pero esta práctica no tardó en ser desechada dado que no se tenía cuidado con los aparatos quedando inservibles al poco tiempo de darse.¹³⁹

A lo largo de los años, los Institutos fueron cambiando de programa o se fueron diversificando según las necesidades del propio sistema educativo. En 1928 su labor fue lenta debido a la situación económica y política del país y, siendo pocos los institutos que se pudieron llevar a cabo durante este periodo se usaron otros métodos como los *cursos por correspondencia*, los cuales sirvieron para mantener actualizados a los maestros en diversas actividades, como agricultura, jabonería, cestería, etc.¹⁴⁰

¹³⁶ Sierra, *op. cit.*, 1973, pp. 87-88.

¹³⁷ Cortés, *op. cit.*, 2012, p. 43.

¹³⁸ Galván, *op. cit.*, 1985, p. 97.

¹³⁹ Cortés, *op. cit.*, 2012, p. 49.

¹⁴⁰ *Ibidem*, pp. 49-50.

Los años posteriores se caracterizaron por ser una época de constante cambio para estos grupos. Para empezar, en 1933, se adscribieron a las Escuelas Normales Rurales y Centrales Agrícolas con lo que se hicieron estacionarias. En 1935 regresaron a ser misiones ambulantes y se les asignó una zona en específico. Finalmente, para 1938 como consecuencia de las innumerables críticas recibidas en contra de su labor, se determinó la suspensión de sus actividades. El proyecto se retomó hasta 1942, no sin antes haber realizado cambios en la función de éstas, además de que se diversificaron, de la siguiente manera: Misiones Especiales para Obreros, Misiones de Capacitación Docente, Misiones Motorizadas. Misiones Cinematográficas, entre otras.¹⁴¹

2.1.3.2. Escuela Nacional de Maestros

En diciembre de 1885, el presidente Porfirio Díaz decretó la creación en la Ciudad de México, de una *Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria* que dependería directamente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Esta institución tenía por objetivo establecer en el Distrito Federal y los Territorios, las bases científicas de la instrucción primaria, así como la homogeneización de la enseñanza, difundiéndola a través de un sistema homogéneo a toda la República, por lo que se solicitaba a los estados, que enviaran alumnos a ellas. Sus cursos duraban cuatro años y se impartían materias como: álgebra, geometría, geografía, caligrafía, historia, fisiología, inglés, pedagogía, canto, dibujo, entre otras.¹⁴² En este sentido, y con el constante aumento de mujeres que deseaban dedicarse al magisterio, en junio de 1888, la Escuela Secundaria

¹⁴¹ *Ibidem*, 2012, p. 51.

¹⁴² Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, México, 1887, pp. 3, 5-8, disponible en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080107092/1080107092.PDF>, consultado: 16 de diciembre de 2020.

de Niñas se convirtió en la Escuela Normal de Profesoras de Instrucción Primaria, la cual abrió sus puertas en febrero de 1890.¹⁴³

Décadas después, y ante los cambios sufridos en el país derivados de la lucha revolucionaria y la posterior reconstrucción del nuevo estado mexicano, en 1928 bajo la presidencia de Plutarco Elías Calles, el profesor Lauro Aguirre logró reformar la educación normal y, fusionó la normales del Distrito Federal en una sola. Así, la normal de varones, la de señoritas, la Escuela Nacional Secundaria para Niñas y la Escuela Normal Nocturna pasaron a ser la *Escuela Nacional de Maestros*.¹⁴⁴ Los objetivos que perseguía Aguirre al transformar la educación normalista fue, regirla bajo los preceptos de la Educación Activa y aumentar la formación de maestros.¹⁴⁵

Respecto al plan de estudios de la Escuela Nacional, éste sufrió profundas modificaciones, pues ahora los cursos duraban seis años en lugar de cuatro; tres de enseñanza secundaria y tres de enseñanza profesional y las materias que se impartían se concentraban especialmente en garantizar su efectiva preparación profesional, por lo que además de incluir materias como literatura general, biología, psicología de la educación, cosmografía, elementos de meteorología, música y práctica escolar, también se incluían clases de pequeñas industrias, prácticas agrícolas y economía doméstica.¹⁴⁶ El tipo de profesorado graduado de esta institución era diverso: rurales, misioneros, educadoras de jardín de niños, maestros primarios y maestros técnicos.¹⁴⁷ Esta característica tan particular sobre la diversidad de sus graduados, sin duda dotó de maestras y maestros normalistas

¹⁴³ Luz Elena Lafarga Galván, “Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)”, en *Revista História de Educação*, vol. 16, núm. 38, septiembre-diciembre, 2012, pp. 57-58, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>, consultado: 26 de diciembre de 2022.

¹⁴⁴ Meneses, *op. cit.*, 2002, p. 468.

¹⁴⁵ Patricia Hurtado Tomás, “Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales, 1921-1984”, en *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002 disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm, consultado: 27 de diciembre de 2020.

¹⁴⁶ Meneses, *op. cit.*, 2002, pp. 468-469.

¹⁴⁷ Hurtado, *op. cit.*, 2002, s/p.

a distintas zonas rurales del país, sobre todo a aquellas que aún no contaban con Escuelas Normales Rurales.

2.1.3.3. Escuelas Normales Rurales

Otra de las instituciones creadas por la SEP para atender la falta de maestros rurales capacitados fueron las Escuelas Normales Regionales, después conocidas como Escuelas Normales Rurales.¹⁴⁸ Impulsadas por Moisés Saénz y Rafael Ramírez, estos órganos de preparación magisterial, en un principio no contaron con un plan de estudios o una organización definidas, pues hasta 1926 se sentaron las bases que regularon el ingreso a ellas y su funcionamiento.

Para poder ingresar a la Normal se requería tener la edad de 15 años en hombres y 14 en mujeres, pero sin pasar de los 20 en ambos casos; debían de haber terminado la educación primaria elemental o, por lo menos haber, concluido los primeros cuatro años de primaria; tenían que ser hijos de ejidatarios y/o campesinos de la región y, por último, debían de aportar la cantidad de \$22.50 mensualmente para su sustento. Los cursos se impartían en dos años, la escuela por lo regular era mixta y algunas materias que se cursaban eran: lengua nacional, aritmética, pedagogía, geometría, ciencias sociales, anatomía, fisiología, higiene, entre otras. Al funcionar también como internado, la organización al interior de las Normales Regionales o Rurales eran como el de una familia, en donde el director y su esposa hacían las veces de padres y los alumnos sus hijos.¹⁴⁹

Como parte del esquema educativo de la Secretaría, las Escuelas Normales Rurales representaron un importante avance en la profesionalización del magisterio rural, además de que dio la oportunidad a los miembros de las mismas comunidades de ser parte de este cuerpo. Sin

¹⁴⁸ De 1922 a 1926 se llamaron Escuelas Normales Regionales, posteriormente se les impuso el nombre de Escuelas Normales Rurales, Raby, *op. cit.*, 1974, p. 21.

¹⁴⁹ Cortés, *op. cit.*, 2012, pp. 35-37.

embargo, no todo fue miel sobre hojuelas, estos centros educativos tenían muchas deficiencias, no tanto por los propios maestros o alumnos, sino porque la mayoría de ellas tenían presupuestos económicos reducidos, lo que se traducía en pocos útiles y materiales escolares, así como en personal docente limitado. La corrupción dentro de las normales rurales, fue también un problema para su buen funcionamiento, pues los directores haciendo uso de su poder, aceptaban a alumnos que salían del perfil requerido para ingresar.

2.1.3.4. Casa del Estudiante Indígena

Esta institución anunciada por primera vez en 1924 por el Secretario de Educación José Manuel Puig Casauranc fue inaugurada en enero de 1926 como un internado para jóvenes indígenas en la Ciudad de México. En un principio tenía dos objetivos principales: castellanizar a jóvenes monolingües y, occidentalizarlos, sin embargo, al paso del tiempo también se deseó que estos centros sirvieran como semillero de maestros rurales.

Con una matrícula de alrededor de 200 alumnos entre los 14 y 18 años de edad y con una preparación de al menos dos años de educación básica,¹⁵⁰ se les hizo asistir a la escuela vistiendo al modo occidental y se incentivó el contacto diario con estudiantes de la ciudad.¹⁵¹ En estos centros, los alumnos, además, de asistir a sus clases regulares por la mañana, por la tarde se instruían en carpintería, jabonería, imprenta, conservación de frutas y pequeñas industrias, además, algunos de ellos con la necesidad de equipo especializado para sus prácticas, asistían a la Facultad de Ciencias Químicas, Centros Industriales o a la Escuela Técnica de Constructores.¹⁵²

¹⁵⁰ Raby, *op. cit.*, 1974, p. 28.

¹⁵¹ Loyo, *op. cit.*, 1985, p. 12.

¹⁵² *Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, p. 14.

Se esperaba, que, una vez concluidos sus estudios, estos jóvenes regresarían a sus pueblos para compartir sus experiencias, conocimientos y su nuevo estilo de vida, o que sirvieran de líderes y consejeros de su propia comunidad.¹⁵³ No obstante, resultó todo lo contrario, pues al adquirir un nuevo modo de vida, el cual seguramente era mejor que la vida que llevaban en su lugar de origen, el retorno fue impensable, por lo que muchos decidieron quedarse en la ciudad o moverse hacia otros centros urbanos que les ofrecieran mejores condiciones de vida.

La Casa del Estudiante Indígena fue suprimida en 1932 y aunque pareció ser un fracaso, a los ojos de las autoridades, con ella “[...] se había comprobado que los indígenas tenían la misma capacidad intelectual que el mestizo y el blanco.”¹⁵⁴

2.1.3.5. Centros de Educación Indígena

Las instituciones que sustituyeron a la Casa del Estudiante Indígena fueron los Centros o Centrales de Educación Indígena, proyectadas como un órgano para capacitar a los nativos en su propio ambiente, sin desvincularlos de su vida familiar y social como pasó con la Casa del Estudiante. Se quería que estos centros funcionaran como una especie de Normal, en los que los jóvenes inscritos en ellos se prepararan como maestros y trabajadores sociales.¹⁵⁵

La instalación de los Centros de Educación debía de hacerse especialmente en comunidades indígenas que tuvieran un atraso cultural tal, que la labor de la escuela rural no fuera suficiente, por tal motivo, se les consideraba como una obra fortalecedora y complementaria de ellas.¹⁵⁶ Además, de que seguramente se pensó como una medida para que los egresados de estos

¹⁵³ *Loc. cit.*

¹⁵⁴ *Loc. cit.*

¹⁵⁵ Raby, *op. cit.*, 1974, p. 28.

¹⁵⁶ Ramírez, *op. cit.*, 1976, pp. 146-147.

establecimientos permanecieran en sus comunidades y no tuvieran el deseo de trasladarse hacia centros urbanos.

Como hemos podido ver, el desarrollo del aparato federal educativo no fue fácil. Pasando de una federalización descentralizada a una centralizada, resulta complejo enumerar cada aspecto que guió y motivó la creación de las instituciones y organismos que conformaron la política educativa emanada de la SEP en 1921. Si bien es cierto, que este programa se construyó sobre la marcha y aprendió de los aciertos y errores, la realidad es que la puesta en marcha del proyecto educativo posrevolucionario adquirió características particulares dependiendo del estado o la región, lo que resultó -como veremos en el apartado siguiente- en experiencias educativas disimiles.

2.2. Federalización educativa: convenios, contratos y algunas experiencias regionales.

Como ya ha sido mencionado, con la creación de la Secretaría de Educación, las autoridades iniciaron un proceso de centralización de la educación, que comúnmente se le conoce como federalización de la enseñanza o educativa. Si bien la Constitución de 1917 otorgaba al Poder Ejecutivo la capacidad de interferir sin restricciones en asuntos escolares en los estados, la federación prefirió respetar dentro de lo posible la soberanía de éstos frente a su sistema educativo.¹⁵⁷ Por consiguiente, el mecanismo más común para introducirse en el entramado educativo local de parte del gobierno federal fue la colaboración con ellas, al brindar atención educativa “solo” en aquellas zonas en donde la acción estatal aún no llegaba o haciéndose cargo

¹⁵⁷ Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos, “La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947”, en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, México, vol. XXXVI, núm. 143, 2015, p. 14, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13741199001.pdf>, consultado: 5 de febrero de 2020.

de las escuelas que estando en funcionamiento no tenían los recursos económicos suficientes para cumplir su cometido.

Por consecuencia, la federalización se tornó “[...] subsidiaria, en tanto la Secretaría no pretendía con ella lesionar la soberanía de los estados; compensatoria, en tanto su acción se abocaría a expandir la enseñanza a aquellos espacios que los sistemas locales no alcanzaban a cubrir como los espacios remotos de la marginalidad indígena.”¹⁵⁸ Aunque esto sonaba muy bien en el discurso, en la práctica no resultó así, en algunos estados – como lo veremos más adelante – la SEP aprovechó cualquier oportunidad para interferir y apropiarse de espacios escolares que no estaban bajo su jurisdicción, suscitándose con ello un desplazamiento gradual de los poderes locales en el ramo, en especial del Ayuntamiento, quien en muchos de los casos perdió potestad y representación en el ámbito educativo.

Los mecanismos de la federalización -como los llama Engracia Loyo- se apoyaron en dos recursos: los *contratos* y los *convenios*. Estos acuerdos eran firmados por la SEP y los gobiernos estatales. En ellos, se establecían las pautas de cooperación entre cada uno de los signatarios, como la apropiación y fundación de escuelas y la creación de instituciones que propiciaran una colaboración idónea. Tanto convenios como contratos eran temporales y así como podían renovarse se podían rescindir.¹⁵⁹

En términos concretos, el convenio suponía que la SEP se encargaría del sistema escolar estatal, dejando para su supervisión a un delegado, el cual tendría el poder de “[...] nombrar, remover, dirigir la labor cultural e incluso señalar los lugares donde deberían establecerse las escuelas”,¹⁶⁰ lo que tenía como consecuencia la total absorción de los sistemas de enseñanza

¹⁵⁸ *Loc. cit.*

¹⁵⁹ Loyo, *op. cit.*, 1998, p. 113.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 118.

estatal. Por otro lado, los contratos representaban un acuerdo más justo y equilibrado, pues permitían la existencia de dos sistemas escolares: el estatal y el federal. Los contratos disponían que el gobierno federal y el local trabajarían en conjunto, pero ambos tenían la libertad de establecer escuelas no sólo en zonas rurales -que fue el campo por excelencia de la SEP para fundarlas- sino también en centros urbanos. A la par, el gobierno central proporcionaba a la entidad contratante, una suma de dinero que debía de ocuparse en la creación de escuelas de diversas categorías o para el pago de los maestros.¹⁶¹

Un aspecto fundamental del proceso de federalización educativa fue que no se dio de forma homogénea, de hecho, su avance o retroceso dependió de muchos factores, siendo quizás el más importante, la *cultura escolar* de las comunidades en las que se instalaba la escuela rural federal. De acuerdo con Agustín Escolano, la cultura escolar es

[...] el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar, así como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo -dimensión histórica- que permitieren la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, todo ello en el marco de los procesos de socialización.¹⁶²

Es decir, cada comunidad fue formando una percepción de la escuela a través de sus propias experiencias en ellas, por lo que se crearon prácticas e ideas específicas en torno a la escuela y las actividades que en ella se realizaban. En este sentido, de acuerdo con diversos estudios sobre federalización, las poblaciones que tenían una cultura escolar sólida, por lo general aceptaban los nuevos modelos educativos, aunque con limitaciones, pues adaptaban los preceptos escolares a sus necesidades e ideas. Por otro lado, en aquellas regiones que habían carecido de centros educativos

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 117.

¹⁶² Agustín Escolano Benito, “La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela”, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 18, junio, 2008, p. 134, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539800006.pdf>, 11 de julio de 2020.

o que éstos habían funcionado por poco tiempo, era más factible el desarrollo de los nuevos proyectos educativos de acuerdo con los criterios oficiales.

Como complemento al concepto de Escolano, agregaré por la condición étnica de Chiapas, el término de cultura escolar acuñado por María Bertely, el cual se sitúa de manera especial en la población indígena. Para ella, la cultura escolar es de carácter exógena y se configura “[...] a partir de los usos sociales, étnicos y ciudadanos atribuidos por diversos sectores nativos de la escolarización oficial”.¹⁶³ Lo que nos plantea la posibilidad o el hecho, de que ciertas comunidades no hablantes del español, si bien se podían identificar con el proyecto educativo federal y las políticas educativas que lo conformaban, también mantenían su carácter etnológico distintivo, lo que en la práctica orienta el programa educativo tanto para beneficio de la comunidad como de la nación.

En otro sentido, algunos otros factores que influyeron de forma negativa en el proceso de federalización fueron, la falta de recursos económicos de los estados; la “resistencia” sociocultural y política existente en algunas regiones del país; el gran porcentaje de no hablantes del español; las limitaciones económicas y sociales de los padres de familia para enviar a sus hijos a la escuela, el control que ejercían los grupo políticos en las localidades, así como el imperante aislamiento de algunas zonas del territorio nacional.

Hoy en día tenemos claros ejemplos del avance de la federalización en algunos estados del país. En todos los casos los resultados fueron diferentes y circunstanciales. Uno de ellos fue el Estado de México, en esta entidad, el desarrollo previo de la cultura escolar permitió que en municipios como Chalco y Texcoco se recibiera satisfactoriamente a los planteles federales, sin

¹⁶³ María Bertely Busquets, *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. México, CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata, 2019, p. 37.

embargo, éstos tuvieron que competir con la oferta educativa estatal que existía desde finales del siglo XIX. Al menos en estos dos municipios, la escuela federal avanzó gracias a un sistema conceptualizado por Juan Alfonseca como de *sustitución y desplazamiento*, es decir, las escuelas federales sustituyeron a muchas estatales, con lo que fueron desplazando al sistema local de aquellas zonas que controlaban desde décadas atrás.¹⁶⁴

En la zona norte de la misma entidad, la federalización de la enseñanza tuvo resultados diferentes entre municipios. En Ixtlahuaca, por ejemplo, a diferencia de Chalco y Texcoco, la mayoría de las escuelas fundadas por la federación tuvieron lugar en comunidades sin experiencias escolares previas. Además, si bien es cierto que algunas se adhirieron al proyecto federal, otras mostraron resistencia, no solo por la intromisión de un nuevo modelo pedagógico, sino porque veían en los inspectores y maestros la pretensión de cambiar su estilo de vida, situación que no estaban dispuestos a tolerar.¹⁶⁵ En esta zona, la sustitución de escuelas estatales a federales también fue común, aunque implicó mantener las escuelas en su lugar de funcionamiento, con los materiales de enseñanza e incluso con los mismos maestros, quienes enfrentaron serios problemas con las comunidades al intentar cumplir con los requerimientos de la escuela rural federal, como lo eran los anexos, la parcela escolar, el huerto, el teatro al aire libre, entre otros.¹⁶⁶

En Yucatán, a diferencia de lo sucedido en el Estado de México, la federalización del sistema escolar estuvo determinada por el contrato firmado en 1922, la transferencia de un sistema a otro

¹⁶⁴ Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos, “La apropiación de la enseñanza por la acción en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 68, 2016, p. 225, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472010>, consultado: 21 de marzo de 2018.

¹⁶⁵ Celia Zarco González, “La implantación de la escuela rural federal en Ixtlahuaca, México: una historia de desencuentros, 1924-1940”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. VII, núm. 15, 2020, pp. 137 y 152, disponible en: <http://rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/216>, consultado: 11 de mayo de 2020.

¹⁶⁶ Carlos Escalante Fernández, “Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el estado de México de las décadas de 1920 y 1930”, en *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, 2010, pp. 93 y 97, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55217005003.pdf>, consultado: 8 de junio de 2020.

significó que la federación “[...] asumiría las decisiones sobre los programas, presupuestos, libros, contrataciones de profesores, salarios, derechos, sobre procesos administrativos, la estructura escolar, la calendarización, horarios, actualización y hasta la organización laboral de los profesores y de los padres de familia.”¹⁶⁷ En pocas palabras de todo el aparato educativo yucateco. No obstante, en 1930 la situación cambio cuando el estado y la federación acordaron hacerse cargo del sistema educativo a la par, funcionando así dos redes escolares.¹⁶⁸

La falta de solvencia económica llevó a Oaxaca a aceptar la interferencia de la SEP en su sistema educativo. Si bien durante los primeros años el proceso de federalización mantuvo en funcionamiento una red escolar dual donde coexistían escuelas federales y estatales, en el año de 1937 con un convenio firmado de por medio, el Estado mexicano absorbió la red estatal. La importancia de este proceso estaba fundamentada principalmente en que, gracias a la Secretaría de Educación, muchos poblados oaxaqueños tuvieron acceso al servicio escolar por primera vez, lo que ayudó a crear una cultura escolar a partir de este momento y para beneficio de las propias comunidades.¹⁶⁹

La Sierra Norte de Puebla, es quizás una de las regiones que presenta el proceso de federalización educativa más peculiar. Esta entidad firmó su convenio con la federación en 1922, a partir de este momento se dio lo que hemos venido viendo en otros estados como *transferencia*. Ariadna Acevedo menciona que entre 1928 y 1931 el número de maestros que perdió el estado es idéntico al que ganó la SEP, por lo que supone que los maestros que abandonaron el sistema estatal

¹⁶⁷ Juan Ramón Manzanilla Dorantes, “Espita. Federalización educativa, concurrencia y conflicto 1922-1935”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXXVI, núm. 143, 2015, p. 110 disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13741199004.pdf>, consultado: 28 de enero de 2017.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 122.

¹⁶⁹ Salvador Sigüenza Orozco, “El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca, 1920-1942”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXXVI, núm. 143, 2015, pp. 155-156, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13741199005.pdf>, consultado: 28 de enero de 2017.

fueron contratados por el federal.¹⁷⁰ Aunque lo hasta aquí planteado podría suponer la suficiencia del Estado mexicano para hacerse cargo del sistema escolar poblano, en la realidad “[...] las localidades compensaron con frecuencia la oferta parcial e intermitente del gobierno federal, pagando ellos mismos a los maestros,”¹⁷¹ a través de donativos voluntarios que tenían su origen en la contribución de Chicontepec, la cual a pesar de haber sido abolida en 1917, siguió siendo un medio eficaz por parte de las comunidades para el sostenimiento de sus escuelas.¹⁷²

Por último, el caso de la comunidad de los Seris de Sonora resulta atípico, pues al ser una población con un patrón de asentamiento estacional, el éxito de la escuela rural y con ello de la federalización resultó efímero. Con serios problemas económicos y teniéndose que mover de un lado a otro de acuerdo con sus necesidades de supervivencia, una escuela fija no era posible, de hecho, en la práctica, la cuestión educativa resultaba contradictoria, pues, aunque se tenía el deseo de incorporar a los Seris a la sociedad mexicana moderna, el Estado no comprendió la naturaleza de su comunidad. Solo se lograron resultados con la participación de asociaciones como la Friends Service Committee, ya que se encargaron de gestionar recursos, permisos y trabajaron en coordinación con las instancias federales y estatales para mejorar la vida de esta comunidad.¹⁷³

Una vez que he repasado el proceso de federalización educativa y dado algunos ejemplos de su desarrollo en diferentes estados y regiones de México, concluyo que las experiencias son tan diversas como municipios existentes, y si bien existen elementos que confluyen y muestran similitudes entre sí, como la absorción de muchos casos del sistema escolar estatal, también es

¹⁷⁰ Ariadna Acevedo Rodrigo, “Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla, 1922-1942, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXXVI, núm. 143, 2015, pp. 55-56, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13741199002>, consultado: 28 de enero de 2017.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 79.

¹⁷² *Ibidem*, pp. 54 y 77.

¹⁷³ Ana Luz Ramírez Zavala, “La escuela rural en territorio seri, 1920-1957”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 39, núm. 154, 2018, p. 22 y 32, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13758018002>, consultado: 8 de junio de 2020.

cierto que aunadas a esas similitudes, las diferencias fueron mejores y no sólo dependieron de los acuerdos firmados, sino que dependieron también de aspectos políticos, económicos, sociales y culturales regionales.

2.3. Una pedagogía para el campo mexicano: la Escuela Activa y la Educación Socialista.

Con la creación de la SEP y ante su inminente puesta en marcha, José Vasconcelos vio la necesidad de articular un sistema de enseñanza pública acorde no sólo a las necesidades del nuevo Estado Mexicano, sino de la propia población. Con ayuda de su equipo, formó un grupo de funcionarios y profesores encargados de buscar teorías pedagógicas en el extranjero que pudieran ser adaptadas para su uso en las aulas mexicanas. Durante la segunda década del siglo XX, Laura Méndez de Cuenca, Dolores Correa Zapata, Luis E. Ruíz, Eulalia Guzmán, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, entre otros, viajaron a Alemania, Suiza y, principalmente, Estados Unidos en busca de estas experiencias educativas.¹⁷⁴

Gracias al trabajo de estos funcionarios y a las relaciones que Vasconcelos había nutrido desde juventud con ideólogos e intelectuales no sólo de México, sino de Estados Unidos, Europa y Sudamérica, es que estuvo frente a un crisol de ideas y proyectos educativos de diferentes características y fines. Sin embargo, de entre todos ellos, el proyecto vasconcelista se nutrió de los planes educativos implementados por Anatoli Lunacharski en la U.R.S.S, de las ideas de los

¹⁷⁴ Xóchil Taylor, Adelina Arredondo y Antonio Padilla, “John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural”, en *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 2, Julio-Diciembre, 2019, p. 37

educadores León Tolstoi (ruso) y Rabindranath Tagore (bengalí)¹⁷⁵ y, principalmente de los preceptos de la llamada *escuela de la acción* o *escuela activa* del estadounidense John Dewey.

La Escuela Activa basaba su método de enseñanza en postulados muy distintos a los que habían funcionado, por lo que se presentó como una alternativa a la educación tradicional en la que el profesor enseñaba sólo en el aula y no permitía que el alumno experimentara en su entorno guiado por sus propias curiosidades.¹⁷⁶ A diferencia de la escuela decimonónica, la escuela activa ponía al alumno en el centro del proceso educativo, en lugar del profesor¹⁷⁷ quien con anterioridad detentaba el papel primordial al ser el portador y trasmisor de los conocimientos, bajo esta nueva escuela, debía de ser una guía que motivara y facilitara el aprendizaje del estudiantado.¹⁷⁸

La escuela de la acción tenía como objetivo primordial, estimular y desarrollar las capacidades del niño y/o alumno, a través del principio de “aprender haciendo” y mediante la realización de actividades que propiciaran el desarrollo físico se estimulaba su juicio y razonamiento. Además, se pretendía que el alumno incentivara su iniciativa y espontaneidad, lo que conseguiría un mejor desempeño escolar.¹⁷⁹

En México, las ideas deweyanas se implantaron particularmente en las escuelas rurales federales, sin embargo, fueron apropiadas y adaptadas a las condiciones y necesidades educativas de las regiones. El texto escrito en 1923 por Eulalia Guzmán titulado *Bases para la organización*

¹⁷⁵ Fabio Moraga Valle, “Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964”, en *Historia Mexicana*, vol. LXV, núm. 3, enero-marzo, 2016, pp. 1345-1346, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/600/60048431005.pdf>, consultado: 9 de enero de 2021.

¹⁷⁶ Cortés, *op. cit.*, 2017, p. 61.

¹⁷⁷ Es importante mencionar que, aunque se esperaba que dentro de la escuela este fuera el papel del profesor, para el caso mexicano, se le confirió a este personaje un papel más importante al encargársele ser el vínculo directo entre las comunidades y el gobierno central.

¹⁷⁸ Fabio Moraga Valle, “Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México Posrevolucionario, 1921-1964”, en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 7, 2017, p. 14, disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Incluir-para-formar-la-naci%C3%B3n-la-%E2%80%9CEscuela-Nueva%E2%80%9D-o-Moraga/af590718acbdace46e223fc0c2f7b14c3143af44?p2df>, consultado: 2 de octubre de 2020.

¹⁷⁹ Taylor, et.al., *op. cit.*, 2016, pp. 39-40.

de la escuela primaria conforme al principio de la acción, fue uno de los primeros documentos basado en los preceptos de la Escuela Activa que José Vasconcelos aprobó para su implementación en las escuelas mexicanas. A grandes rasgos lo que planteaba esta normativa era que:

[...] la Escuela Nueva debía ser un constante laboratorio pedagógico; donde la observación y la experiencia precedieran a las lecciones orales; el trabajo colectivo se enfocase en la idea de comunidad; los trabajos manuales, los horarios y programas fueran flexibles y de acuerdo a las necesidades del niño; los deportes se realizaran al aire libre; las clases se orientaran a la observación y experimentación a través de talleres donde el niño investigase y reflexionase sobre sus propias experiencias; la escuela fuese co-educativa (de ambos sexos). Además planteaba que de ser posible la escuela fuese un internado tipo comuna; no existen premios ni castigos, la disciplina estuviera basada en la libertad dentro del trabajo y la alegría; donde las excursiones fueran un medio de enseñanza; predominara el espíritu de servicio y además, la cooperación sustituyera la competencia.¹⁸⁰

En consecuencia, dichas bases alentaban un tipo de enseñanza un tanto empírica, pues el conocimiento se daría en su mayoría por medio de la práctica y la interacción con el entorno. Por ello, aún y con el respaldo que le dio Vasconcelos en los primeros años de la SEP, tiempo después manifestó su inconformidad con educación por la acción y prefirió un sistema educativo basado en la teoría, en la obtención de conocimiento mediante clases en el aula y con textos de cultura clásica. Asimismo, consideraba que, mediante el desarrollo del pensamiento reflexivo toda persona podía superar cualquier situación o problema que se le presentara.¹⁸¹ Ello coincidía en cierta forma con las ideas de algunas comunidades que rechazaron este modelo de enseñanza, argumentando que enviaban a sus hijos a aprender y no a trabajar,¹⁸² lo que además dejaba entrever el peso de la educación porfiriana la cual se centraba en la enseñanza dentro del aula.

Aún y ante el pronto rechazo de Vasconcelos a la nueva política educativa, Rafael Ramírez quien desde 1922 se integró al cuerpo de funcionarios de la SEP con el cargo de Jefe de Misiones

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 45.

¹⁸¹ *Ibidem*, pp. 39-40.

¹⁸² Alfonseca, *op. cit.*, 2016, p. 228.

Culturales y director de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, logró mantener e impulsar un sistema de enseñanza nacional basado en la Escuela Activa, sobre todo en el campo mexicano.

La influencia de Dewey en Ramírez fue significativa, pues lo llevó a diseñar diversas propuestas para la construcción de la nueva escuela rural mexicana, una escuela que más allá de enseñar haciendo, permitiera dotar al campo mexicano de los medios necesarios para alcanzar el mejoramiento social y económico, por tal motivo estaba convencido que la escuela no sólo debía promover la enseñanza en niños, sino también en adultos y que ésta debía dotar de conocimientos mediante la acción. En este sentido, en sus obras Ramírez menciona:

En efecto, las cosas más valiosas que los niños saben, las han aprendido haciéndolas, aprendieron a andar, andando; aprendieron a hablar, hablando; a escribir, escribiendo; a pensar, pensando, pero no mencionar sino unas cuantas de esas cosas. La humanidad misma ha adquirido su sabiduría más valiosa por medio de la experiencia diaria, y si esto es así, parece natural que los maestros hayan ideado una nueva doctrina capaz de guiar con más provecho su actividad docente. Dominaron a la nueva teoría, doctrina de autoactividad, actividad no en relación con el maestro sino referido expresamente al comportamiento de los alumnos.¹⁸³

Este pensamiento deja en evidencia la clara inclinación de Ramírez a la educación activa o *educación funcional* como algunos llegaron a llamarle. Sin embargo, también dejaba en claro que para que la educación escolar fuera buena, no se podía realizar cualquier tipo de actividades, sino sólo aquellas que respondieran a los intereses de sus alumnos y a las necesidades de la comunidad, es decir, que el maestro debía elegir cuidadosamente las tareas a llevar a cabo durante las clases ya que estas debían dejar un conocimiento útil a los alumnos.

A la salida de José Vasconcelos de la SEP en 1924 y al ocupar la presidencia Plutarco Elías Calles, designó a Manuel Puig Casauranc como su titular. En esta nueva etapa, se dotó al sistema educativo nacional de una nueva visión, por lo que la Secretaría se reestructuró en funciones, administración y organización.¹⁸⁴ Calles exaltaba constantemente en su discurso, la importancia

¹⁸³ Ramírez, *op. cit.*, 1976, pp. 182-183.

¹⁸⁴ Arquímedes Caballero C, *Los mejores: Moisés Sáenz*, México, SEP, núm. 2, 1988, s/p.

de mejorar las condiciones económicas y de vida de las clases menos afortunadas, en especial de campesinos y obreros, su deseo final era una población en igualdad de condiciones y homogénea,¹⁸⁵ para ello necesitaba educar a estos sectores y castellanizar a los no hablantes del español, pues sólo así se podían borrar las barreras existentes entre ellos. En este momento coyuntural, es que Moisés Sáenz es llamado a colaborar con ellos, primero como Asesor Técnico del Departamento Escolar, después como Oficial Mayor de Educación Pública y finalmente en 1925 obtuvo el puesto de Subsecretario de Educación Pública, cargo que ocupó hasta 1932.¹⁸⁶

En el caso de Sáenz, la influencia de Dewey fue directa. En 1921, fue su alumno en la Universidad de Columbia en Nueva York durante sus estudios de doctorado en filosofía, aprendió sobre la Escuela Activa. Cuando regreso a México y ocupó los cargos ya mencionados en la SEP, se empeñó en llevar lo aprendido a las aulas mexicanas, pero respetando siempre los nuevos preceptos del sistema educativo nacional: el mejoramiento económico y la elevación del estándar de vida de las comunidades.

Sáenz pensaba que la escuela debía de ser un centro social que no sólo impactara en la vida de los niños, sino también de los adultos, ¿y cómo se lograba la integración de la comunidad a la escuela? el interés del profesor en los problemas de la comunidad fue imprescindible, es por lo que, debían de interesarse en cualquier aspecto de la comunidad, ya fuera solicitar recursos económicos, mejorar caminos, instalar líneas telefónicas, solicitar materiales o resolver problemas entre comunidades. La escuela debía ser funcional para todos y para todo.

La modernización de las prácticas sociales como la higiene, el ocio, la salubridad y la producción de sus medios de subsistencia, pasó a formar parte medular del currículum de las

¹⁸⁵ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, tomo I, núm. 1, 1928, p. 47.

¹⁸⁶ Caballero, *op. cit.*, 1988, s/p.

escuelas rurales.¹⁸⁷ De la misma forma, se intentaron modernizar -aunque a veces sin resultado- las prácticas agrícolas, de ahí que cuando se inauguraba una escuela, se pidió que el edificio escolar tuviera además de los salones, un espacio de alrededor de 5 hectáreas destinado a la parcela escolar, los anexos, un teatro al aire libre, campo deportivo, entre otros espacios para uso escolar.

La incorporación de los talleres de pequeñas industrias al programa de estudios de esta época permaneció, sin embargo, su utilidad se direccionó a la obtención de recursos monetarios. Con la venta de los trabajos realizados en los talleres, además de aprovechar los recursos de cada región, se obtenía dinero para sufragar algunos gastos de la escuela y para los propios alumnos. Entre las industrias más comunes estaban: la cerámica, el tejido y bordado, la cestería, la jabonería y la curtiduría.

Con la expulsión de varios sacerdotes extranjeros y el cierre de algunas escuelas católicas, el conflicto entre la Iglesia y el Estado se agudizó, iniciando así la Guerra Cristera. Esta lucha que duró de 1926 a 1929, impactó en mayor o menor medida todos los ámbitos de la vida nacional. En el plano educativo, mediante el *Reglamento Provisional para las Escuelas Primarias particulares del Distrito y Territorios Federales* del 22 de febrero de 1926, se instauró que, si en el interior de cualquier establecimiento particular en donde se impartiera la enseñanza primaria elemental o superior, hubiera o se establecieran templos, oratorios o capillas destinados al culto o ejercicios religiosos, la Secretaría de Gobernación se encargaría de revocarles el permiso de funcionamiento.¹⁸⁸

En resumen, la escuela rural del Callismo y del Maximato rompía en muchos aspectos con sus antecesoras. Para empezar, era administrada desde el centro del país, era nueva por su ideología, su currículum, su pedagogía, su antirreligiosidad y el perfil de sus maestros. Su

¹⁸⁷ Alfonseca, *op. cit.*, 2016, p. 227

¹⁸⁸ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, tomo I, núm. 1, 1928, p. XLI.

implantación no fue tarea fácil, pues más allá de lo novedoso o adecuado que podría resultar para las comunidades, significó también un cambio en su manera de percibirla, teniendo que aceptar situaciones que iban en contra de su ética o moral como la coeducación¹⁸⁹ y la falta de educación religiosa, o el simple hecho de ser más costosa para ellos, al tener que cubrir los gastos generados por la construcción del edificio escolar, los anexos y parcelas y en no pocas ocasiones, el pago del salario del maestro o maestros que servían en el plantel.¹⁹⁰

Fue precisamente en ese contexto, que empezó a tomar fuerza entre líderes educativos e intelectuales de la época como Narciso Bassols -Secretario de Educación Pública de octubre de 1931 a mayo de 1934-, la idea de una educación utilitaria, orientada a la capacitación de la población para que supieran explotar la tierra y los recursos nacionales.¹⁹¹ Por tal motivo, el sistema educativo mexicano debía reformarse en su metodología, programas e ideología. Si bien, como lo menciona Elvia Montes de Oca, no se conoce con certeza en qué momento surgió la idea de una reforma educativa, ni quienes la idearon, ella plantea que desde 1931 el tema se comenzó a discutir con mayor fuerza en diversos congresos y reuniones no sólo de México, sino de América Latina.¹⁹² Lo que culminó en la integración por parte de XXV Legislatura Federal, de una Comisión compuesta por Alberto Bremauntz, Alberto Coria, José Santos Alonso, Fernando Angli Lara, y Daniel G. Castillo, quienes se encargarían de proponer oficialmente al Legislativo la tan deseada reforma educativa.¹⁹³

Aprobada en julio de 1934 por la Cámara de Senadores y de Diputados, esta reforma que llevó por nombre *Educación Socialista*, declaraba que la educación la impartiría el Estado en los

¹⁸⁹ La coeducación refiere a un método educativo basado en la igualdad entre sexos, por lo que las clases se imparten conjuntamente a ambos sexos.

¹⁹⁰ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, México, tomo I, núm. 1, 1928, pp. 229-230.

¹⁹¹ Elvia Montes de Oca Navas, *La Educación socialista en el Estado de México, 1934-1940. Una historia olvidada*. México, El Colegio de Mexiquense: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 1998, pp. 38 y 42.

¹⁹² *Ibidem*, pp. 53-54.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 58.

niveles de primaria, secundaria y normal sería socialista. Otras normas de dicho Decreto fueron: la enseñanza laica en todos los establecimientos oficiales, la prohibición a toda corporación religiosa y a ministros para establecer o dirigir escuelas, el control de los planteles particulares, la obligatoriedad y gratuidad de la educación.¹⁹⁴

Si bien es cierto que en dicho Decreto no se detalló el carácter de la educación socialista, en la revista *El Maestro Rural* de diciembre de 1934 se difundió lo siguiente:

[...] la educación socialista debe estar dominada por la preocupación de hacer de cada alumno un buen trabajador, capacitado para vivir no a costa de los demás, sino a costa de su propio esfuerzo y de la explotación de la naturaleza. Este trabajador estará animado de ideas de solidaridad y fraternidad dentro del conglomerado a que pertenezca, dentro de su clase, y provisto de las nociones y técnicas indispensables para su desarrollo integral humano.¹⁹⁵

Es así, que el objetivo final de la educación socialista fue mejorar la calidad de vida dotando a sus alumnos de los conocimientos necesarios que les permitieran saber que se obtenía más subordinando los intereses particulares frente a los del grupo, ya que así se crearía un entorno de bienestar e igualdad. En ese sentido, la escuela debía ser el centro que promoviera en los niños y en la comunidad entera el trabajo en equipo, con el fin de formar hábitos que procuraran un trabajo productivo y útil a todos. Se esperaba que dentro de los centros educativos se enseñara qué era la democracia y cómo se debía ejercer para que, en el futuro, se practicara de forma consiente y razonada.¹⁹⁶ A su vez, la niñez y la juventud debían formarse sin prejuicios -sobre todo de índole

¹⁹⁴ Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucional, en Diputados, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf, consultado: 28 de septiembre de 2020.

¹⁹⁵ “La educación socialista y la escuela rural”, en *El Maestro Rural*, tomo V, núm. 11, diciembre, 1934, tomado de Loyo, op. cit., 1985, p. 61.

¹⁹⁶ Elvia Montes de Oca Navas, “La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista”, en *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, 2008, pp. 496 y 498, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569010>, consultado: 2 de octubre de 2020.

religioso- y con conceptos claros de lo que era la sociedad y el sentido social de la propia educación.¹⁹⁷

La escuela socialista al igual que su antecesora, debía preparar para la vida y propiciar una redistribución de la riqueza la cual se concentraba en pocas manos. Además, dado que la educación seguía siendo un servicio que no todos podían pagar, se mantuvo la gratuidad y se buscó ampliar el número de beneficiados con la apertura de más escuelas. El profesor seguía siendo un actor fundamental, no solo debía de trabajar dentro del aula, sino que su labor se extendería a la comunidad, éste “[...] debía organizar a todos, niños y adultos, en clubes y sociedades, además de dirigir el autogobierno escolar.”¹⁹⁸

Aunque para los años treinta la Guerra Cristera había culminado. El conflicto entre la Iglesia y el Estado siguió existiendo, el ataque a la Iglesia por medio de la educación socialista fue un claro ejemplo de ello. Por lo que, en aquellas zonas donde el clero tenía fuerza, el rechazo a las escuelas se tornó violento provocando en algunas ocasiones la quema de locales o el asesinato de maestros.¹⁹⁹ Las escuelas clandestinas -llamadas en los 20 confesionales-, con planes de estudio contrarios a los establecidos por el gobierno se hicieron comunes y el clero amenazó con excomulgar a todo padre de familia que mandara a sus hijos a las escuelas socialistas, el Estado respondió por su parte con el cierre de escuelas particulares e iglesias, así como el despido de aquellos profesores considerados traidores.²⁰⁰

¹⁹⁷ María Teresa de la Sierra Neves, “La escuela socialista”, en *Diccionario de la Historia de la Educación en México*, México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_30.htm, consultado: 09 de julio de 2019.

¹⁹⁸ Montes de Oca, *op. cit.*, 2008, p. 198.

¹⁹⁹ Susana Quintanilla, “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 1996, p. 141, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000110.pdf>, 02 de octubre de 2020.

²⁰⁰ Danir Chávez Jiménez, “La escuela socialista de la década de 1930 y los procesos de interculturalidad del siglo XXI”, en *Estudios*, vol. XIV, núm. 119, 2016, p. 17, disponible en: <https://biblioteca.itam.mx/estudios/119/000272112.pdf>, consultado: 2 de octubre de 2020.

Al concluir la presidencia de Lázaro Cárdenas, la política educativa volvió a modificarse. Inclínándose ahora al desarrollo industrial, se favoreció a la educación urbana, los estudios técnicos y superiores. La educación de carácter rural pasó a segundo plano y perdió importancia, como resultado, en 1942 se unificaron los programas de estudio rural y urbano, con el objeto de unir a la gente del campo con la de la ciudad. Contrario a su antecesora, la *Escuela del amor*, como se le conoció, buscó reconciliarse con la Iglesia y aquellos sectores económicos y políticos que antes habían sido atacados.²⁰¹

Finalmente, tanto la Escuela Activa como la Escuela Socialista fueron proyectos de Estado, pues se mantuvieron durante un periodo específico y respondieron a las necesidades del gobierno en turno. Sin embargo, no se puede negar el hecho de que, tanto en uno como en otro, hubo factores de continuidad que se tradujeron en algunos casos en resistencia a la integración en los nuevos sistemas educativos, lo cual rompía con las experiencias educativas previas, transgredía intereses económicos y políticos locales y, además, vulneraba los deseos, expectativas e incluso la vida privada. Un ejemplo claro de ello fue que, durante la posrevolución, en aquellas localidades que habían podido mantener un sistema de escuelas continuo durante el Porfiriato, la escuela activa tuvo que competir directamente con las escuelas estatales pues no se confiaba en ellas. Mientras que, durante el periodo Cardenista, se tuvo que hacer frente al rechazo de la escuela socialista en parte por su descalificación a la religión y, en parte, porque la nueva política educativa chocaba con la cultura escolar de las comunidades. Todo esto sin perder de vista a esa parte del magisterio que había sobrevivido a estos tres periodos históricos, mismos que seguían activos en la docencia y muy probablemente conservaban muchas de sus prácticas escolares con las que se formaron.

²⁰¹ Federico Lazarín, “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, 1996, pp. 166-168.

2.4. Los retos de la educación para los indígenas: la castellanización y la modernización.

De acuerdo con Arturo Warman, el término “indio” es una categoría social impuesta a la sociedad mesoamericana durante y después de la conquista, él menciona que antes de este suceso histórico, en lo que hoy llamamos México no había indios, sino naciones, clases, áreas culturales y territorios autónomos.²⁰² Durante el periodo colonial y más aún después de la Independencia, la figura del indígena se mantuvo al margen de la vida social, política y económica del territorio. Fue hasta el siglo XIX que intelectuales y la elite política del país, se cuestionaron sobre quiénes podían ser considerados *ciudadanos* y al centrarse esta condición en el otorgamiento de derechos y obligaciones, los debates giraron en torno al término de civilización.

Bajo este contexto, y siendo considerado un ser incivilizado, es que a finales del siglo XIX surge la idea por parte del gobierno mexicano de otorgar a la educación un papel preponderante dentro del proceso civilizatorio de los grupos indígenas.²⁰³ En los Congresos Nacionales de Educación -que he referido en un capítulo anterior- y que se llevaron a cabo entre 1889 y 1890, se discutió la importancia de alcanzar la unidad nacional para así uniformar la actividad educativa, sin embargo, se señaló directamente al indígena como un obstáculo para lograr dicho objetivo.²⁰⁴

En el Porfiriato, la castellanización de la población indígena fue primordial ya que se creía que a través de ella se integrarían a la sociedad, así, los niños indígenas pasaban varios años

²⁰² Arturo Warman, “Indios y naciones del indigenismo”, en *Nexos*, núm. 2, 1978, s/p, disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=3060>, consultado: 7 de septiembre de 2020.

²⁰³ Ariadna Acevedo Rodrigo, “Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, México, CA. 1921-1943”, en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México, El Colegio de México, 2012, p. 132.

²⁰⁴ Adriana Castillo Rosas, “Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 79, julio-septiembre, 2016, p. 697, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300691, consultado: 9 de septiembre de 2020.

aprendiendo o más bien memorizando palabras en español, pero sin comprender su significado,²⁰⁵ también “[...] podrían aprender a escribir copiando las letras del maestro pero sin comprender el significado de las palabras dibujadas sobre el papel.”²⁰⁶ El uso del método simultáneo -es decir, el aprendizaje de la lectura y la escritura al mismo tiempo- y el hecho de que varios de ellos tenían que ayudar a sus padres en las labores del campo -por lo que no podían asistir regularmente a clases-, dificultó homogeneizar en este sentido a la población, situación que se repitió en las décadas siguientes y que podemos observar a través de los datos recopilados en los censos de 1921, 1930 y 1940, donde una parte importante de los encuestados declararon hablar una lengua vernácula:

Tabla 7. Hablantes de lenguas indígenas en 1921, 1930 y 1940			
Censo	Población	Hablantes de lenguas indígenas	Porcentaje
1921	14 334 780	1 820 844	12.70%
1930	16 552 722	1 185 073	7.15%
1940	19 652 552	1 237 038	6.29%
Tabla elaborada a partir de: <i>Estadísticas Históricas de México</i> , Tomo I. México, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 1990, pp. 114.			

Aunque es evidente la disminución de los hablantes de lenguas indígenas a lo largo de los años, debemos considerar que muy probablemente una parte de la población declaró no hablar algún dialecto, por miedo a ser discriminado ya que ser indígena era un estigma social. Tras la culminación del movimiento revolucionario, el tema de la incorporación de los indígenas a la vida

²⁰⁵ Ariadna Acevedo Rodrigo, “La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos de indígenas de Puebla, México (1876-1930)”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (Coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas, 2009, p. 436.

²⁰⁶ Milada Bazant, “El debate en torno de la educación especial para indígenas (1876-1911)”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (Coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas, 2009, p. 448.

nacional se renovó, pero la enseñanza del español siguió siendo medular en los programas educativos para ellos.²⁰⁷ En la búsqueda de métodos adecuados para cumplir este objetivo, desde la Secretaría de Educación se decidió adoptar el método de castellanización directa, es decir, que las clases debían darse solamente en español no importando si había uno o más alumnos que no lo entendieran. Para las autoridades como para algunos profesores,

[l]a lengua fue considerada como el método natural de transformación de la cultura y de la integración de la sociedad [...] Esta medida tenía dos finalidades: por una parte, desarraigar las lenguas vernáculas por considerarlas un obstáculo insuperable para lograr la homogeneidad cultural, y por otra proporcionar al indígena la oportunidad de ingresar al sistema educativo nacional y adquirir los conocimientos fundamentales con los que podría incorporarse a la sociedad mexicana y lograr su mejoramiento social y económico.²⁰⁸

El trato diferenciado hacia los indígenas encontró resistencia no sólo en algunos intelectuales, sino también en el propio José Vasconcelos, quien se oponía a que se diera un trato especial a los grupos de no hablantes del español, pues además de propiciar su discriminación, los mantenían segregados. En términos generales, las autoridades educativas pretendían evitar lo sucedido en Estados Unidos con las poblaciones de indígenas, que en su mayoría fueron exterminadas o mandadas a reservas, siéndoles negados así, sus derechos y la igualdad frente a la sociedad.²⁰⁹

No obstante, este sistema educativo favoreció en todo momento a los hablantes del español e hizo más difícil el aprendizaje para los niños indígenas, pues independientemente que las clases se dieran solo en castellano, no había profesores bilingües ni materiales pedagógicos adecuados

²⁰⁷ Marco A. Calderón Mólgora, “México: de la educación indígena a la educación rural”, en *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 7, 2018, p. 158

²⁰⁸ Cecilia Greaves Lainé, “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Ed.), *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez): I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, 1998, p. 138.

²⁰⁹ Elsie Rockwell, “¿Cómo lograron los regímenes posrevolucionarios de México excluir a los niños indígenas que pretendían “incorporar a la nación” mediante las escuelas”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (Coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas, 2009, pp. 473-474.

para ellos.²¹⁰ Como parte de todos los problemas surgidos en torno a la educación de las etnias, en 1922 se creó el Departamento de Educación y Cultura Indígena (DECI), este organismo estaría integrado por cien misioneros y cien profesores residentes, los cuales se establecerían en aquellos estados que guardaran una densidad de población indígena alta.²¹¹ La labor de los misioneros de este Departamento estaba centrada en los siguientes aspectos:

1. Localización de núcleos indígenas.
2. La selección de los maestros que debían ponerse al frente de los grupos indígenas.
3. El estudio de las industrias nativas, su modo de fomentarlas y perfeccionarlas y
4. La realización de proyectos sobre exposiciones permanentes de productos indígenas.²¹²

En la teoría, tanto maestros como misioneros debían dominar el dialecto del grupo indígena a su cargo, así como detentar los conocimientos necesarios sobre la economía y sociedad de la región.²¹³ Puesto que no se contaba con personal suficiente para llevar a cabo esta tarea, una estrategia que se trató de implementar fue la de reclutar a indígenas que hablaran el español y que estuvieran interesados en prestar su servicio en su comunidad.²¹⁴ Aunque no se sabe con certeza certeramente si esta medida tuvo el éxito deseado, en 1923, de acuerdo un Boletín de la SEP, estaban en servicio 67 misioneros y 13 profesores residentes²¹⁵ de los 100 que se podían contratar de acuerdo con el presupuesto asignado que era de 351,677.50 pesos.²¹⁶

En términos generales el DECI, tenía como finalidad mejorar las razas autóctonas, impulsando su desenvolvimiento integral, la conservación, el desarrollo y el perfeccionamiento de las industrias indígenas. Como resultado, las escuelas que estaban “[...] diseñadas para la cultura de los indígenas, representaban una forma de educación que podría aplicarse con éxito seguro a

²¹⁰ Acevedo, *op. cit.*, 2009, p. 454 y 456.

²¹¹ *Boletín de la...*, 1923, p. 573.

²¹² *Loc. cit.*

²¹³ *Ibidem*, p. 574.

²¹⁴ Calderón, *op. cit.*, 2018, p. 162.

²¹⁵ *Boletín de la...*, 1923, p. 362.

²¹⁶ *Ibidem*, p. 573.

todas las escuelas rurales del país, independientemente de la raza y de la condición étnica de los estudiantes.”²¹⁷ Su programa duraba dos años e incluía temas como lengua nacional y aritmética, pero la enseñanza del castellano seguía siendo fundamental.²¹⁸

En 1925 la Secretaría de Educación creó dos nuevos departamentos complementarios entre sí y que tenían a sus manos el deber de mejorar los métodos de enseñanza indígena, al igual que su condición social. Estos fueron el Departamento de Antropología y el de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, el cual sustituyó al DECI. Además, llegó Manuel Gamio a la Subsecretaría de Educación Pública como parte del cuerpo de funcionarios públicos-,²¹⁹ quien junto a un grupo de intelectuales se dedicó a estudiar las causas de por qué la población indígena no lograba alcanzar el desarrollo intelectual y físico de las épocas pasadas.²²⁰

Es importante mencionar que los estudios de Gamio sobre los indígenas no tienen su origen en este momento, desde los primeros años del siglo XIX escribió diversos textos que contemplaban sus problemáticas sociales, concluyendo que estos grupos había vivido excluido de la vida nacional por su condición étnica, aun cuando contaban con las mismas aptitudes de blancos y mestizos. Parte de su labor en este sentido, se abocó a garantizar la autonomía, el respeto y vigencia de sus tradiciones y estilo de vida. Sin embargo, en su libro *Forjando Patria* de 1916 menciona:

El indio tiene iguales aptitudes para el progreso que el blanco; no es ni superior ni inferior a él. Sucede que determinados antecedentes históricos, y especialísimas condiciones sociales, biológicas, geográficas, etc., etc., del medio en que viven lo han hecho hasta hoy inepto para recibir y asimilar la cultura de origen europeo. Si el peso abrumador de los antecedentes históricos desaparece, que desaparecerá cuando el indio no recuerde ya los tres siglos de vejaciones coloniales y los cien años de vejaciones “independentistas” que gravitan sobre él; si deja de considerarse, como hoy lo hace, biológicamente inferior al blanco; si mejoran su alimentación, su indumentaria, su educación y sus esparcimientos, el indio abrazará la cultura contemporánea al igual que el individuo de cualquier raza.²²¹

²¹⁷ Calderón, *op. cit.*, 2018, p. 167.

²¹⁸ *Ibidem*, p. 170.

²¹⁹ Manuel Gamio era antropólogo y arqueólogo, fue considerado como el padre de la antropología moderna y el mayor precursor del indigenismo mexicano.

²²⁰ *Ibidem*, p. 176.

²²¹ Manuel Gamio, *Forjando Patria*. México, Porrúa, Colección “Sepan cuantos...”, núm. 368, 2006, p. 24.

En este fragmento se aprecia claramente que, si bien Gamio exaltaba las aptitudes intelectuales de los “indios”, también propugnaba por su incorporación a la “civilización”, a través de la adopción de la forma de vida de mestizos y blancos y, deshaciéndose de su propia identidad.

En el año de 1928 el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena cambia nuevamente su nombre a Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena y uno de sus fines era “[...] promover y procurar la incorporación de la raza indígena a la cultura general del país, a través de la enseñanza directa y la acción social que las escuelas rurales debían ejercer en las comunidades”.²²² Esta incorporación, de acuerdo con la propia Secretaría, debía de hacerse a través del uso del castellano y el fomento de vínculos entre indígenas y mestizos para lograr la unidad nacional.²²³ Aquí se hace evidente, que a pesar de que ya habían pasado algunos años desde la creación de la SEP, el uso de lenguas vernáculas seguía siendo un problema para las autoridades educativas.

Hasta este momento, el indigenismo y con él, la educación para indígenas no había encontrado dentro del aparato gubernamental los espacios adecuados y suficientes para poder desarrollar nuevas investigaciones que permitieran a la federación redimir a las razas autóctonas, pero esta situación cambió durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, pues se crearon diversos organismos encaminados a estudiar y resolver los problemas surgidos en torno a las comunidades indígenas. Algunos de ellos fueron el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (1935) -dependencia que institucionalizó el indigenismo-, la Comisión Intersecretarial en la región

²²² *Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, pp. 3-4.

²²³ *Memoria de Educación Pública*, 1928, p. 19.

Tarahumara (1936), el Departamento de Educación Indígena (1937), la Comisión Intersecretarial para la región Otomí en Hidalgo y el Consejo de Lengua Indígena (1939).²²⁴

Una paradoja en esta nueva etapa del indigenismo que ha sido criticada y cuestionada por algunos intelectuales fue que no se formó como una política por indígenas, sino para indígenas, es decir, si bien ellos eran el centro de las discusiones pocas veces eran partícipes de ellas. No obstante, con el primer *Congreso indigenista interamericano de Pátzcuaro* de 1940, se da inicio al llamado *indigenismo corporativo*, el cual buscaba la asimilación de las culturas indígenas al progreso nacional.²²⁵ Siendo este congreso, el punto de partida para la creación de una nueva ideología sobre el término “indio”, la cual no solo se determinaría por la cultura, sino que también, se considerarían aspectos como lengua, vestido, costumbres, formas de organización social e instituciones, lo que ocasionó que una buena parte de la población indígena quedara fuera del propio término.²²⁶

En materia educativa, el indigenismo institucionalizado o corporativo no logró solucionar los problemas existentes en el sistema de enseñanza de niños indígenas. La castellanización continuó siendo la mayor preocupación de las autoridades de la SEP, de tal forma que la enseñanza del español siguió primando los programas escolares.

Para finalizar, considero que el análisis de la educación para indígenas es un reto en sí, al no haber una vasta bibliografía sobre el tema, además de que, tanto en fuentes primarias como en secundarias, generalmente no hay una diferenciación clara entre lo rural y lo indígena. Aun así, un estudio más profundo y diverso de este tema, nos permitiría comprender de forma integral la

²²⁴ Castillo, *op. cit.*, 2016, p. 693.

²²⁵ Diana Karina Mantilla Gálvez, “La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días”, en *Revista de Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, año 8, núm. 16, octubre 2014-marzo 2015, p. 103.

²²⁶ Warman, *op. cit.*, 1978, s/p.

formación no sólo de la escuela rural para los no hablantes del español, sino de la construcción de la propia identidad nacional.

El estudio de la educación para indígenas y por consecuencias del indigenismo, más allá de acercarnos a las dificultades que estos grupos han tenido que enfrentar a la largo de la historia, nos permiten cuestionarnos varias cosas: ¿hasta qué punto las decisiones tomada por las autoridades fueron las mejores para atender el problema de incorporación y posteriormente integración indígena? ¿cómo se puede medir el éxito o fracaso de la política de incorporación o integración de las etnias? ¿hubo grupos indígenas que se valieron de las instituciones educativas para sacar provecho? Y si fue así ¿de qué forma? En los siguientes capítulos veremos si es posible dar respuesta a alguna de ellas.

Capítulo 3. Chiapas y su política educativa, 1921-1940.

Este capítulo mostrará la forma en que se desarrolló el sistema escolar estatal en Chiapas entre 1921 y 1940, a partir del análisis de la información en materia educativa que se obtuvo de los informes de Gobierno del Estado, aunque sin dejar de lado los aspectos, económicos y políticos del territorio. En esta parte de la tesis, que está dividida en dos apartados, si bien se pueden ver elementos de continuidad entre las políticas educativas de cada administración como el impulso a la educación rural para la modernización del campesinado, así como la constante cooperación entre autoridades federales y estatales para dar impulso al rubro, también se pueden observar los momentos de coyuntura que propiciaron cambios sustanciales en el proyecto educativo en Chiapas.

Uno de esos momentos se presentó alrededor de 1934 cuando el entonces Gobernador del Estado, Victórico Grajales, expresó por primera vez de manera explícita en sus informes, la importancia de incorporar a los indígenas a la civilización y a la *verdadera nacionalidad* a través de la cultura y el idioma, como medio para que este sector social ya no fuera un problema para la evolución económica de la Entidad, procurando así, la creación organismos dedicados a tal labor como el Departamento de Acción Social, Cultura y Protección Indígena. La imposición de la Educación Socialista fue otro punto fundamental de la política educativa Grajalista, pues no sólo significó la adhesión del Estado a la legislación escolar federal, sino también, el desarrollo de un programa específico para la población chiapaneca, lo que permitió conocer más a fondo los postulados bajo los cuales se sustentó -al menos para Chiapas- este tipo de educación y los objetivos concretos que se querían alcanzar.

3.1. El rompimiento con el régimen mapachista y el impulso a la educación popular, 1921-1932.

Luego de la caída de Porfirio Díaz en mayo de 1911, México experimentó un periodo convulso de luchas que llevó a la presidencia al líder revolucionario Francisco I. Madero (1911-1913) quien por diversos medios buscó no solo el cumplimiento de las demandas emanadas de la Revolución -reparto agrario y educación, por ejemplo-, sino también hacer valer sus propios intereses políticos, sociales y económicos. Sin embargo, luego de su muerte en 1913 y con la elección de Victoriano Huerta como presidente interino en ese mismo año, Venustiano Carranza organizó una serie de actos para desconocer su mandato. Entonces escribió el Plan de Guadalupe en marzo de 1913 mediante el cual se desconoció la presidencia de Huerta además de los poderes Legislativo y Judicial y cualquiera que apoyara a la federación. En dicho escrito, Carranza fue nombrado Primer Jefe del Ejército Constitucionalista y después de diversos enfrentamientos concentrados sobre todo en el norte del país logró derrotarlo.²²⁷

En Chiapas, el triunfo del Constitucionalismo significó la intervención de fuerzas militares ajenas al contexto político del propio estado. En 1914, Venustiano Carranza designó al Gral. Jesús Agustín Castro como gobernador militar con la intención de tomar control del territorio. Castro, se encontró con un campesinado dividido geográfica y étnicamente, controlado por los terratenientes y las autoridades locales.²²⁸ En esta parte del país donde antes no se había alzado ninguna rebelión campesina en contra del gobierno estatal o federal, Castro vio la necesidad de

²²⁷ Jorge Tirzo Lechuga Cruz, *Coahuila en el Congreso Constituyente 1916-1917*. Colección INERHM. México, Gobierno de Coahuila/INERHM/Secretaría de Cultura, 2017, pp. 57-58, disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5900/8.pdf>, consultado: 14 de mayo de 2021.

²²⁸ Thomas Benjamin, “¡Primero viva Chiapas! La revolución mexicana y las rebeliones locales”, en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz, *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, 1998, p. 176.

hacer valer los frutos de la revolución, por lo que promulgó diversos decretos anticlericales, de reparto agrario y laborales. De entre éstos, el más controversial y que molestó a la clase terrateniente fue la Ley de Obreros pues

[...] abolió el sistema de la servidumbre por deudas, la practica laboral más importante en el estado. Se perdonaron a los trabajadores todas sus deudas; se prohibieron la tienda de raya y el trabajo infantil; se regularon los días y las horas de trabajo; se buscó que los patrones proporcionaran a sus peones y a sus familias habitaciones decentes, escuelas y atención médica; y se fijó una escala regional móvil de salarios.²²⁹

Esta legislación, además, de impactar directamente en el sistema de contratación de la mano de obra dentro de las plantaciones o haciendas, representaba la gradual pérdida del control político y económico del Estado por parte estos grupos hegemónicos. Bajo este contexto, alrededor de 40 finqueros se reunieron el 2 de diciembre de 1914 para redactar y firmar el *Acta de Canguí*, la cual proclamaba la soberanía del estado y prometía expulsar a los carrancistas de él.²³⁰ Al frente de este grupo contrarrevolucionario estaba el hacendado Tiburcio Fernández Ruíz y, aunque en un principio se les llamó Villistas por su lucha contra Carranza al igual que Francisco Villa, con el paso de los años se les conoció como *mapaches*.²³¹

Entre 1914 y 1920, Chiapas vivió un periodo de constantes enfrentamientos entre carrancistas y mapaches, situación muy similar a la que se vivía en la escena política nacional, pues Carranza se encontraba peleando la potestad del Estado mexicano. No fue hasta la mayo de 1920 cuando a la muerte de éste, que Fernández Ruíz ocupó la capital del estado y se le nombró Jefe de Operaciones Militares y gobernador provisional por el presidente interino Adolfo de la Huerta. Finalmente, en las elecciones para gobernador de noviembre de ese mismo año, ganó sin oposición alguna.²³²

²²⁹ *Ibidem*, p. 187.

²³⁰ Benjamin, *op. cit.*, 1990, pp. 177-178.

²³¹ De acuerdo con Thomas Benjamin se les llamó mapaches porque se movían de noche y cuando estaban hambrientos comían maíz crudo, tal como lo hacen esos animales. *Ibidem*, pp. 178.

²³² Benjamin, *op. cit.*, 1998, p. 192.

Con el triunfo del líder mapache Tiburcio Fernández Ruíz en las elecciones para gobernador de Chiapas del periodo de 1920 a 1924, al contrario de lo que pasó en otros estados del país, se gobernó como si la revolución no hubiera ocurrido. Pues el nuevo mandatario no orientó su política al cumplimiento de las demandas emanadas de la lucha revolucionaria como el reparto agrario o la educación popular. Su gestión priorizó la recuperación económica, al aumento de la productividad y la reconstrucción material del estado, mientras que, en los rubros de agricultura, comunicaciones y educación, la cooperación entre el estado y la federación se hizo valer²³³. Aunado a esto, la mayoría de los puestos en el gobierno estaban ocupados por mapachistas, es decir, por hacendados y terratenientes que solo buscaban mantener su posición dentro del sistema social, económico y político.

En el plano educativo, el periodo de Fernández Ruíz presentó características muy particulares. Para empezar, suprimió los seis puestos de inspector de zona que venían trabajando en la inspección de las escuelas de la Dirección General de Educación Pública del Estado, la justificación de este recorte fue el alto gasto que representaba esta actividad -viáticos y sueldos- además, se dijo que estos funcionarios no daban los resultados deseados. En su lugar, se decidió nombrar uno o dos inspectores generales, lo que representaba en la práctica, un deficiente control de las escuelas al no haber personal suficiente para la atención de sus necesidades y funciones.²³⁴

De acuerdo con la Ley Orgánica del Ramo, en Chiapas la educación estaba a cargo de los ayuntamientos, los cuales, además, de sostener las escuelas debían hacer cumplir la obligatoriedad de la enseñanza elemental, aumentar la asistencia de niños en edad escolar, pagar los sueldos de

²³³ *Ibidem*, pp. 212-213.

²³⁴ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. De División Tiburcio Fernández Ruíz, 1921*. México, 1921, p. 20, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 15 de diciembre de 2020.

los maestros y mantener al alumno becado. Dado que estas disposiciones no siempre se cumplían por falta de recursos o de interés, la Dirección de Educación del Estado solía hacer llamamientos a los gobiernos locales para solucionar los problemas de sus establecimientos, como era el pago de los sueldos atrasados de los maestros quienes constantemente se quejaban ante la falta de ellos.²³⁵

Por otro lado, la disposición que encomendaba a los municipios la creación y mantenimiento de sus escuelas no significó que el estado se desatendiera de ellas en su totalidad, de hecho, en no pocas ocasiones políticos locales y comunidades pedían ayuda económica o material para alcanzar el buen funcionamiento de sus planteles. En los casos que la Dirección accedió, brindó apoyo en la construcción y reparación de los edificios o repartió material escolar para llevar a cabo las clases. Sin embargo, cuando no podían hacer frente a esos gastos debido al precario presupuesto, buscaban obtener recursos de la federación, tal como sucedió en 1922 cuando el Lic. Julio Esponda fue asignado comisionado para gestionar ante la SEP²³⁶ un subsidio para proporcionar ayuda económica y material a aquellos ayuntamientos que estuvieran incapacitados para hacerse cargo de la educación de su comunidad, obteniendo la cantidad de \$120,000 pesos para solventar dichas necesidades.²³⁷

²³⁵ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. De División Tiburcio Fernández Ruíz, 1922.* México, 1922, pp. 20-22, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 15 de diciembre de 2020.

²³⁶ En el informe aparece que la dependencia a la que se le solicitó el subsidio era el Ministerio de Educación Pública Federal, lo cual no es correcto pues para este año ya se había organizado la SEP y se le había encomendado la labor educativa a nivel nacional, esta es una más de las cuestiones que dan cuenta del atraso en materia educativa de Chiapas, pues incluso la familiarización el nuevo aparato gubernamental federal no era tan claro. *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. De División Tiburcio Fernández Ruíz, 1922.* México, 1922, p. 19, ambos disponibles en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 15 de diciembre de 2020.

²³⁷ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. De División Tiburcio Fernández Ruíz, 1922.* México, 1922, pp. 21-22, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 15 de diciembre de 2020.

Las escuelas municipales no fueron las únicas que lograron beneficiarse de la ayuda del gobierno estatal. Algunas escuelas privadas que a los ojos de las autoridades del ramo recibieron asistencia como la del Profesor Donaciano González director de la escuela “Crepuscular Vespertina”, quien obtuvo un subsidio de \$20.00 pesos mensuales para el sostenimiento de ésta, así como ladrillos y tejas para la construcción de su propio local, pues al parecer rentaba el que ocupaba. En palabras del Gobernador Fernández Ruíz “[e]l Profesor González es digno de una mención especial en este Informe que ante vosotros rindo, porque de una manera desinteresada está llevando a cabo una campaña eficaz contra el analfabetismo, haciendo de esta manera una labor pro-patria.”²³⁸

De las escuelas existentes, no sólo las elementales municipales eran jurisdicción de la Dirección de Educación, existieron otras ya fueran públicas o particulares y de diversos niveles escolares que, aunque no dependían en su mayoría de sus recursos, estaban bajo su supervisión y se rigieron por sus preceptos, disposiciones y programas. Del periodo gubernamental de Tiburcio Fernández, los datos proporcionados en sus informes de gobierno entre 1921 y 1922 nos detallan esta situación:

²³⁸ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. De División Tiburcio Fernández Ruíz, 1922.* México, 1922, p. 21, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 15 de diciembre de 2020.

Tabla 8. Número de escuelas a cargo del Estado de Chiapas, 1921-1922

Tipo de Escuela	Núm. existente en 1921	Núm. existente en 1922
Elementales y Superiores de niños oficiales	4	2
Elementales y Superiores de niños particulares	2	3
Elementales y Superiores de niñas oficiales	3	2
Elementales y Superiores de niñas particulares	1	2
Elementales de niños oficiales	79	157
Elementales de niños particulares	12	11
Mixtas Elementales oficiales	20	21
Mixtas Elementales particulares	3	10
Rudimentarias	24	0
Escuela Superior Mixta	0	1
Nocturnas	8	11
Escuelas Froebelianas	2	0
Escuela Normal de Hombres	1	1
Escuela Normal de Mujeres	1	1
Total	160	222

Nota: Es interesante el dato de la existencia de Escuelas Rudimentarias, pues como se ha dicho en capítulos pasados, éstas quedaron abolidas al instaurarse la Constitución de 1917, lo que quizá nos habla de un desconocimiento de las políticas educativas nacionales por parte de las autoridades educativas del estado o que eran escuelas con características y objetivos diferentes a las de principios del siglo XX.

Tabla elaborada a partir de *los Informes de Gobierno del Estado de Chiapas por el Gral. Tiburcio Fernández Ruiz de 1921 y 1922*, p. 19 y 20 respectivamente, disponibles en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 15 de diciembre de 2020.

Como se observa, la mayor parte de los establecimientos eran de enseñanza primaria elemental, unas pocas eran elementales superiores y las restantes eran superiores o normales.²³⁹ Esto se puede explicar por el hecho de que conforme se avanzaba en los años escolares, la matrícula estudiantil iba en descenso y sin estudiantes la existencia de la escuela no tiene razón de ser. Además, de que muy probablemente el tema monetario también era una cuestión que frenaba la

²³⁹ Las escuelas primarias elementales eran aquellas que se encargaban de dar la mínima instrucción, es decir, lectoescritura y algunas operaciones matemáticas, también fueron conocidas durante el siglo XIX como escuelas de instrucción elemental o de primeras letras. Por otra parte, las escuelas elementales superiores eran aquellas que impartían estudios que hoy equivaldrían al grado de licenciatura. Por último, las escuelas normales eran las escuelas que estaban dedicadas especialmente a la formación de profesores. En *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/index_ter.htm, consultado: 27 de agosto de 2021.

expansión de la red escolar. En 1921, por ejemplo, en primer año estaban inscritos 5 191 alumnos entre niños y niñas, mientras que para sexto la inscripción cayó hasta 126. En la siguiente tabla se puede apreciar el fenómeno en las escuelas elementales primarias:

Tabla 9. Inscripción de alumnos de enseñanza primaria elemental en Chiapas, 1921

Año escolar	Niños	Niñas	Total
Primer año	3,536	1,655	5,191
Segundo año	1,192	557	1,749
Tercer año	453	278	731
Cuarto año	259	164	423
Quinto año	103	73	176
Sexto año	74	52	126
Total	5,617	2,779	8,396

Tabla elaborada a partir del Informe de Gobierno del Estado de Chiapas por el Gral. Tiburcio Fernández Ruiz de 1921, p. 21, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 15 de diciembre de 2020.

A partir de estos datos, es evidente que conforme los niños crecían era menos probable que continuaran su educación, situación que no resulta sorpresiva si se piensa nuevamente en el trabajo infantil, actividad fundamental en muchas familias del agro mexicano de las primeras décadas del siglo XX para su supervivencia. En Chiapas, no podía ser diferente pues la población de acuerdo con el censo de 1921 ascendía a 421 744 habitantes y era predominantemente indígena (47%)²⁴⁰ y rural (84%).²⁴¹ En este sentido, si tomamos en cuenta la cifra aproximada de niños en edad escolar, es decir, entre 6 y 14 años que abarcaba la enseñanza primaria elemental, podemos ver que el porcentaje de alumnos que asistió a las escuelas a cargo del estado era mínimo pues de 113 272

²⁴⁰ Departamento de la Estadística Nacional, *Censo General de Habitantes: 30 de noviembre de 1921. Estado de Chiapas*, México, 1926, p. 24, disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825411138/702825411138_1.pdf, consultado: 18 de mayo de 2021.

²⁴¹ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 212.

niños, sólo 8 396 recibían educación, lo que representaba apenas un 7.4%, siendo más hombres (9.3%) que mujeres (5.25%).²⁴²

Casi al término del periodo gubernamental de Fernández Ruíz (1924), el país sufrió otra crisis política por la sucesión presidencial de Álvaro Obregón quien favoreció abiertamente la candidatura de Calles. Sin embargo, miembros de la nueva elite política no estuvieron de acuerdo y organizaron una rebelión en su contra al mando de Adolfo de la Huerta quien también tenía aspiraciones presidenciales.²⁴³ En Chiapas, aunque Fernández se mantuvo fiel a Obregón, una rebelión popular se suscitó al interior del territorio al mando de Victorico Grajales a quien se le unieron, de acuerdo con Thomas Benjamin, algunas secciones del Partido Socialista Chiapaneco (PSCH).²⁴⁴ No obstante, la rebelión delahuertista llegó realmente con Alberto Pineda Ogarrio, General chiapaneco que había sido enviado en 1920 a Tabasco como jefe de operaciones militares del gobierno federal, pero que una vez que estalló el conflicto desertó y se adhirió a los rebeldes siendo pieza clave en la toma de Villahermosa, marchando a su tierra natal en donde junto con su regimiento de alrededor de 2 500 hombres y, que con ayuda de Carlos A. Vidal y algunos de sus aliados, poco a poco tomaron control de los departamentos del estado²⁴⁵ aunque no de manera pacífica, pues durante sus operaciones cometieron abusos en las comunidades a las que llegaban como “[...] saquear comercios para abastecer, imponer préstamos monetarios, tomar animales de

²⁴² Departamento de la Estadística Nacional, *Censo General de Habitantes: 30 de noviembre de 1921. Estado de Chiapas*, México, 1926, p. 23, disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825411138/702825411138_1.pdf, consultado: 18 de mayo de 2021.

²⁴³ Lorenzo Meyer, “El Primer Tramo del Camino”, en Daniel Cosío Villegas, *Historia General de México: Volumen II*. México, El Colegio de México, 1994, p. 1188, disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv47wf8q.8.pdf?refreqid=excelsior%3Adcf330dab26dacd4b1e92c83bffa9bb>, consultado: 15 de mayo de 2020.

²⁴⁴ Benjamin, *op. cit.*, 1990, pp. 225-226.

²⁴⁵ Fermín Ledesma Domínguez, “La rebelión delahuertista en Pichucalco, Chiapas (1923-1924). Reconstrucción de hechos”, en *Anuario 2011 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, pp. 96 y 100, disponible en: <https://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/528>, consultado: 31 de octubre de 2022.

carga o comida, controlar la seguridad pública o impedir a las autoridades constituciones ejercer sus funciones.”²⁴⁶

Luego de varias confrontaciones al interior del estado, la rebelión fallida de los delahuertistas chiapanecos a causa de su mala organización, falta de disciplina, el asesinato de varios de sus líderes y con las elecciones en puerta,²⁴⁷ el aún gobernador se rehusaba a dejar su puesto, mientras que su principal contrincante, el Gral. Carlos Vidal aglutinaba un buen número de adeptos provenientes del ya consolidado PSCH. La contienda electoral se llevó a cabo en un ambiente hostil entre ambas facciones y terminó con la declaración del triunfo por parte de ambos candidatos, sin embargo, la última palabra la tuvo Plutarco Elías Calles, quien acababa de ser electo presidente de la República. Calles decidió apoyar a Vidal, por lo que se le reconoció como ganador absoluto, tomando posesión del puesto en mayo de 1925.²⁴⁸

La gobernatura de Carlos A. Vidal (1925-1927) de corte socialista, respondió a diversas problemáticas que se presentaron en los ámbitos políticos y económicos. Su política estuvo orientada a la reorganización del sistema fiscal, el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los campesinos, el reparto agrario²⁴⁹ y el desarrollo de las vías de comunicación que según palabras del propio Vidal eran “[...] el vehículo del progreso de los pueblos”,²⁵⁰ por lo que aumentó el presupuesto del rubro del 5 al 25%.²⁵¹ Aunque al instalarse destituyó de sus puestos a todos los funcionarios mapachistas -en su mayoría hacendados-, Vidal no ejerció represalias en su contra

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 102.

²⁴⁷ *Ibidem*, p. 118.

²⁴⁸ Benjamin, *op. cit.*, 1989, p. 185.

²⁴⁹ Daniela Grollová, “Los trabajadores cafetaleros y el Partido Socialista Chiapaneco, 1920-1927”, en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruz, *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, 1998, p. 210.

²⁵⁰ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. Carlos A. Vidal, 1925*. México, 1925, p. 16, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 11 de enero de 2021.

²⁵¹ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 236.

pues sabía la importancia de mantener buenas relaciones con el fin de no perjudicar el cultivo y producción del café, actividad que llegó a representar entre un 30 y un 50% del ingreso estatal y entre un 60 y 80% del impuesto por productos agrícolas.²⁵²

La instalación en 1926 de Oficinas Investigadoras de Contratos en San Cristóbal, Comitán y Motozintla fue la primera institución encargada de los asuntos laborales creada por Vidal, a través de éstas, pretendía lograr una inspección más severa respecto a los contratos celebrados entre finqueros y trabajadores, con lo que conjuntamente se intentó eliminar el papel de los enganchadores en el proceso de contratación de mano de obra.²⁵³ En ese mismo año, reinstaló la desaparecida Junta Central de Conciliación y Arbitraje la cual estaba encargada de resolver los conflictos laborales entre patrones y trabajadores.²⁵⁴ Finalmente, en 1927 expidió una Ley Laboral por demás importante, ya que estipulaba que los contratos individuales debían de ser reemplazados por colectivos y que éstos se debían celebrar siempre que fuera posible con los sindicatos. También prohibía la sustitución de trabajadores en caso de huelga, el aumento del salario mínimo a \$1.20 diarios y el reparto de utilidades.²⁵⁵

En cuestión agraria, el gobierno vidalista decretó una *Ley Agraria Estatal* en 1927 que “[...] permitió a las comunidades la expropiación de las tierras vecinas pagando por ellas en diez plazos anuales el valor fijado por las declaraciones fiscales, cuyo monto estaba notoriamente por debajo del precio real”,²⁵⁶ en este sentido, fue notoria la política conciliatoria de Vidal hacía los

²⁵² Daniela Spencer, “Economía y movimiento laboral en las fincas cafetaleras de Soconusco, en Brígida von Mentz, et. al., *Los empresarios alemanes, el Tercer Reich y la oposición de derecha a Cárdenas. Tomo I.* México, CIESAS/Ediciones de la Casa Chata, 1988, p. 239 y 243.

²⁵³ De acuerdo con Grollová, los enganchadores o contratistas, se encargaban de conseguir trabajadores para las plantaciones y derivado de su trabajo, llegaban a comisionar hasta la tercera parte del dinero que los finqueros les adelantaban para pagar a los campesinos. Grollová, *op. cit.*, 1998, pp. 199 y 210.

²⁵⁴ Thomas Benjamin, *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social.* México, Grijalbo, 1989, p. 187.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 188 y Spencer, *op. cit.*, 1998, p. 238.

²⁵⁶ Benjamin, *op. cit.*, 1989, p. 188.

hacendados, pues en general, no afectó las fincas productivas del estado, sino tierras nacionales u ociosas.²⁵⁷

En el ramo educativo durante el vidalismo se continuo favoreciendo la cooperación entre estado y federación, Vidal se pronunció de inmediato por impulsar la educación popular, en especial la rural pues era en el campo donde se encontraba la “masa” incivilizada, es decir, los indígenas.²⁵⁸ A pesar de que la legislación no se había modificado y los municipios seguían estando a cargo de la enseñanza primaria elemental y superior, durante este periodo gubernamental, el número de escuelas primarias con subsidio estatal aumentó y el gobierno dictó una política educativa encaminada a hacer que los hacendados construyeran escuelas en sus propiedades y emplearan maestros para la escolarización de los hijos de sus trabajadores. Gracias a dicha disposición, en 1926 ante la movilización de familias enteras a las regiones del Soconusco, Mariscal y Tonalá para su empleo en el cultivo del café, se designó un inspector escolar que creó 47 escuelas rurales que eran pagadas por los propios finqueros y que serían el antecedente de las Escuelas Artículo 123 en el estado.²⁵⁹

La cercana colaboración escolar entre federación y estado e incluso de aquellos municipios de la entidad que estaban en condiciones económicas de hacerlo y, en contraparte, la imposibilidad o la negativa de varios municipios chiapanecos de brindar al menos la educación primaria elemental a su comunidad, el Ejecutivo de la entidad en ocasiones intervino con el objeto de hacer cumplir la ley y el reglamento de educación y, de ser posible, los ayudaba con material escolar o

²⁵⁷ Spencer, *op. cit.*, 1998, p. 238.

²⁵⁸ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. Carlos A. Vidal, 1925*. México, 1925, p. 18 e *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. Carlos A. Vidal, 1926*. México, 1926, p. 29, disponibles en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultados: 11 de enero de 2021.

²⁵⁹ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. Carlos A. Vidal, 1926*. México, 1926, p. 31, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 11 de enero de 2021.

el total sostenimiento de sus escuelas.²⁶⁰ Contrariamente, el anticlericalismo promovido en todo el país por el presidente Calles, impactó en el sistema educativo estatal, pues llevó a la Dirección de Educación a clausurar escuelas clericales en varias ciudades del estado, además de incorporar a la enseñanza laica a todas las escuelas particulares elementales establecidas en la ciudad de San Cristóbal.²⁶¹

Con las elecciones presidenciales en puerta, Vidal decidió pedir una licencia temporal de su cargo en 1927 y dejó a su hermano Luis como gobernador provisional, entonces obtuvo el puesto de jefe de campaña del secretario de Guerra el Gral. Francisco R. Serrano por el Partido Nacional Revolucionario (PNR) y, quien contendía contra Arnulfo R. Gómez, jefe de operación en Veracruz por el Partido Anti-Reeleccionista. Mientras Serrano era apoyado por el expresidente Álvaro Obregón, Gómez lo era por Calles, situación que provocó conflicto en las elecciones de ese periodo y animó el deseo de Obregón para reelegirse como presidente²⁶² aunque argumentó en un discurso de junio de ese año, que no estaba violando el mandato de *no reelección* que establecía la Carta Magna, pues el artículo 83 decía que:

El Presidente entrará a ejercer su encargo el 1º de diciembre; durará en él cuatro años, y nunca podrá ser reelecto.

El ciudadano que substituyere al Presidente constitucional, en caso de falta absoluta de éste, no podrá ser electo Presidente para el período inmediato.

Tampoco podrá ser reelecto Presidente para el período inmediato el ciudadano que fuere nombrado Presidente interino en las faltas temporales del Presidente constitucional.²⁶³

Es decir, y en palabras del propio Obregón: “Es el Presidente el que nunca podrá ser reelecto, y no podría abarcar el concepto al ciudadano, que, habiéndolo sido, sea designado de nuevo por

²⁶⁰ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Gral. Carlos A. Vidal, 1926*. México, 1926, pp. 29-30, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20XX/Index.htm>, consultado: 11 de enero de 2021.

²⁶¹ *Ibidem*, p. 32.

²⁶² Meyer, op. cit., 1994, p. 1192.

²⁶³ *Discurso de Álvaro Obregón en el que explica por qué vuelve a la lucha política y su programa, 25 de junio de 1927*, disponible en: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1927LREE.html>, consultado: 21 de mayo de 2021.

sus conciudadanos, para desempeñar el mismo puesto, después de haber disfrutado durante cuatro años de todos sus fueros ciudadanos, y sin tener investidura oficial alguna.”²⁶⁴ Con el rechazo de Calles a la reelección de su antecesor y el rompimiento de Serrano y Gómez con sus jefes, se produjo una crisis en torno a la designación del próximo presidente, provocando que a finales de 1927 Gómez se levantara en armas en Veracruz y Serrano lo intentara en Morelos sin éxito,²⁶⁵ pues su rebelión fue descubierta y reprimida por Calles y Obregón y 14 sus miembros incluido Carlos Vidal fueron fusilados en Cuernavaca.²⁶⁶

Al morir Vidal, Calles dio órdenes en octubre de 1927 al comandante de la guarnición federal en Tuxtla Gutiérrez, el General Manuel Álvarez para que tomara el control del estado. Entonces capturó y asesinó al gobernador provisional Luis Vidal y al jefe del PSCH, Ricardo Alfonso Paniagua, así como otros altos funcionarios.²⁶⁷ Posteriormente, nombró a Federico Martínez Rojas como nuevo gobernador provisional, éste era considerado parte del grupo de católicos conservadores del estado y parecía más afín a los intereses políticos del Jefe Máximo.²⁶⁸

Para 1928, Calles retiró de su cargo a Martínez Rojas y colocó a Amador Coutiño en su lugar, después, en las elecciones a gobernador de Chiapas de 1928 contendieron tres candidatos, Luis C. García, Raymundo Enríquez y Rafael Cal y Mayor, todos de facciones diferentes. Enríquez quien era originario de Chiapa de Corzo, había contribuido años atrás en la creación del PSCH por lo que era considerado un vidalista, también había sido amigo de Ricardo Alfonso Paniagua²⁶⁹ y, siendo un candidato con importantes antecedentes populistas su postulación fue aceptada con

²⁶⁴ *Loc. cit.*

²⁶⁵ Meyer, *op. cit.*, 1994, p. 1192.

²⁶⁶ Benjamin, *op. cit.*, 1989, p. 193.

²⁶⁷ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 242.

²⁶⁸ Spencer, *op. cit.*, 1988, p. 240.

²⁶⁹ Benjamin, *op. cit.*, 1989, p. 197.

agrado por campesinos y trabajadores.²⁷⁰ Al final, la contienda electoral culminó con los tres candidatos proclamando su victoria, sin embargo, el presidente Calles reconoció solo a Enríquez, por lo que tomó posesión del puesto a finales de 1928.²⁷¹

El periodo gubernamental de Enríquez (1928-1932) se apegó al modelo de institucionalización del sistema político nacional del Maximato (1930-1934). Si bien, el PSCH dejó de ser el partido oficial del estado a la muerte de Carlos Vidal, Enríquez se esmeró en organizar a aquellos partidos, sindicatos y comités agrarios que lo apoyaron durante su campaña, es así como, en 1931 creó con apoyo del PNR, la Confederación Campesina y Obrera de Chiapas (CCOC), la cual reemplazaba a la Comisión Agraria y Obrera de la Unión de Partidos. A través de la CCOC, se esperaba que los obreros y campesino de Chiapas apoyaran al partido nacional, siendo favorecidas a la par sus solicitudes agrarias y laborales.²⁷²

Pese a la orden del presidente en turno Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) de acabar con las comisiones agrarias en todo el país, el gobierno de Raymundo Enríquez impulsó la dotación de tierras en lugar de frenarlas y aunque recibió llamamientos por parte del Congreso Nacional, el PNR del estado apoyó su decisión. De hecho, “[...] Chiapas era uno de los pocos estados que incrementó el ritmo de la reforma agraria entre 1929 y 1932”.²⁷³

En lo laboral, durante el vidalismo se creó el Departamento de Trabajo, Defensa Proletaria y Bienestar Social, el cual asesoraba gratuitamente a trabajadores y residentes sobre los procesos y disputas laborales o de tenencia de la tierra.²⁷⁴ El rubro de obras pública y comunicaciones también resultaron ser fundamentales para Enríquez, por lo que se siguieron construyendo

²⁷⁰ Grollová, *op. cit.*, 1998, p. 212.

²⁷¹ Spencer, *op. cit.*, 1988, p. 240.

²⁷² Benjamin, *op. cit.*, 1990, pp. 260-261.

²⁷³ Benjamin, *op. cit.*, 1989, p. 203.

²⁷⁴ *Ibidem*, p. 204.

carreteras que conectaban diversas partes del estado como la Panamericana, la cual salía de Arriaga y pasaba por Cintalapa, Jiquipilas y otras ciudades cercanas al centro de la entidad;²⁷⁵ en este mismo sentido adquirió una estación transmisora de radio²⁷⁶ y se reconstruyeron 359 kilómetros de la red telefónica.²⁷⁷

Enríquez pensaba que las masas analfabetas eran un lastre social para el progreso del territorio,²⁷⁸ por eso trató de priorizar la educación rural, sin embargo, el erario y aún más, el presupuesto asignado a este ramo, no permitían a las autoridades educativas implementar los recursos suficientes para acabar con este problema. Por esta razón, el estado se valió de la cooperación de la federación, los finqueros y la comunidad para lograr un avance en dicha materia.

La Dirección General de Educación Pública en el Estado, funcionó entonces, con un secretario, tres inspectores – que luego se redujeron a uno –, un taquimecanógrafo y un mozo de oficios;²⁷⁹ un personal reducido si se considera la cantidad de asuntos que tenían que atender y las escuelas bajo su potestad. A través de esta dependencia, el gobierno no solo intentó de mantener el control sobre las escuelas que sostenía, también atendía solicitudes de apoyo para la construcción, reparación, arreglo y compostura de los edificios escolares de algunas aldeas o municipios.²⁸⁰

²⁷⁵ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1930*. México, 1930, p. 4, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 13 de febrero de 2021.

²⁷⁶ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1929*. México, 1929, p. 30, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 8 de febrero de 2021.

²⁷⁷ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1931*. México, 1931, pp. 26-27, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 17 de febrero de 2021.

²⁷⁸ *Ibidem*, p. 50.

²⁷⁹ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1930*. México, 1930, p. 38, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 13 de febrero de 2021.

²⁸⁰ *Loc. cit.*

En lo social, la Dirección instituyó por orden del gobernador conferencias culturales para elevar el nivel moral e intelectual especialmente de los adultos, en ellas se abordaban temas sociales o de vulgarización científica de acuerdo con las necesidades locales.²⁸¹ En 1929 se creó la Sociedad de Padres y Maestros con el fin de interesar a los padres de familia en la educación de sus hijos y extender el radio de acción de la escuela al hogar.²⁸² Las campañas antialcohólicas fueron otras de las actividades sociales en las que el ramo educativo se centró. Con la distribución de carteles alusivos, conferencias y la promoción del deporte, se esperaba erradicar el vicio dentro de las comunidades, el resultado fue la creación de ligas contra el alcoholismo en algunos municipios como Mapastepec, Huixtla y La Grandeza.²⁸³

Las escuelas que administraba el gobierno estatal eran diversas en naturaleza y objetivos. En primer lugar, estaban los planteles que no solamente eran administrados por el estado, también eran sostenidos económicamente por él, éstos comprendían regularmente escuelas primarias, anexas, jardines de niños, escuelas nocturnas y centros culturales; un núcleo pequeño de establecimientos que en la mayoría de los casos no podían funcionar si no contaban con el apoyo material y económico estatal.

Después existían las Escuelas Circuito o de Tipo Económico.²⁸⁴ Estas escuelas no eran sostenidas por el estado en su totalidad, pero sí se les proporcionaban una ayuda monetaria para

²⁸¹ *Loc. cit*

²⁸² *Loc. cit.*

²⁸³ *Loc. cit.*

²⁸⁴ Este tipo de escuelas funcionaron desde 1930 y tenían como objetivo sustituir a las escuelas rurales en aquellos lugares donde lo restringido del presupuesto hacía imposible establecer planteles acordes a las necesidades de la población. Sin embargo, en sus primeros meses de labores presentaron serios problemas de funcionamiento, por lo que la SEP decidió que debía de proporcionarles una sólida organización y así en 1931 cambiaron su nombre a Escuelas de Tipo Económico, las cuales debían de ser instaladas en poblados de censo escolar reducido, pero donde el número de alumnos no fuera inferior a 15. En este sentido, las Escuelas de Tipo Económico tenían la oportunidad de elevar su categoría a rural siempre que sobrepasaran los 30 alumnos. En *Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública presentada por el Dr. José Manuel Puig Casauranc, 1931*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931, pp. 10 y 11.

pagar los sueldos de sus maestros, por ese motivo, en el presupuesto del ramo se presupuestaba el número de plazas magisteriales para ellas. En Chiapas, las escuelas de Tipo Económico tenían como principal objetivo atender la alfabetización de los campesinos en aquellos lugares donde la acción del estado no llegara por falta de presupuesto, por lo que, se instalaban en lugares donde los presidentes municipales o los vecinos ofrecieran su cooperación para el sostenimiento de los planteles y pudieran completar el pago de los maestros que debía ser de acuerdo con la SEP de \$1.00 diario.²⁸⁵

Las Escuelas Artículo 123,²⁸⁶ eran otro tipo de escuelas que entre 1929 y 1932 se encontraban bajo la regulación de la Dirección de Educación Estatal, aunque legalmente debían de estar a cargo de la federación, en Chiapas, durante la gubernatura de Enríquez estuvieron bajo el control del estado. Estos centros educativos eran establecidos principalmente en las fincas cafetaleras para beneficio de los hijos de sus trabajadores y que estaban en edad escolar. Su sostenimiento quedaba a cargo del propietario de éstas, que, además, tenía el deber de cubrir el sueldo del maestro que era de 2.00 pesos diarios y proporcionarle habitación y atención médica. Sin embargo, no faltaron los finqueros que lograron evadir esta responsabilidad, al lograr comprobar que no estaban en las condiciones económicas de sostenerlas.²⁸⁷

²⁸⁵ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1930*. México, 1930, p. 36, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 13 de febrero de 2021.

²⁸⁶ Las Escuelas Artículo 123 se plasmaron en la Constitución de 1917, en la fracción XII del artículo 123 se estableció que todo negocio agrícola, industrial, minera o de cualquier otra clase de trabajo, los patrones estaban obligados a proporcionar a los trabajadores escuelas. Sin embargo, en 1931 con la primera Ley Federal del Trabajo, en la fracción VIII del artículo 111 se definieron las obligaciones de los patrones, quienes debían de establecer y sostener escuelas elementales en beneficio de los hijos de sus trabajadores siempre que se tratará de centros rurales situados a más de tres kilómetros y con un número de niños en edad escolar mayor a veinte. También se especificaba que la educación impartida se sujetaría a los programas oficiales de la federación y que los maestros serían designados por ésta. En, Engracia Loyo, “Escuelas Rurales Artículo 123” (1917-1940)”, en *Historia Mexicana*, vol. XV, no. 2, octubre-diciembre, 1990, pp. 310 y 315.

²⁸⁷ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1931*. México, 1931, p. 52, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 17 de febrero de 2021.

Finalmente, las escuelas municipales y las escuelas particulares eran otro tipo de escuelas controladas técnicamente por el gobierno, para el mandato de Enríquez no se sabe si alguna escuela particular recibió apoyo económico o material, pero en el caso de las municipales, la Dirección otorgaba de vez en cuando ayuda en el mejoramiento de los establecimientos o proporcionándoles útiles escolares para el desarrollo de sus actividades educativas. En los siguientes cuadros, se muestra el progreso o retroceso estadístico entre 1930 y 1931, en la instalación de estos centros educativos, así como su matrícula y número de maestros.

Tabla 10. Número de escuelas administradas por la Dirección General de Educación Pública en el Estado de Chiapas, 1930-1932

Año	Planteles sostenidos por el Gobierno del Estado	Escuelas Circuito o de Tipo Económico	Escuelas Art. 123	Planteles sostenidos por Municipios	Planteles particulares	Totales
1930	30	80	64	30	15	219
1931	30	54	75	64	32	255
1932	70	50	54	13	88	275
Tabla elaborada a partir de los <i>Informes de Gobierno del Ing. Raymundo E. Enríquez</i> de 1930 a 1932, disponibles en: https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drvtw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm						

A partir del análisis de la tabla no. 10, se podría pensar que no hubo un incremento de espacios escolares, pues no se ve un aumento constante a lo largo de los años, no obstante, si nos centramos en el número total por año, sí lo hubo. En este caso, las escuelas sostenidas por particulares de 15 en 1930, pasaron a 88 en 1932, mientras que las municipales cayeron de 64 en 1931, a 13 al siguiente año. Un aspecto que resalta en la tabla es la disminución de Escuelas de Tipo Económico, situación que pudo darse ya sea por un cierre definitivo de ellas o porque pudieron elevar su nivel a Escuelas Rurales, quedando a cargo de la federación.

Tabla 11. Personal docente de las de escuela administrada por la Dirección General de Educación Pública en el Estado de Chiapas, 1930-1932

Año	Planteles sostenidos por el Gobierno del Estado	Escuelas Circuito o de Tipo Económico	Escuelas Art. 123	Planteles sostenidos por Municipios	Planteles particulares	Totales
1930	80	80	64	62	45	331
1931	93	54	75	64	48	334
1932	67	50	54	28	s/e	199
Tabla elaborada a partir de los <i>Informes de Gobierno</i> del Ing. Raymundo E. Enríquez de 1930 a 1932, disponibles en: https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm .						

El número de maestros como se ve estuvo ligado al número de escuelas existentes, es muy probable que cada una de ellas contara solo con un profesor debido a la carga económica que representaba el pago de sus sueldos.

Tabla 12. Número de alumnos por escuela administrada por la Dirección General de Educación Pública en el Estado de Chiapas, 1930-1932

Año	Planteles sostenidos por el Gobierno del Estado	Escuelas Circuito o de Tipo Económico	Escuelas Art. 123	Planteles sostenidos por Municipios	Planteles particulares	Totales
1930	2,551	3,296	1,225	1,989	884	9,945
1931	2,820	1,890	1,575	2,350	1,623	10,258
1932	1,800	2,000	1,376	1,366	s/n	6,542
Tabla elaborada a partir de los <i>Informes de Gobierno</i> del Ing. Raymundo E. Enríquez de 1930 a 1932, disponibles en: https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm .						

Analizando la tabla 12, es difícil determinar el comportamiento del índice de alumnos inscritos y aún más de asistencias escolar durante estos años pues no se menciona, pero se puede ver, que de 1930 a 1931 se incrementó levemente el número de alumnos inscritos, mientras que para 1932 cayó casi 4 000, pero aquí se debe de considerar que no hay datos sobre la matrícula

escolar de los 88 establecimientos existentes, por lo que es probable que se mantuviera el alumnado.

El anticlericalismo enarbolado durante la presidencia de Calles y que llevó a la Guerra Cristera (1926-1929), se dejó sentir en Chiapas aún en los siguientes años. De esta manera, en cumplimiento de la *Ley sobre delitos y faltas en materia de culto religioso y disciplina externa*²⁸⁸ (1926), el gobierno del estado envió una circular a los presidentes municipales solicitándoles aplicar los preceptos relativos a la enseñanza, hacer el registro de sacerdotes y restringir la educación católica que se venía impartiendo ilegalmente en algunos distritos como el de Las Casas.²⁸⁹ Sin embargo, las represalias tomadas por el gobierno chiapaneco en contra de la iglesia no fueron tan duras como en 1932 cuando Enríquez declaró:

[...] se ha reglamentado la forma de ejercer los cultos en el Estado, restringiendo a nueve el total, sin reconocerles categorías de ninguna clase y señalándoles jurisdicción y residencia fija, con la obligación de contribuir a los gastos públicos, interpretando así el sentimiento mismo de la Revolución. También he puesto especial atención a la difusión de la cultura revolucionaria para desarraigar las costumbres fanáticas del pasado, y el Gobierno de mi cargo se siente orgulloso de que [...] hasta en el Vaticano se ha sentido la intensa labor anticlerical de mi Gobierno, para destruir los prejuicios que obstaculizan el completo desarrollo de mi pueblo.²⁹⁰

Es decir, de alguna forma se le atribuía a la Iglesia el atraso cultural y material de la población, por lo que era necesario erradicar este mal social. Además, de que era una forma en que

²⁸⁸ Esta Ley dedicaba tres artículos al ramo educativo. En el artículo 3º, se establecía que la enseñanza que se daba en los establecimientos oficiales de educación debía ser laica, lo mismo que la primaria elemental y superior impartida en establecimientos particulares. En el artículo 4º, se prohibía que las corporaciones religiosas o ministros de culto establecieran o dirigieran escuelas de instrucción primaria y por último en el artículo 5º se dictaba que las escuelas primarias particulares solo podían establecerse si se sujetaban a la vigilancia oficial. En Memoria Política de México, 1926 *Ley sobre delitos y faltas en materia de culto religioso y disciplina externa*, disponible en: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1926-L-FMCR.html>, consultado: 23 de mayo de 2021.

²⁸⁹ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1930*. México, 1930, p. 9, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 13 de febrero de 2021.

²⁹⁰ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1932*. México, 1932, pp. 5-6, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 21 de febrero de 2021.

el gobernador respaldaba las ideas del Jefe Máximo, logrando seguramente más avenencias a su favor.

La cooperación entre Estado y federación también fue un factor fundamental durante la gobernatura de Enríquez, él pensaba que la labor educativa tendría más frutos si ésta se intensificaba. Por esa razón, la Dirección de Educación del Estado trabajaba de común acuerdo con la oficina encargada de controlar las escuelas federales establecidas en la entidad, pues se decía que ambos sistemas perseguían un único fin: la educación del pueblo.²⁹¹ En reciprocidad, ayudaban a la Dirección de Educación Federal en el Estado con locales ya fueran propios o rentados para uso de sus dependencia o escuelas²⁹² o asignando personal estatal a escuelas federales.²⁹³ En los siguientes cuadros se especifican el tipo de ayuda que prestaban a la SEP.

Tabla 13. Locales que el Gobierno del Estado de Chiapas compró o arrendó para uso de dependencias o escuelas federales, 1929 (gastos anuales)

Dependencia o escuela	Arrendado o comprado	Costo
Dirección de Educación Pública Federal en el Estado.	Arrendado	\$650.00
Escuela Primaria Federal de Pichucalco	Arrendado	\$780.00
Escuela Rural Federal de Terán	Arrendado	\$130.00
Total del gasto		\$1560.00

Tabla elaborada a partir del *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas del Ing. Raymundo E. Enríquez, 1929*. México, 1929, p. 40, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado en: 8 de febrero de 2021.

²⁹¹ *Ibid*, p. 35.

²⁹² *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1931*. México, 1931, pp. 55-56, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 17 de febrero de 2021.

²⁹³ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1929*. México, 1929, p. 41, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 8 de febrero de 2021.

Tabla 14. Personal de la Dirección General del Estado de Chiapas que fue comisionado a las escuelas federales, 1929

Escuela	Personal
Escuela Primaria Federal “Vicente Guerrero”	3 profesores
Escuela Primaria Federal de Chiapa de Corzo	2 profesores
Escuela Industrial Federal de Chiapa de Corzo	4 profesores, 1 prefecto vigilante y 1 lavandera
Escuela Primaria Federal de Pichucalco	2 profesores
Escuela Primaria Federal de Comitán	2 profesores
Tabla elaborada a partir del <i>Informe de Gobierno del Estado de Chiapas del Ing. Raymundo E. Enríquez, 1929. México, 1929, p. 40, disponible en: https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm, consultado en: 8 de febrero de 2021.</i>	

En otro sentido, el gobierno federal no sólo otorgaba ayuda económica al estado de Chiapas para el mejoramiento de su sistema educativo, también colaboraba en la creación de establecimientos que apremiaran el desarrollo escolar en diversos ámbitos. Así, en 1929, ante el problema que representa para el gobernador y la propia SEP el elevado número de indígenas en Chiapas, que de acuerdo con sus palabras eran víctimas de explotación debido a su ignorancia y atraso, se decidió abrir un Internado Industrial Regional en la ciudad de San Cristóbal Las Casas exclusivo para indígenas chamulas.²⁹⁴ En un principio este establecimiento estuvo a cargo del estado, pero en 1930 se cambió de ubicación al pueblo Chamula en el distrito Las Casas y su jurisdicción cambió a la federación.²⁹⁵

En general, se considera que el gobierno de Raymundo E. Enríquez fue centralizado y gozó de cierta tranquilidad. El aparato político se manejaba desde la gubernatura y nada escapaba a sus

²⁹⁴ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1929. México, 1929, p. 42, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 8 de febrero de 2021.*

²⁹⁵ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Ingenio Raymundo Enríquez, 1930. México, 1930, p. 36, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 13 de febrero de 2021.*

ojos y su visto bueno. Sus objetivos eran claros y siempre iban en consonancia con la política federal y el cumplimiento de uno de las mayores demandas de la Revolución: el reparto agrario. Así, la gestión terminó sin altercados de importancia.

Las elecciones estatales de finales de 1931 y principios de 1932 se llevaron con relativa armonía, lo que no imposibilitó la contienda entre candidatos de diversas facciones. Así, algunos grupos de la CCOC propusieron al diputado estatal Antonio León y al fundador de la propia confederación, Martín Cruz; mientras que los conservadores de la administración de Enríquez postularon al también diputado estatal Victórico Grajales.²⁹⁶ Grajales se convirtió en el nominado oficial del PNR, partido oficial del estado y su candidatura estuvo apoyada por su antecesor, al final éste ganó por unanimidad al ser el único candidato en las elecciones y tomó posesión de la gubernatura en julio de 1932.²⁹⁷

3.2. Educación para indígenas y socialismo para las escuelas estatales, 1933-1940.

La gestión del coronel Victórico Grajales (1932-1936) fue quizás una de las más controvertidas en la historia de Chiapas, principalmente porque si bien era cierto que se había revelado en contra de la administración de Fernández Ruíz y apoyó la candidatura de Carlos Vidal, en el fondo, su estatus privilegiado como hacendado, lo llevó por caminos distintos a los de Vidal y Enríquez.²⁹⁸ El gobierno de Grajales fue un régimen monopolizado por finqueros-ganaderos de las tierras bajas del centro del estado, de hecho, él junto con su secretario Oficial el mapache reformado Fausto Ruíz, otorgaron a allegados y familiares casi todos los espacios de diputados locales, presidentes

²⁹⁶ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 264.

²⁹⁷ *Loc. cit.*

²⁹⁸ Benjamin, *op. cit.*, 1989, p. 206.

municipales, jueces de distrito, administradores de departamento, tesoreros de periódicos y recaudadores de impuestos como el del alcohol.²⁹⁹

Su gubernatura favoreció en muchos sentidos a los hacendados, tal como ocurría durante la época del dominio mapache. Incluso, Grajales apoyó la asignación de puestos políticos a éstos, lo que provocó el desplazamiento de una buena cantidad de líderes políticos del ala socialista chiapaneca, hecho que repercutió en el reparto de tierras y los contratos laborales, pues el número de plazas ocupadas por terratenientes fue suficiente para que lograran influir en la reforma agraria y los conflictos obrero-patronales. En este sentido, durante esta administración, las leyes e instituciones laborales en lugar de proteger a los trabajadores, beneficiaron a los finqueros cafetaleros.³⁰⁰ También, se rebajaron los impuestos a las industrias nuevas y a las existentes, además de que se eliminaron los impuestos a los aserraderos.³⁰¹

Con Grajales, la reforma agraria en Chiapas sufrió un revés frente a los gobiernos anteriores. Los impuestos sobre las fincas rusticas fueron reducidos y se trató de no afectar con el reparto a las propiedades dedicadas al cultivo de café, cacao y caña de azúcar, que tuvieran una extensión de hasta 5 000 hectáreas. Así, mientras Vidal repartió 81 344 hectáreas entre 6 634 campesinos y Enríquez 171 889 hectáreas entre 14 000 campesinos, Grajales sólo repartió 66 000 entre 6 131 campesinos, con lo su política agraria se enfocó al estímulo de la producción y el comercio a gran escala.³⁰²

El anticlericalismo en Chiapas llegó a su punto más álgido en la era de Grajales, cuando en 1933 se mandaron cerrar todas las iglesias.³⁰³ En 1934 a través de los decretos estatales 129 y 132

²⁹⁹ *Loc. cit.* y Stephen E. Lewis, *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. México, UNAM/CIMSUR/CONACULTA/UNACH/UNICACH/COCYTECH, 2015, p. 139.

³⁰⁰ Benjamin, *op. cit.*, 1990, pp. 273-274.

³⁰¹ *Ibidem*, p. 267

³⁰² Spencer, *op. cit.*, 1988, pp. 293-293.

³⁰³ Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 269.

se limitó a uno el número de ministros por culto y se decretó la desaparición de los nombres santos que ostentaban algunos pueblos del estado.³⁰⁴ En 1935 se expulsaron a todos los miembros de la Iglesia y se prohibió en su totalidad el culto religioso, tomando -con ayuda del gobierno federal-, las iglesias para convertirlas en centros de difusión cultural, educativos y de trabajo.³⁰⁵ A la par, se organizaron campañas contra el fanatismo religioso sobre todo en instituciones particulares.³⁰⁶

En continuidad con sus antecesores, en el mandato de Grajales se siguió priorizando la construcción de caminos y carreteras como parte de las soluciones al problema agrícola pues los costos de transportación de personas y productos eran muy elevados debido al difícil tránsito de las vías de comunicación existentes. Puesto que el gobierno federal también estaba interesado en dotar de mejores medios de comunicación a Chiapas, la cooperación con el gobierno estatal no fue negada y, por el contrario, aportaba la cantidad de \$25 000 mensuales al rubro para completar el presupuesto para la construcción de la Carretera Nacional Nogales-Suchiate y la del Camino Ramal Arriaga, la cual conectaba con la estación Arriaga del Ferrocarril Panamericano.³⁰⁷

En la historia de Chiapas, algunos autores consideran a Victórico Grajales como el primer indigenista de la entidad, pues se preocupó por integrar y proteger a estos grupos étnicos a la sociedad. Grajales, pensaba que eran el mayor obstáculo para alcanzar la modernización y un lastre para el progreso colectivo y la coordinación de todos los sectores de la vida social.³⁰⁸ En su informe de gobierno de 1934 exponía y sugería:

³⁰⁴ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victórico R. Grajales, 1934.* México, 1934, p. 11, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

³⁰⁵ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victórico R. Grajales, 1935.* México, 1935, p. 5, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 7 de abril de 2021.

³⁰⁶ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victórico R. Grajales, 1934.* México, 1934, p. 29, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

³⁰⁷ *Ibidem*, p. 19.

³⁰⁸ *Ibidem*, p. 26

En ningún Estado del país el problema de la raza indígena se presenta tan complejo para resolverse como en Chiapas, por la diversidad de núcleos étnicos que habitan su territorio [...] Para abordar este problema a conciencia y con ánimo de resolverlo en forma positiva y práctica, se hace necesario un estudio sereno y concienzudo que considere todos los factores que determinan el estado actual que guardan los indios, sus antecedentes por raza, por hábitos y costumbres, para así poderlos transformar, atacando por su base los defectos que poseen, las lacras que tengan y que los mantienen en ese lamentable estado de atraso.³⁰⁹

No se sabe si el estudio se llevó a cabo, pero fue un hecho que en abril de 1934 se estableció el Departamento de Acción Social, Cultural y Protección Indígena,³¹⁰ dependiente de la Dirección General de Educación Pública del Estado, el cual no solo estaba encargado de la incorporación del indígena a la civilización, también vigilaba que no fueran violados sus derechos laborales.³¹¹ Al final, la intervención del estado en los asuntos laborales indígenas le permitió de una u otra forma afiliarlos al partido oficial, el PNR.³¹²

La modernización de los pueblos autóctonos se llevó a cabo de igual forma a través de los Centros de Castellанизación y la Campaña pro-vestido del alumno indígena. Los diez centros de castellанизación que funcionaban en la entidad estaban dedicados únicamente a la enseñanza del español con el fin de que los indígenas comprendieran todo lo que sucedía en su entorno.³¹³ La Campaña Pro-vestido, por otro lado, nació como parte de una acción social del sector masónico chiapaneco y pretendía vestir a los niños indígenas que concurrían a las escuelas con trajes más cómodos que los que usualmente utilizaban. Se creía que además de cambiar su aspecto “primitivo”, el cambio de indumentaria mejoraría su espíritu y elevaría su nivel cultural al verse y

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 51.

³¹⁰ *Ibidem*, p. 24.

³¹¹ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victorico R. Grajales, 1935*. México, 1935, pp. 13 y 23, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 7 de abril de 2021.

³¹² Benjamin, *op. cit.*, 1990, p. 268.

³¹³ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victorico R. Grajales, 1934*. México, 1934, p. 52, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

sentirse igual que los llamados “ladinos”.³¹⁴ La distribución de ropa se hacía generalmente en escuelas e internados que contaran con niños indígenas.³¹⁵

En lo social, el gobierno estatal en conjunto con el Departamento de Acción Social crearon diversos programas para el mejoramiento cultural de la población. Los *Consejos Locales de Cultura* fueron uno de ellos, su función era celebrar noches culturales cada quince días en lugares públicos, las pláticas impartidas tocaban temas como el fanatismo religioso, el alcoholismo, la educación sexual, la higiene y la naturaleza.³¹⁶ También se formaron catorce *Centros Culturales Vespertinos para Mujeres*, los cuales funcionaban con programas especiales para las féminas, además, de enseñar a leer y escribir, recibían clases de cocina y costura³¹⁷, la creación de estos establecimientos resulta importante pues era la primera vez que un gobierno atendía la educación femenina.

En el plano educativo, Escuelas Primarias, de Tipo Económico, Rurales subsidiadas, Nocturnas y Artículo 123, fueron el tipo de establecimientos que se mantuvieron bajo la supervisión técnica y en ocasiones económica del estado. En julio de 1934 mediante el decreto no. 184 se creó el Consejo Superior de Educación Pública,³¹⁸ que era un organismo superior, formado por elementos representativos de cada uno de los sectores de la enseñanza que servirían a la Dirección de Educación Estatal como cuerpo consultivo en la resolución de los problemas técnicos que se llegaran a presentar.³¹⁹

³¹⁴ *Ibidem*, p. 51.

³¹⁵ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victórico R. Grajales, 1935*. México, 1935, p. 46, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 7 de abril de 2021.

³¹⁶ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victórico R. Grajales, 1934*. México, 1934, p. 29, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

³¹⁷ *Ibidem*, p. 32.

³¹⁸ *Ibidem*, p. 12.

³¹⁹ *Ibidem*, p. 50.

Dentro de los tipos de educación, la rural fue la que recibió más apoyo por parte del gobierno del estado, pudiéndose formar en 1934, 65 nuevos establecimientos a lo largo de todo el territorio³²⁰, sin embargo, el mayor incremento se dio en 1935 cuando pasaron de 109 a 200. Las nocturnas para obreros, de igual forma se incrementaron, pasando de 10 a 247 de acuerdo con datos ofrecidos en los Informes de Gobierno, éstas eran atendidas por personal docente de las diurnas,³²¹ situación que permite cuestionar si realmente durante dicho año el incremento respondió a la creación de más escuelas de este tipo o más bien a la contabilización de los establecimientos diurnos que ya estaban en funcionamiento. En la siguiente tabla se puede observar el aumento que hubo en las escuelas a cargo del gobierno estatal entre 1933 y 1935.

Tabla 15. Tabla comparativa del número de escuelas que funcionaron entre 1933 y 1935 en el Estado de Chiapas.

Escuela	1933	1934	1935
Escuela Preparatoria	1	1	n/e
Escuela Normal Mixta	1	1	n/e
Escuela Secundaria	1	1	n/e
Escuela Normal Rural	0	1	1
Centros Culturales para Mujeres	0	14	18
Jardines de Niños	1	13	18
Escuelas Primarias Urbanas y semiurbanas	22	26	47
Escuelas Primarias Rurales	44	109	200
Escuelas Nocturnas para Obreros	5	10	247
Centros de Castellanización	0	10	10
Totales	75	186	541
n/e: no especificado Tabla elaborada a partir de los <i>Informes de Gobierno del Estado de Chiapas del Coronel Victorico R. Grajales, de 1933 a 1935</i> , disponibles en: https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm .			

³²⁰ *Ibidem*, p. 31.

³²¹ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victorico R. Grajales, 1935*. México, 1935, pp. 38-41, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 7 de abril de 2021.

En esta tabla no aparecen las Escuelas Artículo 123 pues en 1934 pasaron al control de la SEP. En el Informe de dicho año, Grajales mencionó que, de acuerdo con la Ley de Aparcería del Estado de Chiapas, los propietarios de fincas tenían la obligación de instalar escuelas para los hijos de los campesinos, fundándose así 34 de estos establecimientos que claramente estaban a cargo del estado, pero de un momento a otro la Secretaría a través de la Dirección del Ramo, informó que éstas quedaban comprendidas dentro del Artículo 123 constitucional, por lo que se debía de entregar a las autoridades escolares federales. Al parecer el estado pidió a la propia SEP examinara el caso y diera una resolución, la cual no se llegó a saber. Esta situación se esclarece de acuerdo con lo planteado por Stephen E. Lewis:

Los asuntos de administración escolar y de programas de estudio se ponían en manos de las autoridades estatales de educación en tanto que la contratación se volvió prerrogativa de funcionarios de la SEP. [...] La SEP no tuvo la capacidad de abordar estos asuntos [administración y control] hasta 1934, cuando otra serie de reformas a la Constitución y a la Ley Federal del Trabajo llevó a las escuelas Artículo 123 estatales al redil federal.³²²

En concordancia con el impulso que se le estaba dando a la educación de carácter rural, se creó en julio de 1934 en la capital del estado, una Normal Rural destinada a la preparación de personal docente idóneo y que mucha falta hacía. La carrera de maestro rural en este establecimiento comprendía cuatro semestres y los programas utilizados eran los mismos que las Normales Rurales Federales, en este caso de la Normal Rural de Cerro Hueco que había sido fundada en 1931. Al concluir obtenían un diploma de acreditación con lo que podían ser asignados a alguna escuela rural.³²³

La modificación de la legislación en materia educativa es quizás uno de los proyectos más importantes llevados a cabo por Grajales. La Ley de Educación del Estado que estaba vigente en

³²² Lewis, *op. cit.*, 2015, pp. 92-93

³²³ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Víctorico R. Grajales, 1934*. México, 1934, p. 32, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

1934 era la misma que se había redactado en 1917, pero ésta ya no comulgaba con los postulados del ahora reformado artículo 3º de la Constitución, que imponía la educación socialista como la oficial en todo el país. La nueva legislación, a decir del propio gobernador contenía principios que ninguna otra ley tenía.

Fundamentalmente, establecía que todas las escuelas particulares debían de incorporarse al estado; que los nombramientos de los profesores debían de ser ratificados por la Dirección de Educación del Estado para ser válidos; que los sueldos de las escuelas particulares debían de ser iguales a los del estado; que no podían ejercer el magisterio aquellos que sustentaran una ideología distinta a la de la Revolución, hayan sido ministros de algún culto u obtenido preparación religiosa; que los comercios y casas particulares tenían la obligación de permitir a sus trabajadores concurrir a Escuelas Nocturnas o Centros Culturales; que la educación primaria comprendía tres ciclos y era obligatoria a todos los niños de entre 6 y 14 años; que los adultos debían de terminar la primaria en las escuelas nocturnas y que cada escuela que tuviera más de tres maestros debía de constituir un Consejo de Profesores.³²⁴

Como complemento a esta Ley y ante una idea poco clara sobre lo que era la educación socialista se dio pie a una libre interpretación por cada autoridad del ramo. En este sentido, la Dirección General de Educación Pública del Estado formuló en 1934 un *Programa ideológico de las escuelas del estado*, a través del cual, se debía de sustentar la labor educativa en el territorio. Este programa tenía 20 postulados y entre los más significativos están los siguientes, sin embargo, se puede consultar completo en el Anexo 1:

1. La enseñanza debía ser socialista, capacitando a la juventud en el plano de igualdad social y de acuerdo con las necesidades del progreso y los postulados de la educación.
2. La escuela socialista debía ser en su filosofía, de acción, fundada en el trabajo, auto educativa, coeducativa y afirmativa.

³²⁴ *Ibidem*, p. 45.

3. Ningún conocimiento podía ser válido sino era producto de la experiencia y la observación directa.
4. El hombre era producto de la naturaleza y no de Dios como la Iglesia predicaba, por lo que debía de adaptarse a los estados espirituales de la sociedad que lo constituía.
5. El socialismo era la organización de los hombres con base en los intereses de la comunidad y el servicio mutuo. En este sentido, el derecho colectivo y gremial estaría por encima del individual.
6. Los postulados de la enseñanza debían de ser:
 - Igualdad social.
 - Socialización de los alumnos y la tierra.
 - Conocimiento directo de los fenómenos biológicos.
 - Capacitación de todos los elementos de la sociedad para su bienestar económico.
 - Transformación de los métodos de trabajo.
 - Creación de necesidades a satisfacer.
 - Modificación de las costumbres.
 - Organización gremial.
 - Desfanatización y
 - Cooperativismo.
7. El estado era el único que podía impartir la educación primaria con el fin de formar ciudadanos bajo las mismas normas y principios filosóficos. Por consiguiente, era su deber ejercer control absoluto de los establecimientos educativos, no importando su naturaleza, incluyendo los particulares.
8. El estado tenía el derecho de vigilar que la enseñanza se mantuviera libre de dogmas religiosos, por lo que la escuela debía de edificar la conciencia y no las ideas religiosas.³²⁵

Este programa como se puede observar se centra en la exaltación a la razón, el bien colectivo, el abandono de los dogmas religiosos y la transformación de la sociedad en lo económico y social. Aunque no se ha encontrado hasta el momento algún documento que muestre si se aplicó a rajatabla o con sus modificaciones, es verdad que en ese mismo año se clausuraron 14 escuelas particulares por no cumplir los requisitos exigidos por la nueva ley.³²⁶

La cooperación entre estado y federación también fue un elemento presente durante la administración de Victórico Grajales. La asignación de maestros pagados por el estado como

³²⁵ *Ibidem*, pp. 45-50.

³²⁶ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victórico R. Grajales, 1934*. México, 1934, p. 45, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021 e *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victórico R. Grajales, 1935*. México, 1935, p. 43, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 7 de abril de 2021.

ayudantes de las escuelas federales, el pago de la renta de los locales para oficinas y escuelas y el pago del transporte del material escolar consignado a la Dirección Federal de Educación, la Escuela Industrial y la Normal de Cerro Hueco, fueron sólo algunas de las ayudas que el estado prestó a la federación.³²⁷ Por su parte, la SEP, a pesar de haber suprimido la Escuela Industrial “Fray Bartolomé de Las Casas”, también conocida como Internado Industrial Regional de San Cristóbal Las Casas, estableció otro ese mismo año llamado “Internado Chamula”, donde daban 30 becas de 40 centavos diarios a los alumnos que eran indígenas de diversos grupos étnicos.³²⁸

En resumen, la llegada de Grajales a la gobernatura supuso una coyuntura en la historia de la educación en Chiapas, pues con él se propiciaron cambios al interior del sistema educativo que expusieron problemáticas que antes no se habían atendido de manera concreta y especial como la incorporación de la población indígena a la “vida civilizada” a través de la castellanización, la cultura y el mejoramiento económico. Sin embargo, también lo fue para la historia política del estado al ser un dirigente que, si bien propició un mejoramiento en el rubro de las exportaciones o el desarrollo de vías de comunicación más eficientes, su política también favoreció los intereses de los hacendados y clases altas -sector al cual él también pertenecía-, por lo que alrededor de su tercer año decidió ir en contra de políticas federales, como la protección a la clase obrera, los grupos agraristas y la conformación de sindicatos.

Fue hasta el año de 1936 cuando Cárdenas intervino en escenario político de Chiapas, obligando a Grajales a apegarse a las normas laborales en las plantaciones, a la promoción de salarios justos y a la formación del Sindicato de Trabajadores Indígenas (STI) el cual era

³²⁷ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Víctorico R. Grajales, 1934*. México, 1934, p. 36, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

³²⁸ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Víctorico R. Grajales, 1933*. México, 1933, p. 11, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

supervisado por el Gobierno Federal.³²⁹ En este contexto, el apoyo del presidente de la República para la siguiente elección para gobernador no favorecería al grupo de políticos grajalistas. Incluso, en marzo de ese año, el Comité Ejecutivo Nacional colocó a Amador Coutiño -un antiguo enemigo de Grajales y partidario de Cárdenas-, como gobernador interino del estado, quien además de expulsar a los grajalistas de los puestos políticos en todos los niveles, organizó una nueva elección gubernamental, de la cual resultó ganador el Ingeniero Efraín A. Gutiérrez el 5 de abril de 1936, quien asumió el puesto oficialmente el 1º de diciembre gracias al apoyo no solo del Presidente de la República, sino también de diversos grupos organizados de obreros que anteriormente habían tenido fricciones con Grajales al negárseles el registro de sus sindicatos.³³⁰

Como era de esperarse, la llegada de Efraín A. Gutiérrez a la gubernatura dio un duro golpe a los grajalistas quienes desde un primer momento desconocieron y se opusieron a los resultados de la elección, sin resultado. Entonces, el triunfo de Gutiérrez significó la entrada de lleno del cardenismo al estado, con lo que el reparto agrario, la organización sindical, la construcción de caminos, la educación de carácter socialista y la atención a los grupos indígenas, se convirtieron en ejes fundamentales de la política de estado.

Durante este periodo gubernamental, el reparto agrario superó las cifras logradas entre 1918 y 1934 pues se otorgaron 53 748 hectáreas contra las 53 466 de los años anteriores, aunque aún y con ese impulso, el reparto de tierras resultaba insuficiente frente a la gran demanda por parte de campesinos y la renuencia de finqueros a ceder sus terrenos.³³¹ Por otro lado, con la integración en 1938 de la Confederación Obrera de Chiapas a la Confederación de Trabajadores de México

³²⁹ Benjamin, *op. cit.*, 1995, p. 216.

³³⁰ *Ibidem*, pp. 217-218 y 225.

³³¹ Ramón Raymundo Reséndiz García, “Ciudadanía y revolución mexicana en Chiapas: 1909-1939”, en *Revista Temas Sociológicos*, no. 15, 2011, p. 141, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6780170.pdf>, consultado: 10 de diciembre de 2021.

(CTM), se dio el punto final con la política laboral grajalista, pues con ella se buscaba organizar a la fuerza laboral más importante del estado: los peones acasillados.³³² A través de esta Confederación, los sindicatos registrados manifestaban sus demandas al estado y al Gobierno Federal, siendo al mismo tiempo un canal de comunicación entre ambas partes.³³³ Esta relación, le dio la oportunidad a la federación de tener control político sobre las masas campesinas y obreras de Chiapas, pues a cambio de apoyo en las elecciones en todos los niveles del aparato burocrático estatal, eran atendidos los conflictos obrero-patronales, favoreciendo los intereses de los trabajadores.³³⁴

La construcción de mejores vías de comunicación fue un asunto que al igual que sus predecesores, preocupó a Efraín Gutiérrez. Él pensaba que las obras a favor de la creación de nuevos caminos servirían para favorecer el desarrollo y explotación de las riquezas naturales y lograr el desarrollo económico de la Entidad, a la par que serían un vehículo de cultura y progreso,³³⁵ aspectos que eran fundamentales de atender debido a la incivilidad y miseria en la que vivía una buena parte de la población chiapaneca. Mediante la asignación anual de una partida presupuestal a dicho rubro y, a la ayuda de los ayuntamiento y los vecinos de las localidades beneficiadas -quienes ayudaban con la mano de obra-, se lograron construir diversas carreteras que permitieron en cierta medida agilizar el transporte de mercancías y personas y, con ello, la comunicación entre poblados marginados y las principales ciudades de Chiapas.³³⁶

³³² Benjamin, *op. cit.*, 1995, p. 225.

³³³ *Ibidem*, pp. 225-226.

³³⁴ Reséndiz, *op. cit.*, 2011, p. 141.

³³⁵ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1938.* México, 1938, p. 12, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³³⁶ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1939.* México, 1939, p. 22, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

En el ramo educativo, atendió varios rubros con el objetivo de mejorar la situación educativa del estado. En el primer año de su gobierno (1937), realizó una gira por los Valles de Cintalapa, Jiquipilas y las regiones cercanas a éstos, proporcionando dinero para la construcción de escuelas y proporcionando lámparas de gasolina para las clases nocturnas, además de que organizó Comités Deportivos, Ligas Femeniles de Acción Social y Antialcohólicas.³³⁷ Después, ante la necesidad de reformar la legislación o quizá como una forma más de manifestar su desconocimiento a Grajales y sus obras³³⁸, Efraín Gutiérrez expidió el 16 de diciembre de 1938 una nueva Ley de Educación Pública, que dictaba los nuevos preceptos escolares que se debían de poner en práctica en todo el Estado.³³⁹

Los establecimientos infantiles, primarios, secundarios, normales, industriales, de prácticas agrícolas, de incorporación indígena, para anormales, los de preparatorias, los de enfermería y obstetricia y los de comercio se contemplaban dentro de la nueva ley. Cabe destacar que no existió una distinción clara entre las disposiciones para las escuelas primarias rurales y las urbanas, ambas se regían bajo los mismos artículos, de los cuales los principales eran abrazar la Educación Socialista, excluir todo dogma religioso y combatir el fanatismo. Llama la atención en el Capítulo III de dicha norma, la referencia a Escuelas Especiales para Indígenas, las cuales debían, además, de castellanizar, alfabetizar e incorporar a la vida social a los integrantes de los grupos étnicos,

³³⁷ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1937.* México, 1937, p. 6, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³³⁸ En esta parte del Informe, Efraín Gutiérrez menciona que es necesario reformar la legislación educativa pues la que estaba vigente era una de 1915, sin embargo, en un Informe de 1934 el entonces gobernador Victorico Grajales había destacado la creación de una Ley de Educación del Estado pues la que estaba vigente databa de 1917.

³³⁹ Periódico Oficial del Estado de Chiapas del 21 de diciembre de 1938, “Decreto número 18”, disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a3b6?anio=1938&mes=12&dia=21&tipo=publicacion>, consultado: 06 de abril de 2021 e *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1940.* México, 1940, p. 2, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

prepararlos para hacerlos mejores agricultores, obreros o artesanos.³⁴⁰ Sin embargo, a lo largo de los Informes de Gobierno no hay mención alguna sobre este tipo de centros, lo cual significa que quizá no se abrió ninguno o al igual que las escuelas rurales, se incorporaron a la estadísticas generales sobre educación básica.

A la par, durante la gubernatura de Gutiérrez se aumentaron a 250 el número de plazas de maestro rural estatal. Los nuevos elementos irían a servir a colonias agrarias y centros de población rural con un sueldo de 25 centavos diarios y se pretendía que, además, de educar a través de la Educación Socialista, también se combatiera el analfabetismo que reinaba entre la población.³⁴¹ En este sentido, se dispuso que el programa de actividades docentes cubrieran aparte de las materias asignadas por los programas de enseñanza, la alfabetización, los festivales culturales, las campañas contra los vicios, el fomento del deporte e higienización del alumnado y los establecimientos, la creación de cooperativas y la organización de ligas femeniles.³⁴²

En 1938 creó también el Departamento de Educación Física dependiente de la Dirección de Educación, con el fin de organizar y estimular desde la escuela, la práctica de diversos deportes entre los niños, por lo que se les proporcionaba zapatos, tenis, pelotas y equipos completos de basquetbol, futbol, beisbol, voleibol, obstáculos y jabalinas.³⁴³ Como resultado del interés suscitado ante estas actividades, se logró formar un Cuerpo de Promotores de Educación Física el

³⁴⁰ Periódico Oficial del Estado de Chiapas del 21 de diciembre de 1938, “Decreto número 18”, pp. 2-3, disponible en:

<http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a3b6?anio=1938&mes=12&dia=21&tipo=publicacion>, consultado: 06 de abril de 2021.

³⁴¹ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1937.* México, 1937, p. 26, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³⁴² *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1938.* México, 1938, p. 15, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³⁴³ *Ibidem*, p. 17.

cual organizó Clubes Deportivos y Ligas Regionales que terminaron instruyendo a la par a campesinos e indígenas en diferentes disciplinas atléticas.³⁴⁴

La estadísticas sobre la apertura de nuevas escuelas rurales no son muy clara en los informes pues en las estadísticas generales de los informes sólo se menciona la educación primaria -lo que está relacionado con la organización escolar de la Ley de 1938-, no obstante, a lo largo de dichos oficios, van apareciendo datos relacionados a este tipo de educación. Del periodo que va de 1937 a 1939, se manifestó un incremento de al menos 59 escuelas rurales nuevas,³⁴⁵ que de acuerdo con las 250 plazas de maestros que aún para 1939 se informaba estaban ocupadas y en funcionamiento, se estima que había poco más de 200 establecimientos de este tipo en todo el estado. A la par, el mejoramiento de ciertos establecimientos rurales se atendió en conjunto con autoridades locales, ejidatarios, maestros, inspectores escolares, comités de educación y jefes de zona ejidal, lográndose con ella, la construcción de 248 casas-escuelas y el mejoramiento de algunos edificios existentes.³⁴⁶

Regresando a la escolarización indígena, Efraín A. Gutiérrez al igual que su antecesor, priorizo durante su mandato la atención a la comunidad indígena del estado, aunque contrario a

³⁴⁴ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1939.* México, 1939, p. 12, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³⁴⁵ En 1938 en el Informe de Gobierno se mencionó que se habían creado 31 escuelas rurales en diversos lugares del estado, mientras que en 1939 la cifra fue de 28. Para los otros años de gobierno del Ing. Gutiérrez, las estadísticas no son abundantes ni precisas, sin embargo, partiendo del hecho de que, en 1935, Grajales asentó que se sostenían 200 escuelas rurales, no es imposible el hecho de que gran la gran mayoría de ellas siguiera existiendo o que, en su defecto, la federalización o cierre de algunas se compensaran con la creación de nuevos establecimientos. *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1938.* México, 1938, p. 15, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021 e *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1939.* México, 1939, p. 11, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³⁴⁶ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1939.* México, 1939, p. 16, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021 e *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1940.* México, 1940, p. 2, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.drv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

Grajales, él no daba una connotación negativa a estos grupos étnicos, por el contrario, a través de sus discursos mostraba su interés para que más allá de modernizarse, éstos se incorporaran a la sociedad e hicieran buen uso de los recursos que el estado ponía a su disposición. En el siguiente fragmento del Informe de Gobierno de 1938 podemos observar concretamente cuál era el sentir de Gutiérrez hacía este sector social:

El Gobierno de mi cargo reitera sobre el particular su postulado de que es falso y doloso el concepto de que el indio es factor negativo en el progreso patrio. Por el contrario, es una hermosa fuerza vital que hay que fomentar con esmero, con cariño y con sinceridad, destruyendo de raíz todo el sistema de explotación que desde la Colonia ha venido privando en beneficio de unos cuantos oportunistas; [...] hemos ido suprimiendo a los audaces Secretarios ladinos que hacían escarnio de su situación, sustituyéndolos por hombres de su raza y por hombres más humanitarios y de más responsabilidad, y hemos ido lenta, pero eficazmente atrayendo a la nueva generación indígena hacía la Escuela y hacia el progreso, poniendo en nuestros actos sinceridad y cariño y que tenga la seguridad de que la Revolución desea su verdadero progreso y que la amen y sostengan como nosotros lo hacemos.³⁴⁷

Bajo esta ideología, la escuela rural en conjunto con el Departamento de Protección Indígena (antes Departamento de Acción Social, Cultura y Protección Indígena) fueron los medios idóneos para lograr dicho objetivo. A través de los establecimientos escolares, se organizaron campañas de alimentación, vestimenta y habitación en los poblados indígenas con el fin de “mejorar la raza” y disminuir el sentimiento de inferioridad que se pensaba reinaba entre ellos y que hacía más difícil su incorporación a la “civilización”. Asimismo, se procuró -como ya se dijo anteriormente-, que mejoraran y modernizaran sus instrumentos de labranza para obtener un mayor rendimiento de la tierra y se promovía su asistencia a los Dispensarios y Centros de Asistencia para tratar sus enfermedades.³⁴⁸ Con la instalación de Asociaciones de Padres de Familia, se buscaba promover la educación y despertar el interés por el mejoramiento educativo de los niños y adultos, lo cual de

³⁴⁷ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1938.* México, 1938, p. 18, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³⁴⁸ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1939.* México, 1939, p. 20, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

acuerdo con las palabras del propio gobernador, ya era una preocupación sobre todo en las comunidades indígenas.³⁴⁹

Los problemas que traían para la educación del estado la situación de Chiapas como zona fronteriza se resaltó por primera vez con Gutiérrez. En primera instancia, le atribuía a las comunidades limítrofes con Guatemala una falta de identidad nacional y, aunque, en su momento dictó medidas en las escuelas como la adopción de un método de enseñanza nacionalista, la entonación del Himno Nacional y el izamiento de la bandera para incorporar a estos sectores sociales a la “Patria Mexicana”, en 1938 creó el Departamento de Acción Cívica y Bellas Artes con el fin de fomentar la cultura de Chiapas y divulgar los valores nacionales y las costumbres típicas mediante monografías con información fotográfica y escrita, así como organizando exposiciones y certámenes.³⁵⁰

Por último, la cooperación entre estado-federación, fue una relación que siguió estando presente durante esta gobernatura y, aunque no se especifica de qué tipo fue la ayuda que le brindó el Gobierno Federal al Estatal, se puede suponer que consistió principalmente en la asignación de presupuesto para el rubro. Por su parte, la Entidad pagó la renta de algunos locales que ocupaban las dependencias federales, además, de dotar de equipos deportivos, pasajes de maestros y fletes de material escolar, entre otros.³⁵¹

Como se ha podido observar, a lo largo de nuestro periodo de estudio, el sistema de escuelas estatales en Chiapas presentó diversas particularidades que les fueron otorgadas desde la política educativa vigente, así como su propio contexto regional y nacional. Cada gobernador, impulsó su

³⁴⁹ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1940.* México, 1940, pp. 2 y 6, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³⁵⁰ *Informe rendido por el C. Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas Ing. Efraín A. Gutiérrez, 1937.* México, 1937, pp. 7 y 9-10, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 08 de abril de 2021.

³⁵¹ *Ibidem*, p. 27.

programa escolar no solo a través de la creación de más escuelas o la asignación de un presupuesto más alto. La reorganización de la Dirección General de Educación en 1933 y creación de los organismos como el Consejo Superior de Educación Pública y el Departamento de Acción Social, Cultura y Protección Indígena en 1934, permitió a las autoridades sostener un sistema que si bien mantenía problemáticas específicas como la baja tasa de alfabetización, la falta de escuelas y personal docente que en su mayoría no contaba con la preparación adecuada; con el paso de los años su alcance se extendió a otras áreas, como la integración de los indígenas a la vida social o la protección a los campesinos y obrero. En este punto, el sistema educativo estatal parecería tener muchas similitudes al federal, no obstante, funcionaron de formas muy diversas, tal como se podrá apreciar en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Actores, Instituciones y Programas. La SEP y sus prácticas escolares en el campo educativo de Chiapas, 1921-1940.

Este capítulo tiene como finalidad el analizar en conjunto una serie de actores, instituciones y programas que la Secretaría de Educación Pública tuvo a bien implementar en el campo educativo chiapaneco como recursos para desarrollar, promover y expandir el proyecto educativo federal en la Entidad. De esta manera, el primer apartado de éste versa sobre el trabajo que realizó la primera Misión Cultural que llegó al estado en el año de 1927 y que visitó entre julio y octubre los municipios de Huixtla, Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas.

Los apartados cuatro punto dos y cuatro punto tres, por su parte tienen como objetivo mostrar la forma cómo se desarrolló el sistema educativo federal a partir de los informes de la Dirección Federal de Educación en el Estado y de los informes de Inspección. Estos documentos que eran remitidos a las oficinas de la SEP para dar a conocer los avances de la federalización en el estado proporcionan información importante sobre el funcionamiento de las escuelas federales -en específico la rural-, sus estadísticas escolares, la situación de sus establecimientos, la preparación de sus maestros, las metodologías de enseñanza, sus planes de trabajo, sus programas de estudios, etc. Pero también, dan cuenta de los desafíos que tuvo que enfrentar la SEP en el campo escolar chiapaneco, los cuales tiene que ver no sólo con la aceptación del sistema educativo federal por parte de las comunidades; sino también con la migración guatemalteca que, de acuerdo con las autoridades federales, permeaba en la conformación del nacionalismo mexicano, que a su vez era un elemento fundamental del nuevo estado mexicano. Los problemas en la instalación y funcionamiento de las escuelas Artículo 123, por otro lado, trajo consigo disputas con los finqueros, quienes en ocasiones buscaban mecanismos para evadir sus obligaciones escolares.

4.1. Las Misiones Culturales en Chiapas y su importancia como transmisoras de las prácticas escolares federales en la capacitación y actualización del magisterio, 1927.

Como ya se mencionó en el capítulo dos, al referirnos a las Misiones Culturales, no sólo nos referimos a un sistema de capacitación magisterial empleado por la SEP durante la reconstrucción del Estado Mexicano después de terminada la Revolución Mexicana, este organismo se convirtió en uno de los pilares de la nueva política educativa nacional, siendo su principal objetivo el mejoramiento profesional de los maestros de las comunidades rurales, la ayuda a los alumnos, a las regiones campesinas y, en años posteriores a su creación, a la promoción de la política educativa de la SEP.

Para el caso de Chiapas, en el año de 1926 la Secretaría solicitó al director de Educación Federal del Estado, el profesor Eduardo Zarza, se encargara de buscar distritos que tuviera entre 2 000 y 3 000 habitantes, que contaran con una escuela primaria o rural federal que permitieran la demostración de los trabajos de la misión y que fueran de fácil acceso para los maestros.³⁵² El director, propuso entonces a San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez, pero fue negada su propuesta pues estas ciudades no cubrían los requisitos necesarios. Ante tal respuesta el profesor Zarza, respondió que propuso esos lugares debido a las dificultades que se presentaban en época de lluvias que hacían intransitables los caminos, lo cual representaría un problema para los asistentes a la misión.³⁵³ Aun así, se le pidió siguiera buscando municipios que llenaran los lineamientos impuestos, por lo que propuso a Berriozábal, Alcalá, Teopisca y La Grandeza, aunque sin éxito por no contar con caminos adecuados para su acceso.³⁵⁴

³⁵² Cortés, *op. cit.*, 2012, p. 82.

³⁵³ *Ibidem*, p. 83.

³⁵⁴ *Loc. cit.*

Fue hasta mayo de 1927, que el director de Educación Federal, Manuel Pérez, anunció los lugares donde se llevarían a cabo los Institutos: Huixtla, Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas. Informando que, para el caso de Chiapas la elección de los poblados no estuvo condicionada a los requisitos establecidos por la Dirección de Misiones, sino por el fácil acceso a estos municipios, condición indispensable para lograr una buena asistencia. Los cursos tuvieron lugar entre julio y octubre de este año.³⁵⁵

La misión que se encargó de cubrir estos tres Institutos estaba conformada por la maestra de trabajo social Judith Mangino, el maestro de educación física Ignacio Acosta, el maestro de tejido de palma Nicolás Rodríguez Castro, el profesor de pequeñas industrias, Jesús C. Ortiz, el maestro de agricultura, Pedro Vignettes y el jefe de la Misión, José Sánchez.

El primer Instituto de Acción Social, se llevó a cabo en el municipio de Huixtla, Distrito del Soconusco del 12 de julio al 6 de agosto de 1927, teniendo una asistencia de 72 maestros-alumnos divididos en: 4 maestros rurales del estado, 40 maestros rurales federales, 2 maestros primarios del estado, 20 maestros primarios federales, 5 maestros particulares y 1 inspector escolar.³⁵⁶ A través del análisis cuantitativo de las Tablas de Estimación Individual,³⁵⁷ se sabe que, de estos 72 maestros, 33 eran hombres y 18 eran mujeres, del resto no se especificó sexo. Un aspecto importante de este grupo de profesores fue el hecho de que, aunque las edades variaban entre 17 y 54 años, el mayor número de ellos se encontraba en un rango de 17 a 25, lo que nos habla de un

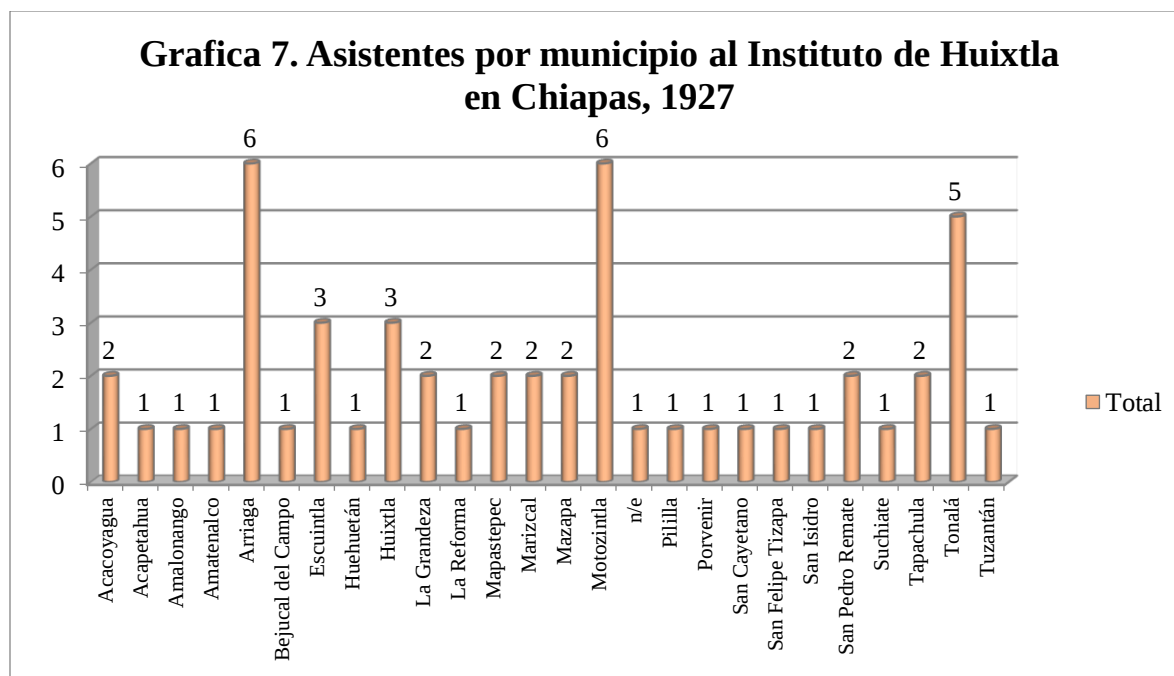
³⁵⁵ *Ibidem*, pp. 83-84.

³⁵⁶ *Ibidem*, p. 85.

³⁵⁷ Las Tablas de estimación individual, eran una especie de formulario que llenaban los asistentes a la Misión Cultural y que los misioneros adjuntaban a sus reportes. En ellas se detallaban datos personales y escolares de los mismos como: nombre, cargo que desempeñaba, edad, estado civil, familia a su cargo, años de servicio, sueldo diario, nivel educativo, cursos de mejoramiento a los que había asistido, grupos a su cargo, escuela donde daba servicio y lugar de residencia.

magisterio joven, resultado quizá, de la labor apresurada de la SEP en sus primeros años para cubrir las plazas creadas en regiones con escuelas recién inauguradas u olvidadas.³⁵⁸

Los maestros asistentes venían de 25 municipios diferentes, siendo Arriaga, Motozintla y Tonalá, aquellos que tenían el mayor número.³⁵⁹ En la siguiente gráfica se detalla el número de asistentes por municipio:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos rescatados de las Tablas de estimación individual de los asistentes al Primer Instituto Social en Huixtla, Chiapas. AHSEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 2, 1927, fojas 4-58.

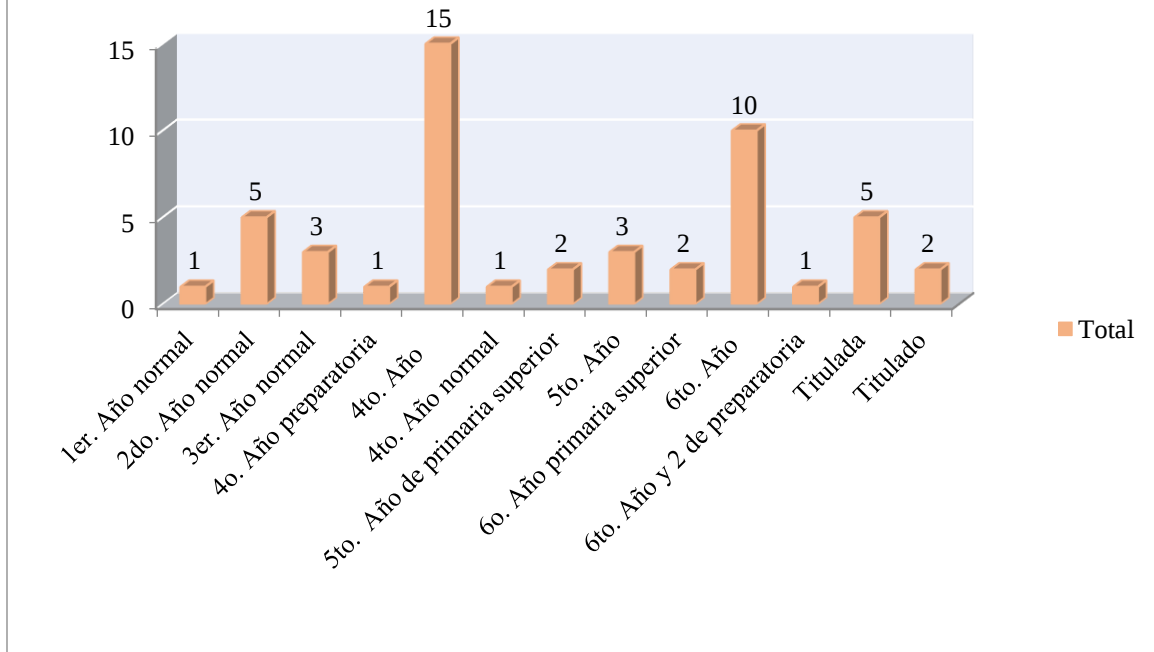
Con relación a la preparación del magisterio, la información muestra que la mayoría sólo cursó hasta cuarto y sexto año de primaria elemental, mientras que solo 6 de los 72 maestros-alumnos estaban titulados, lo que justifica en parte, el afán de la SEP por promover una mejor preparación de su magisterio.³⁶⁰

³⁵⁸ *Ibidem*, pp. 86-87.

³⁵⁹ *Ibidem*, p. 87.

³⁶⁰ *Ibidem*, p. 88.

Gráfica 8. Preparación de los asistentes al Instituto de Huixtla en Chiapas, 1927



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos encontrados en las Tablas de estimación individual de los maestros asistentes al Primer Instituto Social en Huixtla, Chiapas. AHSEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, Caja 29, Exp. 2, 1927, fojas 4-58.

Dado que se tenía previsto que la misión llegara el 12 de julio y no llegó hasta el 30 del mismo mes, Manuel Pérez y el Inspector de Zona Benjamin P. Martínez, tuvieron que hacerse cargo de las actividades que tenían que realizarse, para cumplir con el tiempo estimado que se tenía para el desarrollo de sus cursos. Así, impartieron conferencias tratando el problema de la educación; realizaron actividades para instruir en metodología de la escritura, en lectura, aritmética, geometrías prácticas y ejercicios de la lengua nacional; leyeron cuentos y recitaron; además, de organizar juegos, ejercicios físicos y eventos culturales.³⁶¹

Una vez llegado el grupo de misioneros a Huixtla, el profesor José Sánchez, organizó nuevamente los cursos para que se cubrieran las actividades programadas, mismas que estaban

³⁶¹ *Ibidem*, p. 93.

enfocadas en la capacitación para el desempeño eficaz del maestro en las clases. En cuanto a los maestros misioneros, en sus informes mencionaron que debido al retraso que sufrieron las labores de la misión, sus talleres fueron más teóricos que prácticos, por lo que consideraron que el trabajo del grupo había sido limitado ya que vieron reducidas algunas de sus clases a la teoría en lugar de la práctica que era más importante.³⁶²

Las actividades realizadas por este Instituto en la comunidad variaron según el programa de cada uno de los miembros de la misión y éstas fueron comunicadas a través de informes escritos por cada uno de ellos. De entre los más destacados se encontraron los de Judith Mangino quien trabajó temas como: higiene escolar, salubridad, cuidados prenatales y del niño, vestido y alimentación. En sus observaciones comentó que los niños de edad corta ya fumaban en exceso, que el mal del pinto prevalecía, así como la flema salada y la filaria, resultado de la falta de higiene y las condiciones climatológicas del territorio. La profesora manifestó que pese a estar programada una campaña de vacunación, ésta no pudo llevarse a cabo porque no se encontró en de la Dirección de Educación la linfa. Un aspecto importante de su reporte fue su denuncia del abuso del que eran víctimas los indígenas, al tenerlos sujetos a las tiendas de raya y el sistema de enganche.³⁶³

Por su parte, el profesor de educación física Ignacio Acosta, organizó una plática sobre la importancia de la educación física, unificó las voces de mando en las clases de gimnasia a través de la impartición de la terminología de ésta. En la práctica enseñó a los maestros a aplicar los ejercicios gimnásticos de acuerdo con las diferentes edades en niños y adultos. También mostró algunos juegos recreativos grupales los cuales fueron practicados por todos los asistentes.

³⁶² *Ibidem*, p. 94.

³⁶³ *Ibidem*, p. 95.

Concluyendo que uno de sus mayores logros fue, uniformar a las profesoras y personas que asistían a su clase.³⁶⁴

Pedro Vignettes profesor de agricultura, manifestó por otro lado, que dio clases de horticultura, arboricultura, avicultura; así como, cría de cerdos, palomas y conejos; enseñó sobre el cultivo del maíz y el café producto importante de la región. Con la comunidad, las actividades realizadas, estuvieron fundamentadas en seis conferencias que ofreció sobre algunos puntos como: las ventajas de las cooperativas entre los agricultores a pequeña escala, el por qué se debía tener fe en el porvenir de la agricultura, la necesidad de desarrollar el espíritu de cooperación, cómo seleccionar las semillas, cómo escoger el ganado, la plantación de árboles, en particular la morera, la orientación de los cultivos, cómo se debe administrar el rancho y, algunas prácticas para combatir las plagas.³⁶⁵

Un aspecto que es importante destacar de este primer Instituto, es que las fuentes muestran un claro problema de comunicación y cooperación entre el inspector de zona y la misión, lo cual, sin lugar a dudas dificultó las labores de los misioneros. Por ejemplo, en el expediente que conforma la primera misión, los informes del inspector abundan y, en la mayoría de ellos, se queja del trabajo de la misma, pero sobre todo del desempeño de su jefe -José Sánchez- informando al Oficial Mayor de la SEP, Alfredo P. Uruchurtu, que éste actuaba poseído por la envidia, además de que demostraba ignorancia en su papel de jefe de la Misión.³⁶⁶

El segundo Instituto de Acción Social tuvo lugar en Tuxtla Gutiérrez, del 17 de agosto al 11 de septiembre del mismo año. Este Instituto, recibió un total de 93 maestro-alumnos, divididos de

³⁶⁴ *Ibidem*, p. 96.

³⁶⁵ *Ibidem*, pp. 98-99.

³⁶⁶ AGN, Fondo SEP, sección Dirección de Misiones Culturales, caja 29, exp. 19, 1927, f. 15.

la siguiente forma: 1 maestro rural del Estado, 40 maestros rurales federales, 7 maestros primarios del estado, 35 maestros primarios federales y 2 inspectores escolares.³⁶⁷

En cuanto a los datos sobre género, edad, procedencia y nivel educativo, sólo se tuvo información de 76 maestros. De los 76 maestros-alumnos, 41 eran hombres y 35 mujeres. En cuanto a su edad, éstas variaban entre los 17 y los 50 años, pero el rango que va de 21 a 30 es el que tiene el grueso de participantes.³⁶⁸ A diferencia del Instituto efectuado en Huixtla, el magisterio que asistió a la misión de Tuxtla parecía estar en una etapa más madura, atribuyéndose quizás al hecho de que, al ser la capital del estado, las escuelas que funcionaban en esa zona contaban con profesores mejor capacitados que trabajaban, a su vez, en escuelas con mejor nivel educativo o quizás venían laborando desde el Porfiriato.³⁶⁹

Respecto a la procedencia de los maestros, tenemos que 34 municipios se vieron representados durante esta misión, siendo mayoría los maestros de Tuxtla Gutiérrez con 22 asistentes, le siguió Chiapa de Corzo con 7 personas y luego Ocozocoautla con 5, los 31 municipios restantes estuvieron representados por 1 o 2 de sus maestros.³⁷⁰

En cuanto al nivel educativo, los asistentes tenían una mejor preparación que los de Huixtla, ya que de las 76 personas de las que se tiene registro, 21 dijeron estar titulados, 13 haber terminado el sexto año de primaria superior y los restantes declararon haber terminado sus estudios en diversas instituciones como la Escuela Normal Militar, Centros Nocturnos y preparatorias.³⁷¹ Este hecho nos permite suponer, que por ser la capital del Estado, el magisterio que laboraba en Tuxtla y los municipios de sus alrededores, tenía una mejor preparación pues atendían a los hijos de las

³⁶⁷ Cortés, *op. cit.*, 2012, p. 101.

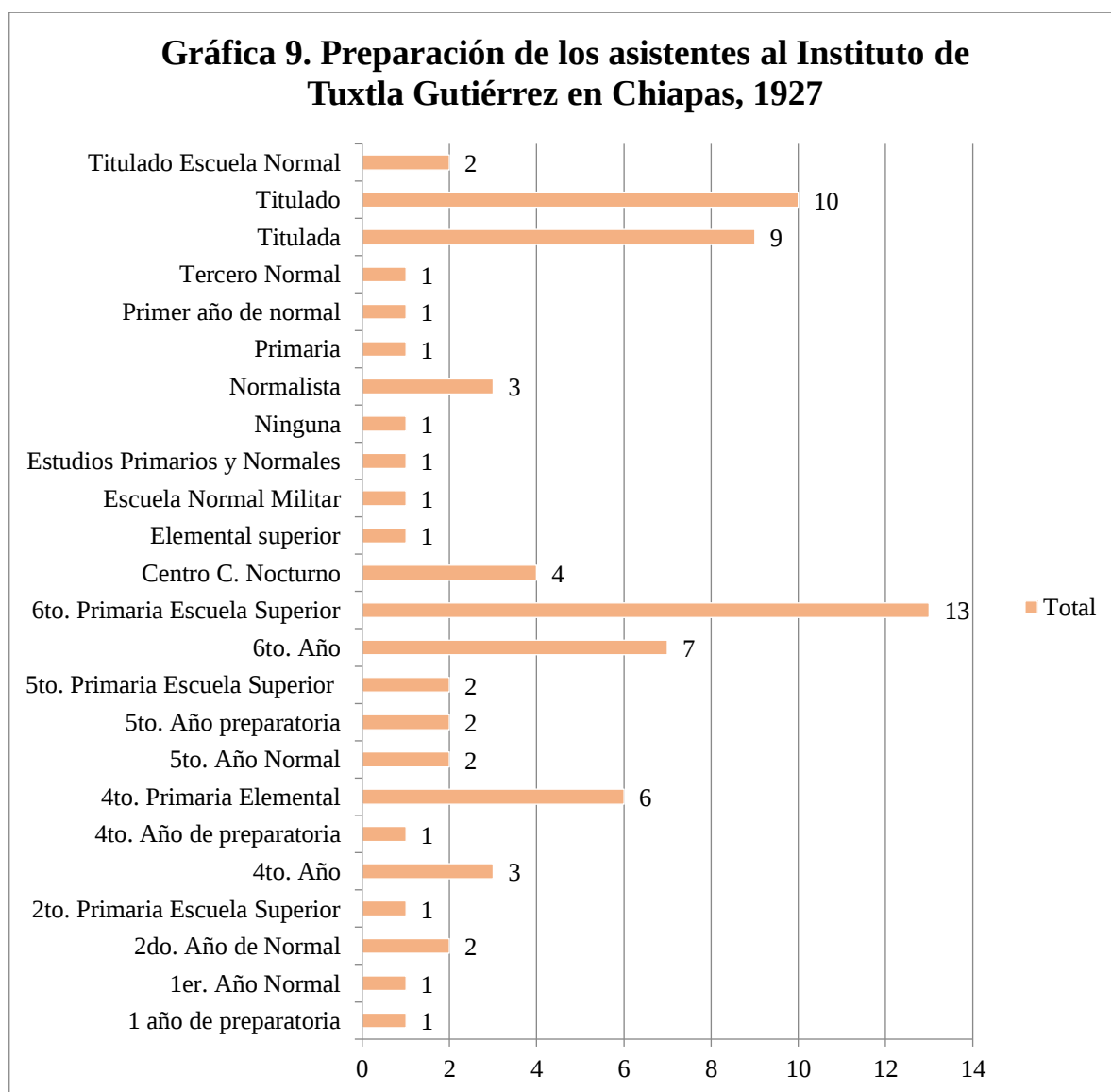
³⁶⁸ *Ibidem*, p. 103.

³⁶⁹ *Ibidem*, p. 106.

³⁷⁰ *Ibidem*, p. 105.

³⁷¹ *Ibidem*, p. 106.

clases medias y altas de la zona, además de contar por ejemplo, con mejores salarios que en las escuelas de la periferia.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos encontrados en las Tablas de estimación individual de los maestros asistentes al Segundo Instituto Social en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. AHSEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, Caja 29, Exp. 6, 1927, fojas 3-78.

Las actividades llevadas a cabo durante este instituto fueron diversas, destacando las realizadas por el jefe de la Misión, la trabajadora social y el profesor de educación física. El primero, impartió pláticas sobre técnicas pedagógicas, mostrando en su informe una gran cantidad

de temas que tenían como objetivo, ayudar a los maestros rurales a resolver los problemas de enseñanza y la forma en la que se impartía ésta, además de cómo organizar la escuela y ayudar a su comunidad a través de su papel como profesor; así como el concepto moderno de la escuela; organización de material de la escuela urbana y rural con el fin de tener una idea más clara de cada una de ellas; organización pedagógica, principios que deben normar la formación del programa, programas típicos para las escuelas rurales y urbanas; además, de mostrar cómo resolver los problemas de las escuelas que funcionaban con un sólo maestro, organización de grupos y horarios, técnicas de clase, enseñanza de lectura y escritura para niños. También, enseñó aritmética y geometría, métodos para estimar el aprovechamiento de los alumnos, el maestro como educador de la comunidad y las escuelas para los adultos.³⁷²

Edith Mangino, por otro lado, tuvo un programa más amplio a diferencia del realizado durante el primer Instituto. Ella, informó que durante su plática invitó al Dr. G. Villanueva, quien era jefe de la Delegación Sanitaria del Estado de Chiapas, para que diera a conocer tanto a maestros como a la comunidad, las situaciones en las que podía ayudar a la población chiapaneca: dando linfas, medicinas o servicios como el de laboratorio. También hizo énfasis en el tema de higiene y salubridad, realizando una campaña sobre estos temas, empleando carteles que se pegaron por toda la ciudad y prometiendo a todos los maestros-alumnos hacerles llegar la colección de los mismo para que pudieran ser usados en su comunidad. Por último, ante la falta de un museo regional o local inició la formación de uno.³⁷³

Por su parte, Ignacio Acosta, ayudó a la trabajadora social con sus prácticas de vacunación, vendajes y primeros auxilios, así mismo, organizó un Encuentro Atlético en Tuxtla Gutiérrez, abarcando en el programa de dicho evento: carrera plana de 100, 200, 400 y 800 metros, salto de

³⁷² *Ibidem*, pp. 109-110.

³⁷³ *Ibidem*, pp. 110-111.

altura, salto de longitud, carrera de relevos de 1 600 y 400 metros. En esta competencia, se otorgó a los ganadores de cada una de las disciplinas un total de 14 medallas de plata y 1 de oro, las cuales fueron donadas por el gobernador del estado, algunos comerciantes y particulares de la ciudad. En total participaron 62 atletas y asistieron más de 2 000 personas de diferentes localidades.³⁷⁴

Los demás misioneros ofrecieron los talleres que les estaban asignados y que en su mayoría se enfocaban en darle a la comunidad y los profesores los medios para mejorar su situación social y económica. Cabe mencionar, que a pesar de que el programa se llevó a cabo exitosamente y que con el trabajo de los misioneros se logró instalar una biblioteca y dejar una iniciativa de proyecto para instalar un museo, el jefe de la Misión, la trabajadora social y el jefe de pequeñas industrias, mencionaron en sus informes, su inconformidad hacia la actitud del Director de Educación Federal, quien más allá de ayudarlos a obtener buenos resultados durante su trabajo, obstaculizó sus actividades al mostrar desinterés al proyecto misionero.³⁷⁵

El tercer Instituto, por último, se llevó a cabo en San Cristóbal de las Casas del 18 de septiembre al 12 de octubre. Los asistentes a este Instituto sumaron en total 87 maestros, divididos de la siguiente forma: 4 maestros rurales del Estado, 38 maestros rurales federales, 16 maestros primarios del estado, 13 maestros primarios federales, 12 maestros particulares y 3 inspectores escolares.³⁷⁶ De estos 87 maestros, se tiene información de 52, mismos que estaban divididos en 37 hombres y 15 mujeres, el rango de edad se encontraba entre los 17 y los 50 años, estando la mayoría entre los 21 y los 40 años, igualándose en este aspecto con los profesores de Tuxtla.³⁷⁷

En los informes de este Instituto, se menciona que se esperaba que los maestros de los distritos de Comitán, Las Casas, Simojovel, Palenque y Chilón asistieran, sin embargo, 24

³⁷⁴ *Ibidem*, pp. 111-113.

³⁷⁵ *Ibidem*, pp. 119-120.

³⁷⁶ *Ibidem*, p. 120.

³⁷⁷ *Ibidem*, p. 121.

municipios estuvieron presentes en las actividades de esta última misión, siendo San Cristóbal de las Casas y Comitán los municipios de los que más profesores asistieron, el primero con 8 y el segundo con 15.³⁷⁸ En cuanto a la educación de los maestros variaba en distintos niveles, pero aquellos que habían concluido con el sexto año elemental eran mayoría con 15 profesores, mientras que sólo 7 declararon estar titulados.³⁷⁹

De los reportes de los misioneros, el más rico en información sobre la población fue el de la trabajadora social, quien denunció que los indígenas de la región de San Cristóbal y sus alrededores estaban sometidos por los enganchadores de las fincas cafetaleras, que las mujeres eran sometidas a abusos en el molino donde trabajaban mucho y les pagaban poco. Por tal motivo, habló con las maestras de la región para acabar con el problema, aunque sin respuesta, pues éstas tenían miedo de represalias de enganchadores o finqueros, también informó que el problema del alcoholismo era muy grave provocando que los niños empezaran a beber aguardiente a temprana edad.³⁸⁰ La problemática social y laboral expuesta por la maestra Edith, dan cuenta de la autoridad que ejercían los poderes locales sobre la población y cómo ésta respondía a ella.

Los problemas entre los misioneros y las autoridades educativas locales no estuvieron ausentes durante este tercer Instituto, de hecho el profesor de pequeñas industrias y el de agricultura mencionan en sus informes los inconvenientes que tuvieron con el inspector Marcelo Chávez y el Director de la Escuela Federal “Manuel Castellanos”, pues al parecer estos dos incitaban a los maestros-alumnos a no asistir a los talleres e incluso ellos mismos no acudían como forma de mostrar su inconformidad y rechazo hacía los trabajos de los misioneros. También

³⁷⁸ *Ibidem*, p. 124.

³⁷⁹ *Ibidem*, p. 125.

³⁸⁰ *Ibidem*, pp. 127-129.

expresaron que no recibieron ayuda para la realización del programa de la Misión por parte de la Dirección de Educación Federal.³⁸¹

Finalmente, el desarrollo de las Misiones Culturales en Chiapas solo representó una parte pequeña del gran programa que formuló la SEP, para subsanar las deficiencias del sistema educativo en gran parte del país y darle un impulso especial a la educación rural. Ahora bien, aunque el objetivo principal de los misioneros fue capacitar con base en los nuevos programas educativos y, a su vez, difundir la nueva política educativa a los maestros tanto estatales como federales, también se buscó impactar en la comunidad, no sólo para concientizar sobre la importancia de la educación de niños y adultos, sino también para mostrar cómo mejorar en lo económico, social y físico, alcanzando con ello la tan deseada modernización del campo mexicano.

En Chiapas, se puede decir que los Institutos de Acción Social de 1927 tuvieron una respuesta favorable -al menos en el momento- tanto de maestros como de las comunidades pues mostraron interés a las actividades realizadas durante su estancia en cada uno de los municipios. En este sentido las fotos que acompañan los informes de los misioneros son la prueba de su labor. Sin embargo, no se puede determinar qué impacto tuvieron a largo plazo las labores realizadas por la Misión y sí es que sus enseñanzas perduraron dentro de la conciencia colectiva escolar y social pues en algunos casos:

El trabajo de las misiones se enfrentó a problemas añejos que no podían erradicar con sólo dos semanas de estancia en una comunidad, por lo que los trabajos eran al vapor y no siempre se cumplía con los objetivos propuestos. Las cosas funcionaban mientras la misión estaba en el lugar, pero tan pronto lo dejaban todo volvía a la “normalidad”.³⁸²

³⁸¹ *Ibidem*, p. 140.

³⁸² Lazarín, *op. cit.*, 1994, p. 187.

4.2. *La Escuela Rural Federal en Chiapas y las prácticas escolares de Directores, Inspectores y Maestros, 1926-1940.*

Dos figuras claves en la historia de la educación resultan ser los *Directores Federales de Educación en los Estados* y los *Profesores-Inspectores*, pues además de ser el enlace entre la SEP y los gobiernos estatales, eran negociadores responsables de hacer que se cumplieran los preceptos educativos federales.

En el *Reglamento de la Secretaría de Educación Pública Federal* de 1922, se dio la potestad al Departamento Escolar sobre las escuelas rurales, primarias, elementales de todo el país que eran sostenidas con fondos de la federación. De Igual manera, con la creación del Departamento de Cultura Indígena, se hicieron cargo del manejo de los maestros misioneros, los maestros residentes y las escuelas especiales para indígenas;³⁸³ actores y organismos que para el caso chiapaneco resultaban fundamentales, al catalogarse como indígena el 47.64% de su población en 1921.³⁸⁴

En este sentido, para mejor funcionamiento y control de las redes de escuelas federales e incluso estatales, la Secretaría creó un cuerpo de delegados federales -que posteriormente se llamaran directores federales-, para que representaran sus intereses en cada Estado de la República.³⁸⁵ Los directores de Educación Federal en los Estados, debían de instalarse en la entidad y tenían el deber de supervisar y llevar a cabo las reformas o mejoras pertinentes al

³⁸³ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo I, núm. 2. México, SEP/Talleres Gráficos de la Nación, 1922, p. 33, disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?anio=1922&mes=09&dia=01&tipo=publicacion>, consultado: 28 de julio de 2021.

³⁸⁴ Para 1921, Chiapas tenía una población de 421,744 habitantes, de los cuales 200,927 eran indígenas, es decir, 47.64%. *Censo General de Habitantes. 30 de noviembre de 1921. Estado de Chiapas*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1926, p. 24, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825411138>, consultado: 15 de septiembre de 2021.

³⁸⁵ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo I, núm. 2. México, SEP/Talleres Gráficos de la Nación, 1922, p. 34, disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?anio=1922&mes=09&dia=01&tipo=publicacion>, consultado: 28 de julio de 2021.

funcionamiento de los establecimientos educativos de su dependencia. También, debían determinar los métodos para instaurar en los establecimientos escolares las políticas educativas emanadas de la Secretaría y, por lo tanto, del poder central.

Los *Profesores-Inspectores*, por otro lado, fueron los funcionarios públicos federales que trabajaron muy de cerca con delegados/directores, maestros y comunidades. En el Reglamento antes referido, se establecía que la inspección de los establecimientos federales quedaba a cargo de tres inspectores generales, repartidos en tres zonas: norte, centro y sudeste.³⁸⁶ Sin embargo, con el paso del tiempo la situación cambio para ellos, no sólo se multiplicaron por estado, sino que sus funciones se diversificaron. De esta manera, para 1926, la labor de los inspectores de educación federal era principalmente el seguimiento y control de los maestros que trabajaban para la federación en el estado al que estaban adscritos, sin importar si las escuelas eran rurales, semiurbanas, escuelas tipo o particulares.

El número de inspectores variaba dependiendo el número de zonas escolares en las que estaba dividida cada entidad. Dichas zonas a su vez se componían de una red de escuelas, las cuales tenían que ser visitadas por lo menos tres veces durante el año escolar, luego de su asignación. La primer visita, permitía a estos agentes recorrer las escuelas de su jurisdicción, conocer sus necesidades, sus recursos y su población. La segunda, estaba destinada a la observación de la labor escolar y social del maestro de la escuela, así como de la realización de la inspección del establecimiento y sus anexos y, la última, servía para recolectar los datos -sobre todo estadísticos-, relativos al aprovechamiento de los alumnos.³⁸⁷ Como se observa, la labor de

³⁸⁶ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo I, núm. 2. México, SEP/Talleres Gráficos de la Nación, 1922, p. 38, disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?anio=1922&mes=09&dia=01&tipo=publicacion>, consultado: 28 de julio de 2021.

³⁸⁷ Cortés, *op. cit.*, 2017, p. 113.

los inspectores al igual que sucedía con los maestros de las escuelas rurales, no se limitaba al aula, sino que trascendía a la comunidad.

Una vez que terminaban sus recorridos, cada fin de semana, enviaban un *Informe Sintético de Visitas de Inspección*, donde reportaban todo lo relacionado al funcionamiento de la escuela en turno, la labor del profesor a cargo y su propia labor durante su visita.³⁸⁸ Las condiciones de los anexos establecidos en las escuelas y su funcionamiento; las necesidades de la escuela, las peticiones de los maestros y la comunidad respecto a la educación, la opinión de los inspectores sobre la marcha del establecimiento, así como la labor social que el docente realizaba a través de la escuela, eran algunos de los puntos que se detallaban en estos oficios. Además, contenían la estadística de alumnos inscritos, los que estaban presentes durante la visita y una media de la asistencia mensual, datos que resultan ser muy valiosos a la hora de calcular los índices de los alumnos que realmente asistían a la escuela.³⁸⁹

Además de estos Informes, los inspectores enviaban informes mensuales o bimestrales, los cuales eran más detallados. Finalmente, al concluir el ciclo escolar remitían uno de carácter anual, mismo que la Dirección General de Educación Federal utilizaba para redactar un reporte general sobre la situación educativa de la Entidad y que en algunos casos eran publicados en los Boletines de la SEP.

Las labores de los inspectores eran muchas y muy variadas, pero todas estaban encaminadas al mismo fin: lograr que el sistema de escuelas federales funcionara de acuerdo con las políticas educativas de la Secretaría y el mejor medio para llevar a cabo dicho objetivo fue propiciar la cooperación de maestros, vecinos y autoridades locales. Por tal motivo, los inspectores debían

³⁸⁸ Cortés, *op. cit.*, 2017, p. 113.

³⁸⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/Chiapas, caja 37057, exp. 15, “Supervisión escolar del Inspector Rubén M. Rincón, de la IX zona escolar”, marzo de 1943, f. 21.

promover y adaptar al ámbito local, aquellas prácticas escolares que desde la Secretaría se fraguaban para los fines de aumento de la escolarización nacional, modernización de la población y mejoramiento de la economía. Por tal razón, algunas de estas prácticas fueron:

- Ilustrar a los maestros en las actividades docentes, para que mejoraran sus aptitudes profesionales, de manera que prestaran mejor servicio a los alumnos.
- Estimular a los maestros con objeto de que laboraran con mayor provecho, aliviando su tarea.
- Permanecer en el plantel desde la llegada de los maestros hasta la salida del último.
- Aportar a las escuelas, las herramientas, útiles, libros y demás materiales que fueran indispensables para las labores, procurando conseguirlos, ya sea de la Secretaría, de las autoridades municipales, de los vecinos o de los mismos alumnos.
- Reunirse con cierta frecuencia al personal docente de su zona, con el fin de ilustrarlo con pláticas, visitas o talleres. Además de informarlos sobre los libros en desuso y la preparación de su clase y
- Reunirse con los vecinos para mejorar el material y los planteles.³⁹⁰

En este sentido, y dada la gran cantidad de tareas fijadas a los directores y profesores-inspectores, sus informes resultan fundamentales en la construcción del Sistema Educativo Federal posrevolucionario en todas sus vertientes. Para el caso de Chiapas y para los propios fines de esta tesis, estos informes nos acercan sucintamente, no sólo a la dinámica escolar rural, sino también, a diversas problemáticas sociales, culturales, geográficas, económicas y políticas que se originaron en torno al establecimiento o funcionamiento de las Escuelas Rurales Federales en el Estado. De igual manera, nos muestran cómo fue cambiando la división escolar -zonas escolares- dentro del territorio al pasar de los años.

En contraparte a los Informes de Gobierno del Estado de Chiapas, de los cuales se analizaron en el capítulo anterior, los informes de estos funcionarios federales son más abundantes y detallados respecto a la labor educativa que se estaba llevando a cabo. Por lo que, permitirá en las siguientes páginas, historizar la Escuela Rural Federal chiapaneca; sus avances, problemáticas,

³⁹⁰ Cortés, *op. cit.*, 2017, p. 114.

particularidades, actores, metodologías de enseñanza e ideologías. Este contexto educativo, permite contraponer y, a la misma vez completar, el panorama educativo en Chiapas, es decir, el sistema escolar estatal y federal.

El año exacto de la incorporación del sistema educativo chiapaneco a la SEP es un tema aún por resolver, pues no se ha podido encontrar el documento que contiene el acuerdo al que llegaron el Gobierno del Estado y la Secretaría, respecto a cómo ésta intervendría a favor de la educación. No obstante, a través de los Boletines de la SEP, se sabe que, para el año de 1924 ya se tenía firmado un convenio entre ambas potestades, que dotaba a la entidad de una ayuda monetaria por parte de la federación de \$85 915.50 para subvencionar su educación.³⁹¹ Sin embargo, es muy probable que Chiapas haya sido de los primeros Estados en firmar este tipo de acuerdos, pues desde 1923 el Gobierno Federal mantenía en el Estado: 59 maestros en 24 escuelas que beneficiaban a 1 838 alumnos, con una inversión de 60 789.30 pesos; mientras que el Estado mantenía a 143 escuelas, con 226 maestros que atendían a 7 807 alumnos,³⁹² manejando el 77% del sistema escolar.

En la siguiente tabla se muestran más esquemáticamente las cifras correspondientes al año de 1923 ya mencionadas. De igual manera, se incorporó el sistema de escuelas particulares, que, aunque no es nuestro objeto de estudio, se encontraba latente dentro del sistema educativo del territorio en el periodo de esta tesis.

³⁹¹ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo II, números 5 y 6. México, SEP/Departamento Editorial, 1924, pp. 164-165, disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a33b97d1ed64f169a2a2d?intPagina=1&tipo=pagina&palabras=chiapas&anio=1924&mes=01&dia=01&butIr=Ir>, consultado: 28 de julio de 2021.

³⁹² *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo II, números 5 y 6. México, SEP/Departamento Editorial, 1924, p. 582, disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a33b97d1ed64f169a2a2d?intPagina=1&tipo=pagina&palabras=chiapas&anio=1924&mes=01&dia=01&butIr=Ir>, consultado: 28 de julio de 2021.

Tabla 16. Estadística de la educación primaria en el Estado de Chiapas al finalizar el año escolar de 1923

Federación			Estado			Particulares		
Escuelas	Maestros	Alumnos	Escuelas	Maestros	Alumnos	Escuelas	Maestros	Alumnos
24	59	1,838	143	226	7,807	17	22	714
Inversión económica			Inversión económica			Inversión económica aproximada		
\$60,789.30			\$234,074.10			\$22,422.00		
Inversión total: 317,285.40								
Tabla elaborada a partir del <i>Boletín de la Secretaría de Educación Pública</i> , tomo II, números 5 y 6. México, SEP/Departamento Editorial, 1924, pp. 164-165, disponible en: http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a33b97d1ed64f169a2a2d?intPagina=1&tipo=pagina&palabras=chiapas&anio=1924&mes=01&dia=01&butIr=Ir , consultado: 28 de julio de 2021.								

A partir de esa información, se puede discernir que la celebración de dicho convenio no dio a la federación la potestad sobre las escuelas estatales, sino más bien le dio la oportunidad de instalar su propia red, con lo que la autonomía del Estado sobre sus establecimientos se mantuvo hasta ese momento, pues es probable que al pasar de los años, varias escuelas estatales hayan pasado a ser federales, tal como ocurrió en la Sierra Norte de Oaxaca³⁹³ (cuestión de la que ya se ha descrito), pues al final de cuentas la celebración de convenios o contratos, significaba el deseo de la SEP por federalizar la educación y Chiapas no fue la excepción.

De acuerdo con Stephen Lewis, el hecho que durante el periodo gubernamental de Tiburcio Fernández Ruíz (1921-1924), Chiapas se mantuviera inmerso en diversas luchas políticas, impidió que -por lo menos hasta 1924, con la Rebelión en el territorio- el sistema educativo estatal y federal funcionara de manera regular:

En abril de 1924, cuando los enfrentamientos alcanzaron su punto crítico, el director de la SEP en el estado, Mauro Calderón, no tenía mucho de qué informar. La mayoría de las escuelas

³⁹³ Véase: Sigüenza, *op. cit.*, 2015.

federales habían sido obligadas a cerrar, las del estado ni se molestaron en abrir aquel año, y la mayoría de los municipios estaban en manos de los rebeldes.³⁹⁴

Sin embargo, esta situación no significó que la expansión de la red de escuelas federales fuera en descenso, por el contrario, de acuerdo con el director de Educación Federal en el Estado de Chiapas hubo un aumento de 46 escuelas entre 1925 y 1926, pasando así, de 78 a 124 establecimientos.³⁹⁵ Estos 46 establecimientos de diferencia, de acuerdo con las palabras del propio director de Educación, el profesor López, fueron de nueva creación. Aun así, no se puede asegurar que el notable incremento entre 1923 y 1925 se debiera a la apertura de nuevas escuelas, pues pudo deberse al restablecimiento de labores en aquellas escuelas que durante la inestabilidad política cerraron sus puertas.

Fue entonces, a partir de 1926 aproximadamente, que la SEP tuvo las condiciones para poder funcionar en Chiapas de forma más estable. Para ello, en ese mismo año, el director de Educación, Manuel Pérez, informó al jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, que el territorio se dividió en cinco zonas escolares a cargo de cinco profesores-inspectores y permaneció así durante el año de 1927.³⁹⁶ Cada zona abarcaba distritos diferentes y tenía bajo su supervisión un número diferente de escuelas, como se puede observar en la siguiente tabla:

³⁹⁴ Lewis, *op. cit.*, 2015, p. 82.

³⁹⁵ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37138, exp. s/n, “Informe de labores durante los meses de febrero y marzo del Director de Educación Federal G. M. López”, marzo de 1926, f. 4.

³⁹⁶ AGNM, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37138, exp. s/n, “Oficio del Director de Educación Federal Manuel Pérez, donde comunica la distribución de las Zonas Escolares”, septiembre de 1926, f. 39 y caja 37050, exp. 6, fs. 161-169.

Tabla 17. Relación de Escuelas Rurales por Zona Escolar e Inspector, 1926

Número de zona	Distritos que la comprenden	Inspector a cargo	Número de escuelas rurales	Núm. De Maestros
1ª Zona Escolar	Soconusco y Mariscal	Benjamín Martínez	44	46
2ª Zona Escolar	Comitán y La Libertad	Mariano Pérez Andrade	26	27
3ª Zona Escolar	Las Casas y Chiapa	Ramón Campillo	24	27
4ª Zona Escolar	Tonalá, Tuxtla Gutiérrez y Mezcapala	Luis G. Cabrera	12	15
5ª Zona Escolar	Pichucalco, Simojovel, Palenque y Chilón	José Macías Padilla	12	13
Totales			118	128
Nota: Un dato que requiere de atención en esta tabla, es la estadística que se da en torno al número total de escuelas rurales, pues se menciona que eran 118, en embargo, párrafos anteriores se menciona que un año antes, es decir, en 1926 eran 124, lo que nos habla de una disminución de seis planteles. Tabla elaborada a partir de AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 6, “Relación de las Escuelas Rurales que funcionan en el presente año en el Estado de Chiapas, con expresión del número de plazas que corresponden a cada zona”, setiembre de 1926, fs. 161-169.				

De entre las cinco, la Primera Zona Escolar, además de tener a cargo el mayor número de escuelas, estaba situada en la frontera con Guatemala.³⁹⁷ Si bien, la división de las Entidades en Zonas Escolares fue el mejor método implementado por la SEP para la administración y control de las Escuelas Federales. Para el caso de Chiapas, no siempre facilitó la labor de los inspectores, por el contrario, la geografía del propio territorio dificultaba el tránsito entre comunidades, así mismo, la distribución de los municipios y, por ende, de las escuelas en cada una de ellas, a veces

³⁹⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37138, exp. s/n, “Oficio del Jefe del Departamento de Educación donde se le comunica al Director de Educación Estatal, el número de zonas escolares en que debe de quedar dividido el Estado”, septiembre de 1926, f. 27.

no resultaba la más conveniente para realizar las labores de supervisión y capacitación que desde la SEP se esperaba realizaran inspectores y maestros.

Bajo estas premisas, la difícil geografía del Estado fue un tema recurrente en los informes de inspección. La mayoría de los inspectores aludía constantemente en sus reportes, lo difícil que era para ellos poder llevar a cabo su labor debido a lo accidentado de sus rutas lo que además de retrasarlos, disminuía la cantidad de visitas que debían de hacer al año a cada establecimiento. En 1926, de acuerdo con un oficio del director de Educación Federal al jefe del Departamento de Escuelas Rurales, el Estado estaba “[...] erizado de montañas y carente de vías de comunicación, presenta serias dificultades para el transporte de correspondencia y personas, por lo que toda documentación y todo trámite se retardan considerablemente”.³⁹⁸

El inspector de la 3ª. Zona Escolar el Profesor Ramón Campillo, por su parte, advertía que los caminos que tenía que recorrer para sus visitas estaban todos malos, quebrados, llenos de pedrería y eran de tierra nada firme, además de lo crecido de los ríos durante la estación de lluvia, que impedía y hacía casi imposible el paso a algunos pueblos;³⁹⁹ de la misma manera, y con algunos meses de diferencia, el Inspector Marcelo Chávez enviaba un oficio informando no haber culminado su recorrido de la 5ta. Zona Escolar -la cual era enorme-, faltándole las escuelas de Bachajón, Yaxholob, Ixtacomitán, Ococingo, Ostucán, Oxchuc, Palenque, Pichucalco, San Carlos y Sitalá, debido a los constantes temporales que habían hecho intransitables los caminos.⁴⁰⁰

³⁹⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37138, exp. s/n, “Informe de labores durante los meses de febrero y marzo del Director de Educación Federal G. M. López”, marzo de 1926, f. 3.

³⁹⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37139, exp. s/n, “El Inspector Ramón Campillo pide un mejoramiento de la ruta escolar de su zona”, junio de 1926, f. 11.

⁴⁰⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37048, exp. 5, “Oficio del Inspector Marcelo Chávez en respuesta a una nota de la SEP”, octubre de 1927, f. 22.

Respecto a la distribución de municipios para cada zona escolar, los años 20 no son claros los criterios de asignación, así como tampoco se conoce en específico, cómo se trazaba la ruta que los inspectores debían de seguir durante sus inspecciones. Sin embargo, se deduce que la conformación de éstas era ajena a ellos, pues incluso reportaban problemas para poder cumplir con su itinerario de manera continua al haber en una misma zona escuelas ubicadas opuestamente. Así lo relató el Inspector de la 3a. Zona Escolar, a través de un oficio al director de Educación Federal, en donde exponía que, además de recorrer una distancia de 565⁴⁰¹ kilómetros para cubrir toda su área escolar, debía de atravesar por los ríos El Cedro, el Tecpatán y el Mezcapala para llegar a unas escuelas que lo separaban de otras de su ruta en un tiempo de entre 20 y 25 días, lo que hacía aún más difícil poder completar su recorrido en los tiempos marcados.⁴⁰² En la siguiente tabla se muestra la ruta escolar del Inspector Campillo, así como los kilómetros que distaban de una escuela a otra:

⁴⁰¹ El Inspector refiere en su oficio que recorría una distancia de 573 kilómetros, sin embargo, al hacer la sumatoria da un total de 565 kilómetros, por lo cual se tomará esa cifra.

⁴⁰² AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37139, exp. s/n, “El Inspector Ramón Campillo pide un mejoramiento de la ruta escolar de su zona”, junio de 1926, fs. 10-11.

**Tabla 18. Ruta escolar del Profesor Ramón Campillo, Inspector de la
3a. Zona Escolar, 1926.**

Municipalidades	Kilómetros recorridos entre escuelas
De Ocozocoautla a Berriozábal	12 km.
De Berriozábal al San Fernando	16 km.
De San Fernando a Torán	16 km.
De Torán a Tuxtla	5 km.
De Tuxtla a Cerro Hueco	5 km.
De Cerro Hueco a Tuxtla	5 km.
De Tuxtla a Suchiapa	16 km.
De Suchiapa a Mulumí	4 km.
De Mulumí a Suchiapa	4 km.
De Suchiapa a la Escuela de Canguí	36 km.
De Canguí a Tuxtla	52 km.
De Tuxtla a Chiapa de Corzo	16 km.
De Chiapa de Corzo a Ixtapa	16 km.
De Ixtapa a Chiapa de Corzo	16 km.
De Chiapa a la Ribera de Amatal	5 km.
De Amatal a la Ribera de Cupía	1 km.
De Cupía a Chiapa	5 km.
De Chiapa a Santa Elena	1 km.
De Santa Elena a San Pedro	1 km.
De San Pedro a Chiapa	1 km.
De Chiapa a Acala	36 km.
De Acalá a Chiapilla	16 km.
De Chiapilla a Acala	16 km.
De Acala a Villa Flores	100 km.
De Villa Flores a Villa Orozco	7 km.
De Villa Corzo a Villa Flores	7 km.
De Villa Flores a Jiquipilas	72 km.
De Jiquipilas a Ocozocoautla	50 km.
De Ocozocoautla a Unión Hidalgo	2 km.
De Unión Hidalgo a Ocozocoautla	2 km.
De Ocozocoautla a Ocuilapa	12 km.
De Ocuilapa a Ocozocoautla	12 km.
Total	565 kilómetros
Tabla elaborada a partir de AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37139, exp. s/n, “El Inspector Ramón Campillo pide un mejoramiento de la ruta escolar de su zona”, junio de 1926, f. 10.	

De acuerdo con la tabla anterior, si bien había poblados muy cercanos entre sí, como los de Santa Elena, San Pedro y Chiapa, había otros como Alcalá y Villa Flores que se separaban hasta

100 kilómetros. Este tipo de situaciones evidentemente resultaba ser un conflicto para el inspector al tener una zona amplia con un número considerable de escuelas y que requerían de por lo menos tres visitas al año. Ante tal situación, los inspectores se veían en la necesidad de buscar la solución a sus problemas, para el Profesor Campillo fue ofrecer un intercambio. Propuso a la Dirección hacerse cargo de la escuela rural de Totolapa perteneciente a la 2da. Zona Escolar, pues se encontraba más cercana a su ruta, además de que el inspector de esa jurisdicción, el profesor Mariano Pérez Andrade no tenía que cruzar el Río Grijalva como él debía de hacerlo. A cambio, pedía que dicho inspector visitara las escuelas de Coapillaque y Copainalá.⁴⁰³ No existe respuesta alguna en el expediente sobre si se aceptó la petición, no obstante, la atención a estas situaciones pudo contribuir al aumento y reorganización de las zonas escolares que se dio en los años siguientes y del cual se hablará más adelante.

Durante estos años, el *Centro Nocturno* inaugurado el 23 de agosto de 1926 en el Estado, fue -a falta de una Normal Rural-, uno de los primeros espacios importantes de preparación docente en el ámbito rural propuesto por las autoridades educativas federales. Para poder ingresar en este instituto, se les pedía a los candidatos presentar un Certificado de Instrucción Elemental y Superior y de no contar con él, debían someterse a examen. Dentro del establecimiento, se educaba a los estudiantes en la metodología de la escritura y de la lectura siguiendo el *Método Doméstico* del chiapaneco Fray Víctor María Flores (1809-¿?).⁴⁰⁴ Este método, que se enfocaba en el aprendizaje de sílabas, sin importar el conocimiento de las letras que las conformaban o su significado⁴⁰⁵ -de

⁴⁰³ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37139, exp. s/n, “El Inspector Ramón Campillo pide un mejoramiento de la ruta escolar de su zona”, junio de 1926, f. 11.

⁴⁰⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37138, exp. s/n, “Informa de sus actividades correspondientes a septiembre y octubre como Director de Educación en Chiapas”, noviembre de 1926, f. 46.

⁴⁰⁵ Dorothy Tanck de Estrada, “Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente, 1821-1840”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica* (NRFH), vol. 38, núm. 1, 1990, p. 154, disponible en: <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/775>, consultado: 05 de septiembre de 2021.

acuerdo con palabras del mismo director de Educación-, resultaba ser el que mejores resultados había dado en el territorio, sobre todo en comunidades no hablantes del español.⁴⁰⁶ De igual manera, se les preparó en la metodología de Enrique Rébsamen (1857-1904)⁴⁰⁷ y se les intentó dar formación integral para poder llevar a cabo su labor, por lo que se les instruía también en “[...] la formación de las estadísticas que es tan necesario, así como informes y documentos indispensables que deben conocer los maestros rurales”.⁴⁰⁸ Con la inauguración de la Normal Rural de Cerro Hueco en 1931, parece ser que el objetivo de los Centros Nocturnos cambió, pues ya no se volvió a hacer mención de ellos en ese sentido dentro de los reportes de inspección. A partir de esa década, se les referenciaba, pero como centros destinados a la educación de los adultos.

La población indígena -que para Chiapas representaba casi la mitad de la población -fue otra dificultad a la que se enfrentó la SEP desde su llegada. Aunque, tanto el gobierno estatal como federal estaban conscientes del rezago educativo que mantenían la mayoría de las etnias y cada una por su parte o incluso en conjunto, habían tratado de atender esta problemática, la solución no era fácil y distaba mucho de inyectar un mayor presupuesto al rubro.

En ese contexto, en 1928, el director de Educación Federal Eduardo Zarza solicitó al jefe del Departamento de Escuelas Rurales se le diera una ayuda moral, material, amplia y “especial” para

⁴⁰⁶ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37138, exp. s/n, “Informa de sus actividades correspondientes a septiembre y octubre como Director de Educación en Chiapas”, noviembre de 1926, f. 46.

⁴⁰⁷ El método de Rébsamen, “consistía en enseñar cada palabra como un todo, sin estudio previo de sus elementos fonéticos [...] Se enseñaba la lectura a partir de la escritura bajo tres principios pedagógicos: simultaneidad, fonetismo y marcha analítico-sintética mediante “palabras normales”: simultaneo porque enseñaba a leer y escribir al mismo tiempo (primero, los caracteres manuscritos y luego los impresos); fonético porque a diferencia del deletreo, familiarizaba a los niños con los sonidos y analítico-sintético porque seguía un orden en el que se presentaban primero la palabra, después la división en sílabas y por último las letras representadas por sus sonidos, para regresar a las sílabas y luego a la palabra.”. En Lucía Martínez Moctezuma, “Los manuales de lectura, un patrimonio de la lectura educativa de México”, en *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, jul-dic, 2015, vol. 1, núm. 1, p. 41, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777276>, consultado: 05 de septiembre de 2021.

⁴⁰⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37138, exp. s/n, “Informa de sus actividades correspondientes a septiembre y octubre como Director de Educación en Chiapas”, noviembre de 1926, f. 46.

el Estado, también, pedía se instituyera una *Misión Permanente* con el fin de atender a los indígenas, sobre todo a los del municipio de Chamula, lugar situado en la parte central de Chiapas.⁴⁰⁹ Este sitio, que contaba con al menos 15 000 hablantes de la lengua tzotzil, sólo tenía dos escuelas: San Andrés Chamula y Chamula. Mencionado en los informes, a ellas asistían más niños mestizos, que de “raza pura”, en contraposición de escuelas que estaban en otros centros circunvecinos, donde la asistencia de niños indígenas de ambos sexos era regular y los padres de familia apoyaban las labores y mejoramiento de la escuela.⁴¹⁰ La respuesta del jefe Rafael Ramírez fue negativa. Su argumento se basó en el hecho de que, en ese momento sólo estaban funcionando dos misiones de esa naturaleza en todo el país, una en Tlaxcala y otra en Hidalgo.⁴¹¹

Ahora bien, no se puede generalizar que el rechazo o indiferencia a la educación fuera característico de los pueblos autóctonos, incluso en regiones económicamente importantes de Chiapas, se generaron estas problemáticas, tal fue el caso del Soconusco. Este Distrito que era para la época el más importante por su gran contribución económica a las arcas del Estado gracias a su producción cafetalera, al parecer tenía un sistema educativo muy deficiente. Así lo señaló en 1926 el Inspector Benjamin P. Martínez, inspector de la 1ra. Zona Escolar, al mencionar en un oficio que los niños preferían la calle a las escuelas, ya fuera por vagancia o trabajo; que abundaban las escuelas particulares que atendían de entre dos a seis niños; que las escuelas municipales estaban casi vacías y que, aunque las federales tenían más alumnos, faltaban una gran cantidad de ellos. Asimismo, desmentía la existencia de Escuelas Artículo 123.⁴¹²

⁴⁰⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37049, exp. 10, “Se informa acerca de la labor desarrollada de la fecha en la que se hizo cargo de la Dirección de Educación Federal al 30 de junio del próximo pasado”, julio de 1928, f. 94.

⁴¹⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37049, exp. 10, “Informe del Director de Educación Federal, Eduardo Zarza, acerca de la labor desarrollada en los meses de julio y agosto”, septiembre de 1928, f. 115.

⁴¹¹ *Loc. cit.*

⁴¹² AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37139, exp. s/n, “Descripción de los Distritos de Soconusco y Mariscal que

En comparación, el mismo Martínez hablaba de Motozintla, un municipio de su misma zona escolar y el cual tenía “amor al estudio”. Decía, que debido a la falta de diversiones y la existencia de población con mentalidades diferentes, “[...] la juventud es estudiosa y hasta presume poseer cada joven, hombre o mujer su Biblioteca [...] Las autoridades locales procuran sostener Escuelas, quizás porque no dejan de cobrar la contribución mensual de veinte centavos por cada individuo, cuota señalada en todo el Estado de Chiapas.”⁴¹³ A juzgar por sus palabras, sus juicios se basaron en la observación acerca de la respuesta al quehacer educativo en cada distrito, lo que a su vez nos podría hablar de la cultura escolar existente en esa región. No obstante, las razones también pudieron corresponder a su relación con otros actores sociales, políticos o económicos del entorno, es decir, las comunidades, los maestros, los presidentes municipales o los finqueros.

Para los años 30, de acuerdo con los informes de inspección, el sistema educativo federal pareció estar más organizado tanto en su administración como en su funcionamiento. Las Zonas Escolares aumentaron paulatinamente, empezando con 6 en 1931, hasta llegar a 15 en 1935. En comparación con las 118 escuelas en funcionamiento en 1927, en 1933 habían aumentado a 329, es decir, casi se triplicaron; lo mismo paso con la cantidad de docentes pues pasaron de 128 a 503. En la siguiente tabla se expone el número de escuelas federales y el número de maestros por zona escolar para dicho año:

forman parte de la Primera Zona Escolar Federal del Estado de Chiapas, por el Inspector Benjamín P. Martínez”, diciembre de 1926, f. 6.

⁴¹³ AGNM, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37139, exp. s/n, “Descripción de los Distritos de Soconusco y Mariscal que forman parte de la Primera Zona Escolar Federal del Estado de Chiapas, por el Inspector Benjamín P. Martínez”, diciembre de 1926, f. 8

Tabla 19. Escuelas federales y número de maestros por Zona Escolar, 1933

Núm. de Zona Escolar	Inspector	Núm. de Escuelas	Núm. de Maestros
1ª Zona Escolar	Daniel Vasallo L.	61	91
2ª Zona Escolar	José Inés Estrada	35	61
3ª Zona Escolar	Epigmenio de León	41	58
4ª Zona Escolar	Mauro Calderón	44	84
5ª Zona Escolar	José María López	36	57
6ª Zona Escolar	Benjamín M. Rojas	55	74
7ª Zona Escolar	P. Arturo Mota	57	78
Totales		329	503
Tabla elaborada a partir de AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37145, exp. s/n, “Relación de los cuestionarios para la determinación del costo de la vida rural que se remiten al Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foráneas”, abril de 1933, fs. 17 y 21.			

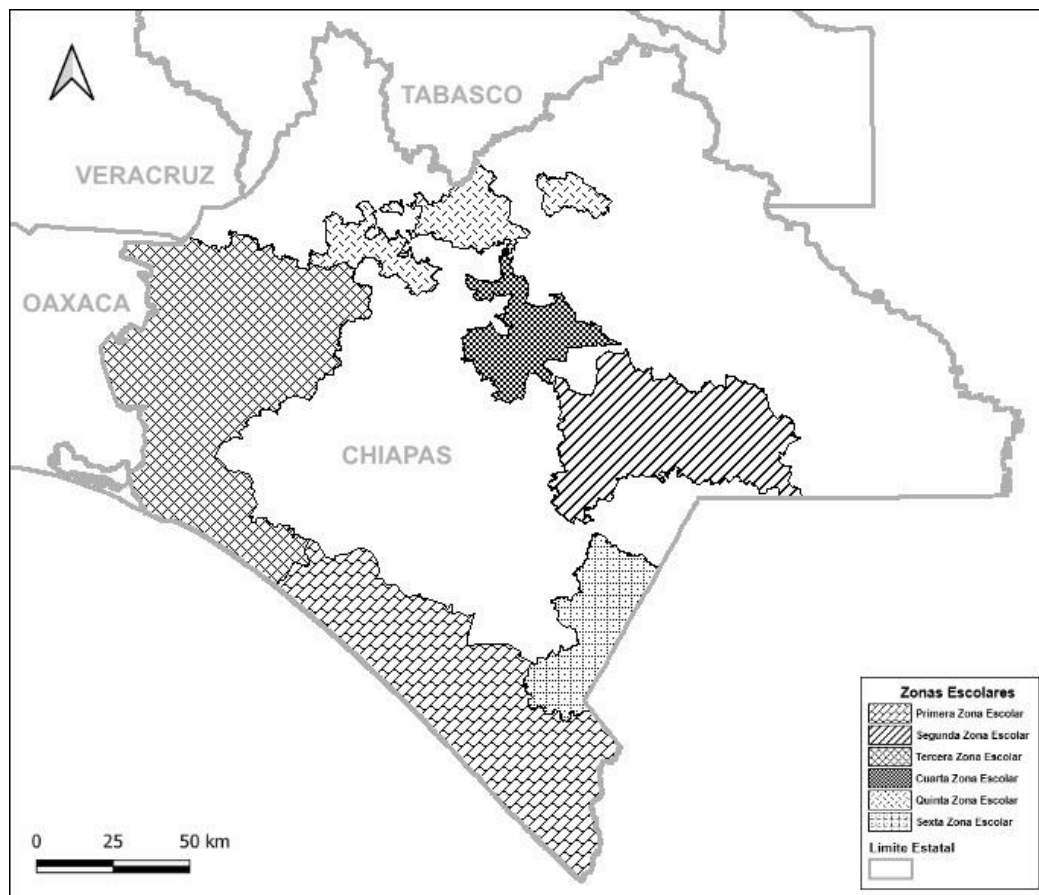
Para los siguientes años no se tienen las estadísticas exactas del número de establecimientos escolares federales y los profesores que los atendían, no obstante, es muy probable que hayan ido en aumento ocasionando a su vez, la creación de nuevas zonas escolares para su mejor administración e inspección. Un ejemplo de dicha situación lo pone el inspector de la 6ª Zona Escolar, Prof. Benjamín M. Rosas quien, en un informe anual de 1933, relata que cuando inició en el cargo en 1931, la zona que tenía adjudicada estaba conformada por los Distritos de Simojovel, Mezcapala, Pichucalco y Palenque, lo que requería un arduo trabajo de su parte por su gran extensión y el elevado número de escuelas. Fue entonces cuando solicitó a la Dirección Federal la división de ésta para su mejor control, pero su solicitud no fue atendida hasta marzo de 1933, cuando se creó la 7ª Zona a partir de los Distritos de Palenque y parte de Simojovel.⁴¹⁴

Aunque es difícil reconstruir un mapa de cómo fueron redistribuyéndose las zonas escolares a lo largo de todo el Estado, a partir de unos datos encontrados en un oficio de la Dirección de

⁴¹⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37048, exp. 7, “Informe anual de labores del Inspector Escolar Benjamín M. Rojas”, octubre de 1933, s/f.

Educación Federal en el Estado remitido al Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea de 1933, llamado *Relación de los cuestionarios para la determinación del costo de la vida rural*, nos podemos aproximar a esta división escolar y, a su vez, nos da cuenta de qué tanto del territorio había sido intervenido por la SEP, (Mapa 1).

Mapa 1. Conformación de las Zonas Escolares en el Estado de Chiapas, 1933



Mapa elaborado a partir de AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37145, exp. s/n, “Relación de los cuestionarios para la determinación del costo de la vida rural que se remiten al Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foráneas”, abril de 1933, pp. 9-12.

Los planes de trabajo que se formulaban a partir de las juntas entre el director de Educación Federal y los inspectores fueron el eje que marcó el funcionamiento de las escuelas. Estos planes que estaban divididos en cuatro rubros: aspecto escolar, aspecto social, aspecto comunal y mejoramiento profesional; englobaban todas las actividades que los profesores debían realizar al

interior y exterior de la escuela. De esta manera, la lectura de ellos permite acercarnos no sólo a la currícula escolar, es decir, la enseñanza de materias como el Idioma Castellano, Lectura, Escritura y Mediciones, también, vemos que el trabajo del maestro se centró en las actividades escolares dentro de los anexos, la organización de excursiones para que los niños conocieran su medio ambiente, la creación de Comités Escolares, la puesta en marcha de Campañas Escolares como la Antialcohólica, la Nacionalista, Pro-Infancia o Pro-Higiene, por mencionar algunas. En el ámbito comunal, estos planes dictaban actividades como la realización de censos escolares y de población, la limpieza de calles y el aseo de casas particulares, el mejoramiento de la alimentación y la vestimenta de la población y, la mejora de la economía local. Un aspecto destacado de estos programas fue que además de incluir los deberes administrativos de los maestros, se proponían diversos medios por los cuales ellos recibirían capacitación: Misiones Culturales, Centros de Cooperativas Pedagógicas, Cursos por correspondencia, y suscripción a Revistas Pedagógicas, entre otros. En el Anexo 2, se puede leer el plan de trabajo completo para su análisis.

Como parte de las políticas educativas propuestas por la Secretaría y los objetivos particulares del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, se esperaba que, a través de los establecimientos escolares, se propiciara el desarrollo económico y social de la población, que a la larga acabarían con la pobreza y el retraso en que muchas de ellas vivían. Es por ello que el maestro rural en muchas comunidades, debía ser un líder social. Con los planes en mente, era que los inspectores se encargaran de recorrer sus rutas dejando a su paso nuevas órdenes y conocimientos a sus profesores. Además del desarrollo de proyectos para hacer funcionar la educación de la acción en cada establecimiento rural de Chiapas, daban clases de escritura, lectura, lenguaje oral, composición, ortografía, aritmética, geometría, historia y civismo. Igualmente,

enseñaban a cantar el Himno a la Bandera y narraban cuentos, leyendas y fábulas.⁴¹⁵ Todo ello con el fin de elevar la preparación profesional del magisterio que en su gran mayoría carecía de la certificación de 6º año que requería para ejercer y ni hablar de un título normalista, los cuales eran aún más raros.

Los *Centros de Cooperación Pedagógica*, fueron otro de los medios que, en conjunto, la Dirección Federal y los Inspectores implementaron para la constante preparación del magisterio. En la ya mencionada Junta de Inspectores, era el momento donde regularmente se definía el plan de trabajo de estos Centros. Se esperaba que además de contribuir al mejoramiento profesional de los maestros, se dejaran obras materiales en beneficio de las comunidades donde se instalaban.⁴¹⁶ Para el funcionamiento de estos Centros de Cooperación Pedagógica, cada Zona Escolar se dividía en cuatro o cinco Sectores Escolares, una vez delimitados éstos, las reuniones se llevaban a cabo una vez al mes y se procuraba hacerlos en fin de semana. A las juntas acudían el inspector y los maestros de la región y trabajaba con los programas educativos formulados por la SEP como: educación física, agricultura, técnicas y prácticas de las materias de enseñanza, academias diversas, pequeñas industrias y trabajos manuales, de igual manera se instruía en organización y documentación escolar, cooperativismo, organizaciones gremiales, labor social y obras

⁴¹⁵ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37045, exp. s/n, “Informe general de las actividades de la 3ª. Zona Escolar, Chiapas, durante el periodo de 1929 a 1930 que rinde el departamento de escuelas rurales el Prof. Insp. Epigmenio de León”, diciembre de 1930, s/f.

⁴¹⁶ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37145, exp. s/n, “Informe correspondiente al mes de febrero del Director de Educación en Chiapas, Séptimo Pérez Palacios”, marzo de 1933, f. 26.

materiales.⁴¹⁷ En las materias donde no se tenía un programa específico, los asistentes tomaban de base su entorno y lo formulaban.⁴¹⁸

La inscripción de los maestros rurales a los *Cursos por Correspondencia* que ofrecían tanto la Dirección de Misiones como la Dirección General de Agricultura y Ganadería a través de la *Revista el Maestro Rural*,⁴¹⁹ fue otro método utilizado por los maestros rurales para su mejoramiento profesional. Estos cursos se agregaron a la publicación como sección y tenían como fin principal el que los profesores no tuvieran la necesidad de trasladarse a la ciudad o algún centro de enseñanza para prepararse en alguna materia. De acuerdo con Verónica Ruíz,

[a]l finalizar cada capítulo había un cuestionario que el profesor tenía la obligación de responder y enviar a la Dirección de Misiones Culturales, en un plazo no mayor a un mes a partir de la fecha de publicación; de otro modo, se les daba de baja [...] y no recibían el “certificado de estudios relativo”, el cual tenía un carácter similar al que se obtenía en una Escuela Normal Rural.⁴²⁰

Para el caso de Chiapas, los cursos más socorridos eran los de organización escolar, agricultura, cooperativismo y pequeñas industrias.⁴²¹ Sin embargo, es muy probable que, para el territorio, este tipo de preparación no haya dado los frutos deseados y no tanto por falta de interés por parte del profesorado, sino porque al ser un estado con un sistema de comunicación complejo y deficiente, el correo postal tardaba mucho en llegar o a veces no llegaba, lo que pudo haber

⁴¹⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 3, “Informe General de labores durante el año de 1932, por parte del Prof. Inspector Pedro Arturo Mota”, diciembre de 1932, s/f.

⁴¹⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 1, “Informe de labores del mes de abril de 1933 del Prof. Inspector Arturo Mota”, mayo de 1933, s/f.

⁴¹⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 8, “Informe general de las labores desarrolladas en la 3ª zona escolar a cargo del Prof. Inspector Epigmenio de León”, noviembre de 1932, s/f y exp. 7, “Informe anual general de actividades del Prof. Inspector Mauro Calderón”, noviembre de 1933, s/f.

⁴²⁰ Verónica Ruiz Lagier, “El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar el país desde la editorial”, en *Signos Históricos*. México, enero-julio, 2013, vol. 15, núm. 29, p. 45, disponible en: <https://signoshistoricos.izt.uam.mx/index.php/historicos/article/view/396>, consultado: 08 de septiembre de 2021.

⁴²¹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 8, “Informe general de las labores desarrolladas en la 3ª zona escolar a cargo del Prof. Inspector Epigmenio de León”, noviembre de 1932, s/f.

truncado el aprendizaje al no recibir los números de la revista a tiempo o recibirlos de manera discontinua.

El calendario que regía las actividades de las escuelas federales era el Escolar Tipo Agosto, aunque había inspectores que no estaban de acuerdo con la implementación de éste, como Epigmenio León de la 3ra. Zona Escolar, quien prefirió adoptar en las escuelas bajo su inspección el Calendario Escolar Tipo Enero, que, a pesar de marcar quince meses de trabajo, implantaba -de acuerdo con sus propias palabras- “[...] un orden de trabajo más de acuerdo con las necesidades de la enseñanza, las costumbres regionales y las condiciones climatéricas del lugar.”⁴²² Otros, por el contrario, marcaban la conveniencia de reducir el calendario a nueve meses con un incremento de horas en el aula, su justificación estaba basada en el hecho de que en los meses de intensificación de las labores del campo, es decir, junio, julio y agosto, la asistencia escolar de niños y adultos disminuía,⁴²³ pues era común que los niños fueran requeridos para ayudar a sus padres en las labores del campo.

Al interior del aula se empezaron a modificar los métodos de enseñanza utilizados por los maestros, en especial porque se sabía que al carecer éstos de técnica, el empleo de nuevas metodologías fracasaría y sólo provocaría el uso de las tradicionales.⁴²⁴ Así, en consonancia con el plan de trabajo formulado para la marcha de las escuelas rurales, los inspectores promovían en sus visitas escolares, la adopción del *Método Natural*⁴²⁵ -poco conocido entre los maestros

⁴²² AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37045, exp. s/n, “Informe anual que rinde el Prof. Inspector Epigmenio León, del periodo de 1929 a 1930”, diciembre de 1930, s/f.

⁴²³ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 6, “Informe general de las labores desarrolladas en la 4ª Zona Escolar a cargo del Prof. Inspector Mauro Calderón”, noviembre de 1932, s/f.

⁴²⁴ *Loc. cit.*

⁴²⁵ El Método Natural planteaba el proceso de aprendizaje de una segunda lengua a partir de la experiencia de la adquisición de la primera. Surgido a finales de 1860 gracias a L. Sauveur, esta metodología se basaba en la interacción oral intensiva en la lengua que se deseaba aprender, usando como medio, la formulación de preguntas para estimular su uso. En Método Natural, *Centro Virtual Cervantes*, disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodonatural.htm#:~:text=El%20m%C3%](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodonatural.htm#:~:text=El%20m%C3%99todo%20natural)

rurales- para la enseñanza de la Lengua Nacional, así como el *Método Aritmético* de José Joaquín Terrazas⁴²⁶ para la enseñanza de la aritmética y la geometría. Con ello, se esperaba que se dejara de lado el uso de los métodos que la mayoría ocupaban en sus clases, es decir, el Doméstico, el de Rébsamen y el Onomatopéyico⁴²⁷ de Gregorio Torres Quintero (1866-1934),⁴²⁸ todos utilizados en las aulas en las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX.

La implementación de la *coeducación*⁴²⁹ para la reorganización de las escuelas federales fue otra de las modificaciones que se suscitaron en estos años y que causó cierta controversia en algunas comunidades chiapanecas. La existencia de prejuicios morales en la sociedad respecto a una educación igualitaria, mixta y que de alguna manera daba pie a que la mujer tuviera la oportunidad de incursionar socialmente como un ser productivo económicamente y, también, como creador de conocimientos, llevó a que algunos padres de familia impidieran la asistencia a la escuela de niñas y mujeres, pues no veían con buenos ojos la convivencia de ambos sexos en un

A9todo%20natural%20basa%20sus,adquisici%C3%B3n%20de%20la%20primera%20lengua.&text=Sauveur%20en%20su%20escuela%20de%20Boston%20recibe%20el%20nombre%20de%20m%C3%A9todo%20natural., consultado: 20 de septiembre de 2021.

⁴²⁶ En su libro *Aritmética Diminuta*, José Joaquín Terrazas mencionaba que su curso ofrecía lecciones para enseñar a calcular operaciones básicas. Él argumentaba que no pretendía explicar a fondo los fundamentos matemáticos pues la inteligencia de los niños aún no estaba despierta por completo. En José Joaquín Terrazas, *Aritmética Diminuta*. México, Imprenta de Ignacio Escalante, 1879, p. 1, recuperado de Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública en General, vol. 2491, exp. 1532.

⁴²⁷ Escrito en 1904, el Método de Onomatopéyico “empleaba los sonidos de las letras y no de sus nombres. Su fonetismo era onomatopéyico porque el sonido de las letras se obtenía de la imitación fonética de los ruidos y las voces. Era sintético porque partía de los sonidos para formar sílabas, palabras y luego frases. Analítico, porque en sus ejercicios orales las palabras se descomponían en sílabas [y] simultáneo porque asociaba la lectura con la escritura. Una vez que el niño sabía leer y escribir con letra manuscrita, empezaba con los caracteres impresos.” Martínez Montezuma, *op. cit.*, 2015, p. 42.

⁴²⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. s/n, “Informe general de las labores desarrolladas en la 4ª Zona Escolar a cargo del Prof. Inspector Mauro Calderón”, noviembre de 1932, s/f.

⁴²⁹ De acuerdo con María Eugenia Luna García, si bien la “coeducación” en un principio se planteó como una educación mixta, con el paso de los años presentó características muy diferentes a la escuela mixta, pues “la educación se reconoce como una forma de educar, para ayudar al estudiantado a desarrollar todas sus posibilidades y aptitudes, como un modelo justo e igualitario; como un proceso que elimina la discriminación y avanza sobre la discriminación positiva hacia las mujeres como una práctica compensatoria; favorece la aceptación del propio género y las relaciones respetuosas; apunta a la comunicación y participación en proyectos comunes. En María Eugenia Luna García, “Coeducación ayer y hoy. Elementos histórico-conceptuales para su comprensión”, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, Guanajuato, 18-22 de noviembre de 2013, p. 8, disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0959.pdf>, consultado: 11 de noviembre de 2021.

mismo espacio. En un Informe Sintético de Visita del inspector de León, manifestó haberles preguntado a las alumnas de la Escuela Rural de Totolapa por qué no iban sus compañeras de la Sección Nocturna, a lo que le respondieron “[...] que eran los mismos padres, amigos y parientes quienes les decía que iban a la escuela por buscar hombre.”⁴³⁰ Es claro que la existencia de este tipo de ideas, además de coartar los deseos de educarse de un sector importante de la sociedad, repercutía en la inscripción escolar.

Las prácticas escolares formuladas y propuestas desde la Secretaría como parte de la labor que tenían que llevar a cabo las escuelas, las campañas sociales fueron las que más se apegaron a los lineamientos originales, además, de que resultaban ser provechosas tanto para las autoridades educativas -secretarios de educación, jefes de departamentos, directores escolares, inspectores, profesores rurales, etc.-, como para las comunidades, pues no solo propiciaban la participación de la sociedad en las actividades organizadas desde los centros escolares, sino que también se promovían los nuevos ideales políticos, económicos, educativos y culturales del gobierno federal en turno.

En este sentido, las más comunes en la Entidad fueron la Antialcohólica, la Pro-Higiene, la Pro-Caminos, la Pro-Lengua Nacional y la Desfanatizante. La Campaña Antialcohólica pretendía erradicar el consumo de alcohol de la población campesina, para ello, se organizaban conferencias, recitaciones y dramatizaciones. También, se cerraban cantinas, se expulsaban vendedores ambulantes, se ponían carteles alusivos al tema y se repartían volantes para concientizar sobre lo perjudicial que era para ellos el consumo de esa sustancia. En Chiapas esta adicción no fue exclusiva de los campesinos, pues como lo reportó en 1935 el inspector de la 1ª Zona Escolar el

⁴³⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37049, exp. 8, “Informe de las actividades desarrolladas en la 3ª Zona Escolar, correspondiente al mes de noviembre de 1929”, diciembre de 1929, f. 47.

Prof. Daniel Vasallo, algunos maestros también adolecían de este mal, lo cual los lleva a perder su empleo: “El porcentaje de Maestros afectos al alcohol ha disminuido muy considerablemente a grado tal, que han modificado su proceder los Maestros Aristeo Pimentel y Gabriel J. Ramos y es por esta razón que reconociéndolos como trabajadores continuaran actuando en mi Zona ya que por borracho pido el cese del Maestro Raúl Blassi Serrano [...]”.⁴³¹

La Campaña Pro-Higiene, por su lado, se enfocaba en el mejoramiento de la sanidad de las personas, y la salubridad de la escuelas, la casa y el pueblo. En la alimentación se animaba a establecer hortalizas en el hogar con verduras y frutas variadas para enriquecer las comidas de los campesinos e indígenas. Asimismo, se les animaba a dormir en camas, comer en mesas, construir muebles rústicos para su uso dentro de las habitaciones, cocinar en un sitio alejado de los dormitorios, apartar a los animales de los espacios de la gente, construir excusados y evitar el uso del temazcal por considerarlo antihigiénico.⁴³² En el poblado, se proponía el aseo semanal de las casas, patios, calles y lugares públicos; la quema de basura y el desmonte de caminos para evitar la procreación de moscos que podían provocar enfermedades como el paludismo.⁴³³

La falta de caminos llevó a algunos inspectores y maestros a actuar en favor del desarrollo de vías de comunicación. Con ayuda de la comunidad y bajo la Campaña Pro-Caminos, se construían o reparaban tramos de los caminos principales y puentes.⁴³⁴ Aunque no se puede saber

⁴³¹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 3, “Informe del año escolar de 1935 del Prof. Inspector Daniel Vasallo L. de la 1ª Zona Escolar”, noviembre de 1935, s/f.

⁴³² AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 1, “Informe anual general de actividades del Prof. Inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar”, diciembre de 1933, s/f y caja 37046, exp. s/n, “Informe anual de labores realizadas en el Estado de Chiapas por parte del Director de Educación Federal, Séptimo Pérez Palacios”, diciembre de 1934, s/f.

⁴³³ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 8, “Informe general de labores desarrolladas durante el año de 1932 en la 3ª Zona Escolar, que rinde al Departamento de Escuelas Rurales el C. Prof. Inspector Epigmenio de León C.”, noviembre de 1932, s/f.

⁴³⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 8, “Informe general de labores desarrolladas durante el año de 1932 en la 3ª Zona Escolar, que rinde al Departamento de Escuelas Rurales el C. Prof. Inspector Epigmenio de León C.”,

exactamente cuántos kilómetros de caminos se atendieron a través de este programa entre 1921 y 1940, es evidente que estas obras ayudaron a mejorar los medios de comunicación, sobre todo en zonas de difícil acceso que contaban con una escuela, pues la mayoría de los trabajos de construcción de caminos emprendidos por el Estado a lo largo de este periodo se concentró en aquellas rutas que eran primordiales para la economía estatal.

La Campaña Pro-Lengua Nacional, aunque se puso en marcha en todo el país, en Chiapas tuvo un mayor peso debido a la gran cantidad de no hablantes del español. En este contexto, los inspectores procuraban que los maestros y, ellos mismos, emplearan en las clases y en las reuniones comunales, conversaciones, descripciones, narraciones y dramatizaciones con el uso correcto del lenguaje. Se corregía la fraseología y expresión escrita o hablada de niños y adultos; los vocablos, giros y modismos. Asimismo, se intentó sustituir palabras o frases ocupadas comúnmente por los chiapanecos, como el término “vos” por “tú”, “oí te ho” por “oye tú” y “míralo vos” por “míralo tú”.⁴³⁵ Las autoridades educativas federales querían lograr que la población tuviera la capacidad no sólo de leer y escribir, sino de comprender.

Desde la presidencia de Plutarco Elías Calles (1924-1928), se emprendió una Campaña Desfanatizante a nivel nacional, este aspecto de la política federal se incorporó a los planes de trabajo de las escuelas como medida para garantizar la laicidad educativa. Con la llegada a la presidencia de Lázaro Cárdenas en 1934, el programa de desfanatización se reafirmó al establecerse la educación socialista en el mismo año. En Chiapas, se les daban instrucciones a los maestros para desfanatizar a niños y adultos, pues se pensaba que la religión sólo los llenaba de

noviembre de 1932, s/f, caja 37048, exp. 7, “Informe anual de actividades del Prof. Inspector Benjamín M. Rojas de la 6ª Zona Escolar”, octubre de 1933, s/f y caja 37046, exp. s/n, “Informe anual de actividades realizadas por la Dirección de Educación Federal en el Estado a cargo de Sétimo Pérez Palacios”, diciembre de 1934, s/f.

⁴³⁵ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37048, exp. 1, “Informe anual de actividades del Prof. Inspector Epigmenio de León C. de la 3ª Zona Escolar”, diciembre de 1933, s/f y exp. 10, “Informe general de actividades del Prof. Inspector Daniel Vasallo de la 1ª Zona Escolar”, noviembre de 1933, s/f.

supersticiones que los convertían en fanáticos. La labor se realizaba por medio de representaciones teatrales, pláticas y la quema de cruces u objetos religiosos. Igualmente, se cerraban escuelas privadas porque se creía que eran los centros de adoctrinamiento clerical y enseñanza del catecismo. Las iglesias eran tomadas y en su mayoría servían como locales escolares,⁴³⁶ en cierto sentido, estas acciones llevaron al maestro a sustituir dentro de las comunidades al sacerdote, líder social histórico.

Aunada a esta importante labor social, inspectores y maestros organizaban pláticas con las comunidades o hacían visitas casa por casa con el objetivo de convencer a los padres de familia sobre los beneficios de la educación,⁴³⁷ otros, como el inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar, establecían comisiones de niños para visitar los hogares y aconsejar a los campesinos sobre cómo mejorar el estándar de vida a través del aprovechamiento del huerto escolar y una mejor alimentación.⁴³⁸

Regresando a la problemática que causaba la falta de vías de comunicación no sólo para la movilización de la población o el intercambio de productos de consumo diario, el traslado de correspondencia entre regiones, llevó a los inspectores de diversas zonas escolares a organizar junto con maestros y alumnos, sistemas de *correos escolares* para la comunicación entre escuelas. Bajo este método, el traslado de la correspondencia se realizaba exclusivamente por los estudiantes, quienes portaban una valija con el nombre del establecimiento y siguiendo los caminos

⁴³⁶ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 4, “Informe general de las labores desarrolladas en la 2ª Zona Escolar a cargo del Prof. Inspector José Inés Estrada”, noviembre de 1932, s/f y caja 37047, exp. 13, “Informe general de labores de las Escuelas Rurales a cargo del Prof. Inspector Pedro Arturo Mota”, diciembre de 1934, s/f.

⁴³⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37045, exp. s/n, “Informe general de la labor educativa desarrollada en la 4ª Zona Escolar por el C. Inspector Prof. Isidro Rivera durante el año de 1930”, noviembre de 1930, s/f.

⁴³⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 3, “Informe general de labores durante el año de 1932, el Prof. Inspector Federal Pedro Arturo Mota”, diciembre de 1932, s/f.

marcados por las líneas de correo llegaban a la escuela que fungía como centro de control de toda la correspondencia de la zona. Con el paso del tiempo, este sistema no sólo fue ocupado por los maestros o alumnos, los vecinos de la comunidad y hasta las autoridades locales hacían uso de él.⁴³⁹

Finalmente, hacia 1935 la Educación Socialista llegó a las aulas federales del Estado de Chiapas. En los informes, los inspectores referían gran parte de las nuevas prácticas escolares que llevaban a cabo en conjunto con maestros, alumnos y comunidad, para el fomento y aprovechamiento del nuevo proyecto educativo del Gobierno Federal, el cual, como sus antecesores, tenía intereses que traspasaban lo educativo. Con este nuevo plan -como ya se mencionó en apartados anteriores-, se pretendía propiciar una sociedad más justa e igualitaria en los ámbitos económicos, políticos y sociales. Así, organizaban en torno a la escuela: Bloques Juveniles Revolucionarios, Unión de Madres Socialistas, Comités Agrarios y Comités de Educación. Los alumnos a su vez eran agrupados en Comunidades Infantiles Escolares, Clubes pro-Anexos y Comisiones, con el fin de disciplinarlos y despertar en ellos la conciencia sobre su propia responsabilidad.⁴⁴⁰ La bandera socialista se exhibía en las escuelas como un triunfo sobre la religión y se daban pláticas a los campesinos e indígenas sobre orientación sindical y el reparto agrario.⁴⁴¹

⁴³⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 4, “Informe general de las labores desarrolladas en la 2ª Zona Escolar a cargo del Profesor Inspector José Inés Estrada”, noviembre de 1932 y caja 37046, exp. s/n, “Informe anual sintético del Director de Educación del Estado de Chiapas, sobre las labores realizadas en 1934, noviembre de 1934, s/f.

⁴⁴⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 3, “Informe general de labores de 1935 del Prof. Inspector Epigmenio de León C., de la 3ª Zona Escolar”, noviembre de 1935, s/f.

⁴⁴¹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 4, “Informe general de labores de 1935 del Profesor Inspector Manuel Fernando Molina de la 11ª Zona Escolar”, noviembre de 1935, s/f.

Hasta aquí, he mostrado cómo el funcionamiento del sistema de escuelas federales en Chiapas se nutrió de las diferentes prácticas escolares promovidas desde los diferentes niveles de la burocracia educativa a lo largo del periodo de estudio. Como se ha podido observar, cada funcionario público implementó prácticas escolares diversas, derivadas principalmente de las necesidades de su trabajo y aunque no siempre se apegaron a las normativas o programas que se les hacían llegar desde la SEP o sus departamentos, en la mayoría de las ocasiones resultaron favorables a su labor al lograr hacer funcionar bajo los preceptos educativos oficiales a las escuelas de sus zonas escolares. Un claro ejemplo de ello se observa en los planes de trabajo de las escuelas rurales federales, pues en ellos se puntualizaba, en teoría, cada aspecto que debía de abarcar el programa educativo federal en los ámbitos: social, magisterial, escolar y administrativo; no obstante, en la práctica los inspectores y maestros -en su mayoría- los adaptaron a las condiciones regionales y, también, dependió de su preparación profesional.

Sin embargo, no todo resultó tan fácil para ellos, además de las dificultades de transportación o la falta de preparación profesional en ciertos saberes pedagógicos y educativos, estos funcionarios públicos se enfrentaron a algunos obstáculos en la realización de su labor, como la falta de cooperación de finqueros y hacendados ante la creación de Escuelas Artículo 123; la migración guatemalteca que, de acuerdo con su criterio restaba al nacionalismo mexicano que tanto se intentó arraigar en la conciencia social y la constante intervención en la supervisión de los locales estatales a falta de funcionarios que lo hicieran. Cuestiones que se abordarán en el siguiente apartado.

4.3. Los retos para la federalización educativa en Chiapas: comunidades, líderes políticos, inmigrantes y finqueros.

La inspección de las escuelas estatales por parte de la autoridad federal fue quizás una de las primeras acciones que propiciaron el acercamiento de comunidades con los funcionarios federales y, por ende, con la Escuela Rural Federal. Como ya se ha referido en el capítulo anterior, el estado solo nombraba entre uno o dos inspectores escolares para sus centros educativos, que, aunque pocos, el trabajo resultaba ser demasiado y considerando tenían que lidiar con la falta de vías de comunicación adecuadas o presupuestos bajos, la inspección se tornaba una tarea difícil.

En algunos Informes de Inspección, se da cuenta de dicha situación desde el año de 1932. Los inspectores federales reportaban en sus oficios sobre las visitas a estos establecimientos y las justificaban a partir de la imposibilidad o indiferencia de los inspectores estatales para hacerlas. En 1934, el Inspector Eugenio Fuentes Escamilla, de la zona escolar no. 7, decía que encontró en las escuelas estatales, maestros que trabajaban de acuerdo con los programas de la Federación, por lo que consideraba que las actividades de esos locales tenían que ser supervisadas por la Inspección Federal pues el funcionario del estado a cargo, radicaba en el municipio de Huixtla y poco se le veía.⁴⁴²

La inspección de escuelas estatales también era aprovechada en dos sentidos por los inspectores federales. Por un lado, les permitía ajustar los sistemas y formas de aprendizaje derivadas de las prácticas educativas federales, como la enseñanza por la acción, la organización de campañas y las técnicas de aprovechamiento de los recursos locales y, por el otro, en sus reportes encontraban el medio adecuado para denunciar no sólo el estado de abandono en el que

⁴⁴² AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37046, exp. 2, “Informe conjunto del año escolar de 1934 del Prof. Inspector Eugenio Fuentes Escamilla, de la 7ª Zona Escolar”, noviembre de 1934, s/f.

supuestamente se encontraban las escuelas estatales, sino también para visibilizar las malas condiciones físicas y económicas de los establecimientos, lo que según ellos, obligaba a las comunidades a completar los sueldos de los maestros -que según sus informes no pasaban de 1 peso diario-,⁴⁴³ además de hacerse cargo de las necesidades del edificio escolar, lo que significaba un gasto que no siempre se podía cubrir debido al alto nivel de pobreza en que muchas de ellas se encontraban.

Bajo este contexto y ante la necesidad de mantener las escuelas, es que algunos pueblos solicitaban su federalización. En un informe de abril de 1932, el profesor-inspector Arturo Mota, mencionaba que había recibido varias solicitudes para federalizar algunos establecimientos de su zona, pues le habían expresado su imposibilidad para seguir pagando el sueldo del maestro, el cual habían cubierto por al menos cinco años, debido a la falta de fondos estatales para hacerlo.⁴⁴⁴ Aunque aún no queda del todo clara la postura que tomaron las autoridades del Estado respecto a las peticiones de federalizar sus planteles, el inspector de la 2ª zona escolar, el profesor José Inés Estrada mencionaba en un informe general de labores de ese mismo año, que por acuerdo de la Junta de Inspectores y del Director General de Educación del Estado, las escuelas del gobierno local habían pasado al control de la Federación, por lo que él había visitado las que quedaban comprendidas en su zona, además, de que les había dado material escolar.⁴⁴⁵ Sin embargo, un año más tarde, el ya mencionado Arturo Mota refería que la Dirección de Educación Pública del Estado les había encomendado la supervisión de sus escuelas y puesto que muchas seguían en total

⁴⁴³ *Loc. cit.*

⁴⁴⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 3, “Informe correspondiente al mes de abril del Prof. Inspector Federal Pedro Arturo Mota, mayo de 1932, s/f.

⁴⁴⁵ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 4, “Informe general de labores desarrolladas en la 2ª Zona Escolar a cargo del Prof. Inspector José Inés Estrada”, noviembre de 1932, s/f.

abandono, las comunidades solicitaban la presencia de personal federal para que los orientaran en beneficio del plantel y para que, si reunían los requisitos necesarios, pudieran federalizarse.⁴⁴⁶

En este sentido, la federalización de las escuelas estatales en Chiapas se puede entender como un proceso que surgió a partir de la imposibilidad de las autoridades estatales y de las propias comunidades de mantener y procurar el buen funcionamiento de sus escuelas. No obstante, este proceso no siempre garantizó mejores condiciones para dichos establecimientos, pues mucho siguieron careciendo de lo esencial y, sobre todo, dependiendo económicamente de la localidad donde se albergaban. Dos claros ejemplos son dados por el profesor Mota, quien expresó:

Estamos poniendo especial cuidado en que las comunidades doten a nuestras Escuelas de todo lo necesario para su mejor funcionamiento: buen edificio, muebles adecuados, herramientas para trabajo, terreno para prácticas agrícolas, construcción de anexos, etc. En este sentido son varias las Escuelas que ya están por terminar las obras emprendidas.⁴⁴⁷

Y por el profesor Ricardo Ruelas, de la 8ª zona escolar que dijo:

Las casas destinadas al servicio escolar van en consonancia con las posibilidades de los vecinos que las han construido. En muchos pueblos no son en verdad las mejores. En las comunidades indígenas carecen de comodidad, pero ya se gestionó ante las autoridades respectivas y directamente con los vecinos, se amplíen, se higienizen (sic), se levanten y arreglen sus techos, se repellen y blanqueen sus muros, se limite su extensión por medio de setos o cercados, se arreglen sus corredores, se las dote de ex[c]usados para niñas y niños.⁴⁴⁸

Quedando claro entonces, que las autoridades federales al igual que las estatales, se valieron -en quizá no pocas ocasiones- de la ayuda monetaria y de mano de obra de los campesinos e indígenas para mantener en función sus locales. Lo que rompe con la idea que se pretendió difundir durante los años 20, de que la federalización educativa era la mejor opción para garantizar un sistema escolar homogéneo, moderno, igualitario y gratuito, pues ni el Gobierno Central tenía las

⁴⁴⁶ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 2, 1933, s/f.

⁴⁴⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 1, “Informe correspondiente al mes de abril de 1933 del Prof. Inspector Arturo Mota”, mayo de 1933, s/f.

⁴⁴⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37048, exp. 8, “Informe de actividades de los meses de abril y mayo del Prof. Inspector Ricardo Ruelas Pelayo de la 8ª Zona Escolar”, junio de 1933, s/f.

posibilidades para otorgar a todos sus centros escolares las mismas condiciones. Además, en el caso de Chiapas, el proceso de federalización implicó otras problemáticas diferentes a las ya planteadas: presupuesto y falta de personal. En esta Entidad, la presunta poca cooperación de las comunidades, el fanatismo religioso de la población, las disputas con los políticos locales y la deficiente preparación de los profesores nombrados para las nuevas plazas, fueron algunos de los obstáculos que la Secretaría tuvo que sortear para por lo menos cumplir con su objetivo principal: establecer una escuela federal.

El desconocimiento de los beneficios que la Escuela Rural Federal tenía para las comunidades la raíz de la poca cultura escolar que se tenía en el territorio, fue de acuerdo con algunos inspectores, la mayor causa de su falta de interés o indiferencia hacia la institución.⁴⁴⁹ De hecho, aunque se giraban circulares e incluso por Ley Estatal se multaba a los padres que no obedecieran la Ley de Enseñanza Obligatoria con un pago que iba de los 50 centavos hasta los 10 pesos, aparecían mecanismos que les permitían evadir la responsabilidad, aquí, valdría preguntarnos ¿es posible que la petición para federalizar escuelas, haya sido un mecanismo acogido por los vecinos de ciertas zonas para evadir el pago de multas impuestas por el Estado? Tal como ocurrió en los pueblos de Tenejapa, Uxchuc y Cancuc -ceranos a San Cristóbal de las Casas-, donde se denunció en la Inspección Escolar que los Secretarios de Ayuntamiento cobraban a los indígenas para eximirlos de la obligación de enviar a sus hijos a las escuelas o el acto que se registró en la comunidad de la misma zona, San Pedro Chenalhó, en el que el esposo de la maestra

⁴⁴⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 3, “Informe correspondiente al mes de junio de 1932 del Profesor-Inspector Federal Pedro Arturo Mota”, julio de 1932, s/f.

que fungía como Agente Municipal, cobraba un peso a cada indígena para hacerlo figurar en el censo escolar.⁴⁵⁰

Un punto que considerar frente a estas situaciones, es que casualmente los métodos de evasión eran proporcionados por agentes políticos estatales, lo que nos lleva a preguntarnos ¿Qué tan voluntaria era la decisión de no enviar a los niños a las escuelas?, pues si bien es cierto que había padres de familia que no veían la utilidad de la escuela, también es verdad que los niños servían en los trabajos del campo, lo que no solo beneficiaba a sus padres, sino también a los finqueros. De igual manera, si la escuela era Artículo 123 y se encontraba dentro de la plantación, pero no había asistencia, los hacendados podían cerrarla, lo que suponía un ahorro monetario pues ya no tenían que hacerse cargo de su mantenimiento y el pago de profesores. A pesar de que en los casos anteriores se revocaron de sus puestos a los funcionarios en cuestión, las confrontaciones con autoridades locales siguieron presentándose, aunque de diversas maneras.

En algunos lugares el hostigamiento a los profesores llegaba a tal grado que las autoridades escolares pedían la clausura de la escuela para proteger la integridad física de los profesores o solicitaban a las autoridades federales dieran solución y castigo a los delitos que se cometían en contra del personal docente. Algunos casos fueron reportados en 1934 por el inspector federal Daniel Vasallo de la 1ª zona escolar, quien explicaba a sus superiores que había solicitado el cierre de la escuela ubicada en el municipio de Escuintla -región del Soconusco-, pues desde ya hacía muchos años, las autoridades locales venían molestando a los maestros y en el mes de febrero de dicho año, una Comisión del Ayuntamiento lastimó al profesor Pedro Jiménez.⁴⁵¹ De igual manera

⁴⁵⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37050, exp. 3, “Informe anual general de actividades del Profesor Inspector José M. López Jr.”, noviembre de 1933, s/f.

⁴⁵¹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 2, “Informe de labores del Profesor-Inspector Daniel Vasallo L.”, marzo de 1934, s/f.

reportaba el asesinato de otro de nombre Luis D. Constantino y denunciaba la indiferencia de las autoridades frente al delito:

Tengo que lamentar que el Maestro Luis D. Constantino haya sido cobardemente asesinado en la Segunda Sección Tinajas del Municipio de Tapachula. Las autoridades nada hicieron por que (sic) este crimen no quedara impune siendo a tal grado la negligencia del C. Agente del Ministerio Público, Eduardo Salazar, quien ni siquiera levantó el acta y el cadáver del maestro Constantino [quien] venía pasando de “individuo desconocido”. Personalmente hice las investigaciones necesarias hasta aprehender (sic) al C. Antonio de la Cruz presunto asesino de nuestro maestro y que puse a disposición de las autoridades de Tapachula.⁴⁵²

Durante los primeros años de la presidencia del Gral. Lázaro Cárdenas, tal pareció que los ataques hacia los trabajadores de la SEP se intensificaron al convertirse éstos, en importantes agentes de ayuda en la lucha por la obtención y el respeto de las leyes laborales y la distribución de tierra, aspectos de la política nacional que no comulgaban con el proyecto político educativo estatal aún a cargo de Victórico Grajales. Así, inspectores y maestros alertaban a la Dirección Federal sobre las actividades que atentaban contra los derechos de los trabajadores y campesinos, como por ejemplo: la apatía con la que las Comisiones Locales y Nacionales Agrarias veían al problema agrario.⁴⁵³ El desagrado con que el Gobernador veía el hecho de que los profesores organizaran a los trabajadores lo que llevaba a las autoridades locales a obstaculizar su trabajo,⁴⁵⁴ o los abusos que se cometían en contra de los campesinos durante sus jornadas laborales, como lo menciona el inspector Vasallo en 1935:

Las ocho horas de trabajo de una manera honrada no se cumplen puesto que los trabajadores entran y salen del trabajo según las horas de los capataces o caporales y no según un reloj que les marque tiempo [...] Nuestros maestros hacen lo posible por corregir estas anomalías pero desgraciadamente, los ricos obstruccionan la labor de nuestros maestros aún, valiéndose de mentiras y de calumnias y la propia Inspección a mi cargo no se escapa de las gestiones que algún adolorido hace para que se me movilice de la Zona.⁴⁵⁵

⁴⁵² *Loc. cit.*

⁴⁵³ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 1, “Informe anual general de actividades del Profesor José Vázquez Luna de la 2ª Zona Escolar”, noviembre de 1933, s/f.

⁴⁵⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 3, “Informe del año escolar de 1935 del Profesor-Inspector, Daniel Vasallo L.”, noviembre de 1935, s/f.

⁴⁵⁵ *Loc. cit.*

A pesar de que no es posible calcular exactamente el número de ataques que se perpetraron en contra de personal de la SEP en respuesta a su labor, es probable que se hayan mantenido desde su intromisión en la vida cotidiana de las comunidades, pues como se ha repetido, uno de sus objetivos principales era ser un agente de cambio social, lo cual alcanzaron en la mayoría de los casos, ayudando a su mejoramiento social y económico, aún y cuando significaba ir en contra de intereses políticos y económicos de los grupos dominantes.

El fortalecimiento del nacionalismo en los sectores sociales, fue un punto clave de la política educativa posrevolucionaria. Con la conformación del nuevo Estado Mexicano se requería una sociedad igualitaria, sin diferencias de lengua o costumbres; que reconocieran el mismo pasado histórico y creyeran en los mismos héroes patrios, también, que conocieran y aceptaran los ideales que al final de cuentas llevaron a la presidencia a los revolucionarios. La educación supuso entonces, el mejor medio para crear una conciencia nacional y la SEP la institución encargada de llevarlo a cabo. Sin embargo, en Chiapas la situación tenía diversas aristas que representaron un reto para las autoridades educativas, porque además de ser un Estado con un gran número de grupos étnicos no hablantes del español -aspecto que compartía con estados como Yucatán, Sonora, Puebla, Tlaxcala y Oaxaca, por mencionar algunos-, también era un estado fronterizo, colindando al sur con la República de Guatemala.

La problemática fronteriza venía desde su anexión a México en el año de 1821 cuando decidió dejar de ser una provincia de la Capitanía General de Guatemala. Siendo el Soconusco una región económica de suma importancia para ambos países, comenzó una disputa diplomática para su control,⁴⁵⁶ la cual se agudizó en 1824 cuando esta región se adhirió a las Provincias Unidas de

⁴⁵⁶ Catherine A. Nolan-Ferrell, *La construcción de la ciudadanía. Los trabajos transnacionales y la Revolución en la frontera México-Guatemala, 1880-1950*. México, CIMSUR/UNAM, 2018, pp. 46-47, disponible en: <https://www.cimsur.unam.mx/index.php/publicaciones/porautor?Publicacion=15>, consultado: 19 de enero de 2022.

Centro de América o como también se le llamaba Centroamérica.⁴⁵⁷ Meses más tarde y, ante una posible guerra entre ambas naciones, el territorio se declaró neutral en 1825 y de común acuerdo aceptaron no intervenir ni militar ni civilmente en el Soconusco, siendo administrado por tres cabildos de las cabeceras de Tuxtla Chico, Tapachula y Escuintla hasta el año de 1842 cuando oficialmente pasó a ser parte de México.⁴⁵⁸

Dicho acto no dio por terminadas los conflictos por el control del Soconusco, por el contrario, durante varios años tanto el gobierno mexicano como el guatemalteco se disputaron la potestad de tan preciada región. Finalmente, en 1882 se formalizó un tratado en el que se trazaron los límites fronterizos y donde el Río Suchiate figuró como la línea divisoria de ambos países: la zona de San Marcos por el lado de Guatemala y el Soconusco por el de México, lo que además significó la transferencia de 50 poblados de San Marcos al Soconusco y 28 del Soconusco a San Marcos.⁴⁵⁹ Ahora bien, aunque los conflictos políticos terminaron con la delimitación, no fue así en el aspecto social, pues la separación de comunidades que por décadas habían compartido un mismo territorio e identidad, provocó un aumento de migrantes guatemaltecos en la frontera mexicana, situación que durante las décadas de los 20 y 30 del siglo XX retó la capacidad de los funcionarios de la SEP en la creación y fortalecimiento del nacionalismo en las comunidades chiapanecas, especialmente las que se encontraban en los límites del Estado.

⁴⁵⁷ Federación de países centroamericanos, conformada en 1824 por Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica, en Guillermo Vázquez Vicente, “Nacimiento y ocaso de la Federación de Centro América: entre la realidad y el deseo”, en *Revista Complutense de Historia de América*, vol. 37, 2011, pp. 253-275, disponible en: https://doi.org/10.5209/rev_RCHA.2011.v37.11, consultado: 19 de enero de 2022.

⁴⁵⁸ Justus Fenner, “Aciertos y desaciertos de la neutralidad y del asilo político practicado en el Soconusco, Chiapas, 1826-1842”, en Justus Fenner, Enriqueta Lerma Rodríguez, Ruth Piedrasanta Herrera y Rosa Torras Conagla (Coords.), *Vidas transfronterizadas: dinámicas y actores en el límite Guatemala/México, siglos XIX-XXI*. México, CIMSUR/UNAM, 2020, p. 27, disponible en: <https://www.cimsur.unam.mx/index.php/publicaciones/porautor?Publicacion=150>, consultado: 19 de enero de 2022.

⁴⁵⁹ Nolan-Ferrell, *op. cit.*, 2018, p. 50.

En este contexto, los funcionarios de educación federal en Chiapas, recibieron la encomienda de fortalecer el nacionalismo a través de la “mexicanización” de campesinos e indígenas -en especial de la frontera-, los cuales además de mantener estrechos lazos culturales con la vecina República de Guatemala, también, estaban en constante contacto con grupos de migrantes radicados en la Entidad. De esta manera, tanto inspectores como maestros prestaban personal atención a la presencia de guatemaltecos en las comunidades de su cargo, llegando a reportar que varios de ellos a pesar de vivir en México y estar naturalizados, seguían “suspirando” por su nación y no guardaban respeto por su nuevo país y sus elementos políticos y culturales.⁴⁶⁰ El Inspector Daniel Vasallo lo expresaba en 1933 de la siguiente manera:

Es oportuno, al rendir este informe hacer llegar a la Secretaría el hecho de que la nacionalización de guatemaltecos a mexicanos se hace con tanta facilidad que los individuos, vienen siendo de dos nacionalidades o de ninguna, aseveración quizá muy atrevida pero, que viviendo en esta región se pueda comprobar: son guatemaltecos porque han nacido y crecido en Guatemala y son mexicanos porque se han naturalizado con facilidad y seguramente que no han dejado de sentir cariño por su País: dos nacionalidades. O no tienen ninguna porque retirados de su país le van perdiendo el cariño y un cariño hacía México poco han de sentirlo, pues lo demuestran estorbando en lo que significa adelanto, y más bien se concentran a aprovechar productos de la tierra.⁴⁶¹

En este caso, dado que la 1ra. Zona Escolar estaba situada en la parte fronteriza, el asentamiento de guatemaltecos en toda esa región, en especial en la del Soconusco, era común debido a la gran demanda de mano de obra que había en las fincas cafetaleras de la zona, razón por la cual, la Campaña Nacionalista recibió un mayor impulso y se enfocó en estos grupos extranjeros a quienes se les hablaba sobre la historia de México a fin de borrar los recuerdos y

⁴⁶⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37139, exp. s/n, “Descripción de los Distritos de Soconusco y Mariscal, que forman parte de la 1ra. Zona Escolar Federal del Estado de Chiapas, por el Prof. Benjamín P. Martínez”, diciembre de 1926, f. 10.

⁴⁶¹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37048, exp. 10, “Informe general de actividades del Profesor Inspector Daniel Vasallo de la 1ra. Zona Escolar”, noviembre de 1933, s/f.

costumbres traídos de sus lugares de origen.⁴⁶² También, se pedía a las comunidades consumir artículos nacionales como la vestimenta de los indígenas, que en ocasiones era comprada en la poblaciones fronterizas de Guatemala.⁴⁶³

Tanto inspectores como profesores de origen mexicano, solicitaban a las autoridades estatales, la destitución de sus puestos políticos locales a ciudadanos guatemaltecos, pues en algunas aldeas como la de Guadalupe y el Edén -pertenecientes a Motozintla-, había Agentes y Secretarios Municipales en función.⁴⁶⁴ Como resultado de la frecuente atención puesta sobre las condiciones sociales, laborales y políticas de los guatemaltecos radicados en territorio chiapaneco, se suscitaron fricciones entre éstos y los maestros federales, quienes a veces eran denunciados ante la Secretaría y a la Dirección General del Estado por abuso de poder, pidiendo en consecuencia su cambio.⁴⁶⁵ Aunque no es posible saber mediante los informes de inspección como los de la Dirección, si fueron removidos de sus puestos los maestros en disputa, lo más probable es que no se haya hecho, sobre todo porque no se confiaba en ellos y se veían con malos ojos muchas de las actitudes que tomaban los migrantes, además, de que se les caracterizaba de falsos, libertinos y aprovechados.

En el aula y con la comunidad, los inspectores y maestros federales tenían el deber de realizar cualquier actividad que propiciara la llamada “mexicanización” o reforzamiento del nacionalismo no sólo de los alumnos -fueran niños o adultos-, sino de los habitantes de todo el Estado. De esta

⁴⁶² AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 3, “Informe correspondiente al mes de abril de 1932 del Profesor Inspector Federal Pedro Arturo Mota”, mayo de 1932, s/f.

⁴⁶³ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 1, “Informe anual general de actividades de 1933 del Profesor Inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar”, noviembre de 1933, s/f.

⁴⁶⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 2, “Informe de las Escuelas Rurales del año escolar de 1934 del Profesor Inspector Daniel Vasallo L. de la 1ª Zona Escolar”, diciembre de 1934, s/f.

⁴⁶⁵ *Loc. cit.*

manera, se procuraba que, en las asambleas semanarias de padres de familia, en las reuniones sociales y en las clases, se rindieran honores a la bandera y a los héroes patrios.⁴⁶⁶ Así, se cantaba el himno, se hacía el juramento a la bandera, se entonaban cantos patrióticos y canciones populares, se recitaban poesías a la patria y sus héroes y se interpretaban dramas históricos. Igualmente, se les hablaba de historia y se contaban anécdotas, leyendas o cuentos sobre personajes históricos o símbolos nacionales, para la elevación de la *Raza Mexicana* y el *Alma Patria*.⁴⁶⁷

La revista “El Maestro Rural” era de gran ayuda en la labor nacionalista del magisterio, pues a través de ella se difundían no sólo relatos de historia nacional, sino también tradiciones y costumbres de otros estados de la República, propiciando de alguna forma la identificación social con un pasado en común. Sin embargo, en aquellas regiones donde la publicación no llegaba o llegaba de manera esporádica, los profesores se daban a la tarea de editar periódicos como Simojovel, La Antorcha Fronteriza, La Acción, El Eco del Sureste y El Moscón,⁴⁶⁸ con los cuales, además, de dar a conocer la labor social y educativa del escuela, se pretendía abonar en la formación del espíritu y alma mexicana dentro de las comunidades. Si bien, no se saben más detalles sobre este tipo de prensa local, no deja de interesar el hecho sobre la diversidad de contenidos en ella, lo que daría un poco de luz sobre problemáticas locales no sólo de nacionalismo, sino también de índole escolar y hasta político.

⁴⁶⁶ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 3, “Informe correspondiente al mes de septiembre de 1932 del Profesor Inspector Federal Pedro Arturo Mota”, octubre de 1932, s/f.

⁴⁶⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 370445, exp. 3, “Informe general de labores durante el año de 1932 del Profesor Inspector Federal Pedro Arturo Mota”, noviembre de 1932, s/f; caja 37047, exp. s/n, “Informe anual de labores del año de 1933 por el Director Federal de Educación Séptimo Pérez Palacios”, noviembre de 1933, s/f y caja 37047, exp. 1, “Informe de labores del mes de abril de 1933 del Profesor Inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar”, mayo de 1933, s/f.

⁴⁶⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. s/n, “Informe anual de labores del año de 1933 por el Director Federal de Educación Séptimo Pérez Palacios”, noviembre de 1933, s/f.

Una de las particularidades de la labor nacionalista en Chiapas, fue que en las escuelas, además, de solicitar a los profesores la promoción del respeto a los símbolos patrios y la participación en las actividades antes citadas, se les hacía un llamamiento para adquirir o confeccionar banderas que llevaran los verdaderos colores de la bandera mexicana,⁴⁶⁹ lo que nos da a entender que probablemente una parte del cuerpo docente no tenía conocimiento real y exacto, de los símbolos patrios que se promocionaban desde el Ejecutivo y que se crearon como parte del nuevo Estado Nación para dar identidad a la población. De igual manera, los profesores intensificaban las clases de geografía, pues al ser una Estado que se había anexado relativamente hacía poco tiempo, se creía importante que los alumnos conocieran bien los datos histórico-geográficos de las regiones, en particular de la frontera.⁴⁷⁰

La población guatemalteca llegó en este periodo a ser tal, que incluso se tenía conocimiento de ciudadanos guatemaltecos que trabajaban como maestros en algunas escuelas rurales federales del Estado, pero la animadversión hacía estos grupos por parte de los funcionarios federales muchas de las veces impedía que se mantuvieran en sus puestos argumentando su falta de capacitación profesional. En este sentido, siempre que había oportunidad de sustituir a dichos docentes, los inspectores colocaban a elementos que, de acuerdo con su criterio, estaban mejor preparados al contar con certificados de educación de 6º año y eran de nacionalidad mexicana, aspecto que resultaba fundamental para desarrollar la labor nacionalista en la Entidad.⁴⁷¹

⁴⁶⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 1, “Informe anual general de actividades del Profesor Inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar”, noviembre de 1933, s/f.

⁴⁷⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 3, “Informe general de labores durante el año de 1932 del Profesor Inspector Federal Pedro Arturo Mota”, noviembre de 1932, s/f.

⁴⁷¹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37139, exp. s/n, “Descripción de los Distritos de Soconusco y Mariscal, que forman parte de la 1ª Zona Escolar Federal del Estado de Chiapas, por el Profesor Benjamín P. Martínez”, diciembre de 1926, f. 8; caja 37047, exp. 1, “Informe de labores del mes de abril de 1933 del Profesor Inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar”, mayo de 1933, s/f y caja 37047, exp. 1, “Informe anual general de actividades del Profesor Inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar”, noviembre de 1933, s/f.

Otro de los retos a los que se enfrentó el proyecto de federalización educativa fue, la creación y mantenimiento de Escuelas Artículo 123 y los problemas que surgieron a raíz de la exigencia de las autoridades federales para que los finqueros y hacendados chiapanecos cumplieran con la Ley. En concordancia con Nolan-Ferrell, las Escuelas Artículo 123 servían de puente entre el Gobierno Federal y los trabajadores de las fincas,⁴⁷² lo que durante el Cardenismo fue un punto clave de la política sindicalista. En Chiapas, este tipo de establecimientos permaneció bajo la potestad del Estado hasta el año de 1934, cuando Lázaro Cárdenas solicitó a Victórico Grajales entregar el control de 34 de estos establecimientos a la Dirección de Educación Federal.⁴⁷³ A partir de este momento, se asignó a los inspectores federales su supervisión, la cual no fue la más satisfactoria pues se encontraron deficiencias en su funcionamiento.

De primera instancia, se reportó que todos los centros escolares entregados a la SEP carecían de sección de adultos y maestros con la certificación de estudios de sexto año requerida para ocupar el puesto, a la par de una matrícula escolar baja. Respecto al magisterio, se dispuso que además de cumplir con el requisito de estudios, se dieran de baja aquellos elementos que abandonaban su puesto o que simplemente en la realidad eran almacenistas o encargados de las fincas.⁴⁷⁴ No obstante, la falta de elementos capacitados llevó a las autoridades a dar las plazas de las Escuelas Artículo 123 a profesores con certificados de cuarto año o menor, con la esperanza de poder sustituirse tan pronto como se encontraran mejores candidatos.⁴⁷⁵

⁴⁷² Nolan-Ferrell, *op. cit.*, 2018, p. 143.

⁴⁷³ *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victórico R. Grajales, 1934*. México, 1934, pp. 40-41, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

⁴⁷⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37046, exp. s/n, “Informe anual sintético de 1934 del Director de Educación Rural del Estado de Chiapas Séptimo Pérez Palacios”, noviembre de 1934, s/f y caja 37044, exp. 2, “Informe de labores del Profesor Inspector Daniel Vasallo de la 1ª Zona Escolar, noviembre de 1934, s/f.

⁴⁷⁵ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 2, “Informe de labores de marzo y abril de 1934 del Profesor inspector Daniel Vasallo L. de la 1ª Zona Escolar”, mayo de 1934, s/f e “Informe de las Escuelas Rurales del año escolar de 1934 del Profesor Inspector Daniel Vasallo L. de la 1ª Zona Escolar”, diciembre de 1934, s/f.

La labor que hacían los maestros en las escuelas de las fincas iba más allá de sólo educar, una parte importante de su trabajo se enfocaba en la ayuda que prestaban a los campesinos y peones acasillados. En sus clases y con los trabajadores de las fincas, enseñaban sobre las leyes de la reforma agraria y de formación de sindicatos. Ayudaban a tramitar el expediente de dotación de ejidos, gestionaban documentos de carácter comunal para hacer cumplir las leyes laborales como el pago del salario mínimo o el derecho a la educación de sus hijos y se orientaba a los campesinos para que no fueran explotados en las fincas cafetaleras o fueran estafados por los enganchadores.⁴⁷⁶

Con el cambio de administración, la labor de los maestros con los campesinos y la constante presión que ejercían sobre los finqueros para el cumplimiento de la legislación laboral y educativa, no hizo más que atizar los ánimos lo que suscitó diversos enfrentamientos entre ambos grupos. El mayor problema se debía principalmente a la renuencia de los caciques y finqueros a instalar Escuelas Artículo 123. En varios oficios, los inspectores reportaban las dificultades que pasaban para instalar o conservar los centros escolares de las plantaciones, pues los dueños de éstas, hacían de todo para eludir su obligación, desde no pagar al profesor por meses y despedir empleados para disminuir el número de niños en edad escolar, hasta el asesinato de miembros del magisterio que representaban una amenaza a su *status quo*.⁴⁷⁷

Finalmente, aún con todo y las problemáticas surgidas entorno a las Escuelas Artículo 123, los inspectores informaban sobre el incremento de este tipo de locales escolares. Por ejemplo, el

⁴⁷⁶ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 1, “Informe anual general de actividades de 1933 del Profesor Inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar”, 1933, s/f y caja 37047, exp. 13, “Informe General de Labores de las Escuelas Rurales a cargo del Profesor Inspector Pedro Arturo Mota, noviembre de 1934, s/f.

⁴⁷⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37046, exp. s/n, “Informe anual sintético de 1934 del Director de Educación Rural del Estado de Chiapas, Séptimo Pérez Palacios, sobre las labores realizadas”, noviembre de 1934, s/f; caja 37047, exp. 1, “Informe anual general de actividades de 1933 del Profesor Inspector Arturo Mota de la 7ª Zona Escolar”, noviembre de 1933, s/f; caja 37044, exp. 2, “Informe de labores de 1934 del Profesor Inspector Daniel Vasallo L. de la 1ª Zona Escolar”, noviembre de 1934, s/f y caja 37140, exp. s/n, “Informe de Inspección de 1940 del Profesor Inspector José Inés Estrada de la 2ª Zona Escolar”, marzo de 1940, s/f.

Inspector Vasallo reportaba a la Dirección que había instalado durante 1934, cuatro veces más el número de escuelas recibidas, siendo 70 en total;⁴⁷⁸ al mismo tiempo, el Inspector Arturo Mota decía haber instalado 26.⁴⁷⁹

Como se puede observar, el proceso de federalización educativa en el estado de Chiapas no fue un proceso lineal pues los contextos económico, geográfico, social y político influyeron en la forma que se recibieron las políticas educativas federales. La falta de presupuesto por parte del estado impidió en primera instancia, la inspección de sus escuelas lo que llevó a las comunidades a solicitar la federalización de las mismas, al carecer también de los recursos para su mantenimiento o el pago del salario de los profesores.

Los enfrentamientos entre agentes políticos y finqueros en contra del magisterio representaron un freno a la labor educativa en la Entidad, pues además de que se creaba un ambiente de desconfianza o desconocimiento por parte de las comunidades sobre la labor de la escuela, los profesores perdían mucho tiempo a la par de correr muchos riesgos, tratando de hacer que estos grupos de élite acataran la legislación y cooperaran en su cumplimiento. Por último, su calidad de zona de frontera fue un verdadero reto a la Campaña Nacionalista que se llevaba a cabo a nivel nacional. Los grandes grupos de migrantes guatemaltecos residentes en Chiapas fueron vistos como un problema, pues se tenía la percepción que su presencia no hacía más que restar a la labor de “mexicanización” de campesinos e indígenas.

En este capítulo hemos podido observar cómo se desarrolló el programa de educación federal en Chiapas desde la oficialidad de los documentos analizados, sin embargo, no hemos podido

⁴⁷⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37044, exp. 2, “Informe de las Escuelas Rurales del año escolar de 1934 del Profesor Inspector Daniel Vasallo L. de la 1ª Zona Escolar”, diciembre de 1934, s/f.

⁴⁷⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37047, exp. 13, “Informe General de Labores de 1934 de las Escuelas Rurales a cargo del Profesor Inspector Pedro Arturo Mota”, diciembre de 1934, s/f.

adentrarnos en su funcionamiento en el aula escolar y la respuesta de las comunidades, por tal motivo, en el siguiente capítulo se hará un análisis de algunos expedientes de escuelas rurales, con el fin de acercarnos a la diversidad de las prácticas escolares que hasta el momento poco se han abordado: maestros, alumnos y comunidad.

Capítulo 5.- Un acercamiento a la heterogeneidad de la práctica escolar en Chiapas, 1924-1939.

Este capítulo que se divide en dos apartados, tendrá como objetivo principal, acercarnos a las prácticas escolares que se vivieron en algunas escuelas del Estado de Chiapas a través de actores y organismos dedicados a la labor educativa. El primer apartado, se centrará en la figura del maestro rural federal, hablaré sobre su condición laboral, los métodos de su contratación, su salario y las problemáticas que surgían alrededor del cobro del mismo, los programas escolares que desarrollaban dentro del aula, las actividades que ofrecían a las comunidades como parte de su labor social y las razones por las que podían ser cesados de sus funciones. Mientras que el apartado 5.2., a partir del análisis de informes, programas, noticias estadísticas y peticiones escolares, me acercaré a los cuatro aspectos principales en que se dividió el trabajo de la Escuela Rural Federal: escolar, social, comunal además de formación de comités y cooperativas escolares.

5.1. El maestro rural federal en Chiapas: los retos de su profesión.

La figura del maestro rural se ha abordado a lo largo de esta tesis en diversos apartados, en los capítulos 2 y 4 donde se le caracterizó a partir de dos puntos de vista distintos: la política educativa de la SEP y la información obtenida de documentos de las autoridades educativas federales en el Estado. Así, en el primero, se planteó cómo con el nuevo proyecto educativo posrevolucionario se dio al maestro rural, un papel fundamental en el desarrollo de la nueva escuela mexicana, pues no sólo era el líder de la escolarización de la población, también tenía que ser el rector de la vida social y cultural de las comunidades, razón por la cual se esperaba que su labor traspasara el aula

y se empeñara en el mejoramiento de su comunidad, mediante diversas actividades que propiciaran desde la escuela, su modernización en los ámbitos, económico, social y cultural.

En el segundo, el análisis de los informes que remitían a la SEP, el Director Federal de Educación en el Estado y los Profesores-Inspectores Federales, permitieron hacer un segundo abordaje de estos actores sociales, desde otros ámbitos y contextos. Estos documentos que contenían datos generales, por zona escolar, de carácter técnico, administrativo, social, comunal y de preparación profesional del magisterio, nos introdujeron por primera vez, a la realidad del maestro rural en Chiapas, el cual, al parecer no tenía la preparación deseada -ésta comprendía por lo menos hasta el 6to. año de primaria- pero que se esforzaba por mejorarla a través de Cursos por Correspondencia o su asistencia a Centros de Cooperación, importantes recursos de preparación, contaba con poco apoyo económico de las autoridades federales o estatales, por lo que se valía de la ayuda de los vecinos de su comunidad; trataba de cumplir con los preceptos nacionalistas y de acción social mediante la realización de las diversas campañas por y para la comunidad y, además, en su mayoría, luchaba contra la opresión económica que ejercían los finqueros sobre los campesinos.

Considerando lo mencionado y con la finalidad de conocer un poco más la figura y el papel del Maestro Rural Federal desde su contexto profesional-social, así como, sus prácticas escolares particulares, este apartado tiene como objetivo primordial, analizar algunos expedientes de Escuelas Rurales Federales que se remitieron a la Secretaría, los cuales muestran el proceso de asignación de plazas docentes, que también refieren a elementos sociales y educativos importantes para la actividad magisterial como lo fueron: la composición étnica de la matrícula escolar, los planes de estudio y los programas de trabajo que planeaban llevar a cabo durante el ciclo escolar. En algunos casos, igualmente, podemos encontrar referencias muy específicas sobre

condiciones económicas, sociales o políticas de cada comunidad, lo que en conjunto permite resaltar la heterogeneidad del propio magisterio.

No queda claro aún el mecanismo por el cual se hacía la selección de los maestros rurales federales, si bien se esperaba que éstos fueran asignados a sus plazas por sus cualidades profesionales, sus conocimientos y por su capacidad de liderazgo, en Chiapas no pareció hacerse así. Durante los primeros años de la incursión de la federación en el ámbito escolar del Estado -en 1923-, al parecer uno de los mecanismos utilizados sobre todo por los inspectores de educación federal, fue la asignación de plazas por recomendación. En algunos oficios de los Inspectores Misioneros a la Dirección de Educación y Cultura Indígena de ese año, percibe esta práctica. Argumentando en la mayoría de los casos, la “idoneidad” para el empleo, la experiencia atendiendo grupos, el nivel de estudios y su nula relación con funcionarios federales, los inspectores proponían constantemente a ciudadanos para ocupar las plazas en diferentes poblados. Algunos oficios del Inspector Federal Ernesto Parres ilustran esta situación:

Atentamente me permito proponer a usted para desempeñar el puesto de Profesor de “La Casa del Pueblo” del Palmar, Municipio de San Isidro Siltepec, Distrito de Mariscal, que se ha solicitado se instale, al C. Salvador Roblero, que reúne la competencia necesaria, unida a su reconocido entusiasmo por el ramo de instrucción. El señor Roblero tiene cursada la Instrucción Primaria Superior, ha prestado servicios como Profesor habiendo sido su último empleo el de Maestro de una Escuela Municipal de la Aldea “Santa Rita”, en el departamento de Soconusco, el año próximo pasado. Tiene dos años de práctica el interesado, desempeñando actualmente un empleo particular con un sueldo de \$30.00.⁴⁸⁰

En peticiones de esta misma índole, estos personajes solicitaban a la Dirección el monto del salario diario con que debía remunerarse a dicho maestro, aunque con la aclaración -en algunos expedientes- que el sueldo pedido sería para cubrir el pago de dos plazas o los gastos de la misión, por lo que el maestro en cuestión recibiría solamente la mitad, situación de la que, según los

⁴⁸⁰ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36277, exp. 754.18, “Se propone al C. Salvador Roblero, Profesor de la “Casa del Pueblo” de El Palmar”, diciembre de 1923, f. 2.

propios inspectores, estaban enterados y conformes los interesados. En este punto, vale la pena cuestionarnos sobre la veracidad de estos hechos, pues hasta el momento no he encontrado recibos o algún documento probatorio de esta práctica. No obstante, nos permite acercarnos la diversidad de prácticas escolares que se manejaban en los distintos niveles del sistema educativo federal mexicano. En las siguientes dos citas tenemos dos claros ejemplos de ellas:

Caso 1

Solicito se le asigne un sueldo diario de \$3.00 para que de esta cantidad, únicamente aperciba la mitad, y el resto se destine para pagar económicamente por esta misión, y de conformidad con el interesado, de igual manera que se hace actualmente con otros de los Maestros que trabajan en mi zona-a la Profesora de la aldea Morelos del Municipio de Motozintla, distrito de Mariscal, según tenga proyectado.⁴⁸¹

Caso 2

Solicito que se asigne para el señor Roblero, un sueldo de \$3.00 diarios, con el objeto que disfrute la mitad de él, y con el resto se pagará, económicamente otro Profesor de igual manera que se hace con tres de los Profesores de las “Casas del Pueblo” de mi zona, en la inteligencia que al proceder de esta manera, lo hago de conformidad con los interesados, los que trabajarán mañana, tarde y noche.⁴⁸²

Por su puesto que esto no pasaba en todos los casos de recomendación, pues varias de las peticiones no tenían esa aclaratoria y al parecer el sueldo se recibía íntegro:

Por la presente nota me permito proponer al C. Cecilio Gramajo como Profesor de la “Casa del Pueblo” que se ha solicitado se instale en la aldea El Huisquilar, correspondiente al Municipio de Amatenango, distrito de Mariscal, en la inteligencia que el señor Gramajo, es persona capaz de atender con toda eficacia y eficiencia las tareas escolares de la misma. Amén de que su conducta es bajo todos puntos de vista, intachable. El señor Gramajo tiene aproximadamente 40 años de edad, no tiene parentesco con las autoridades ni con el Misionero, y sí posee estudios pedagógicos que hizo en la vecina república de Guatemala y larga práctica escolar. Últimamente desempeña un empleo particular en la aldea Eschihuán disfrutando un sueldo de \$40.00 mensuales; pero la mayor parte de su vida la ha dedicado al

⁴⁸¹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36277, exp. 754.18, “Se propone al C. Eulalio González, como Profesor de la “Casa del Pueblo” que solicita para Toquin”, diciembre de 1923, f. 1.

⁴⁸² AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36277, exp. 754.18, “Se propone al C. Salvador Roblero, Profesor de la “Casa del Pueblo” de El Palmar”, diciembre de 1923, f. 2.

Magisterio. Creo que un sueldo de tres pesos diarios sería una justa retribución de su trabajo aceptando el interesado, trabajar mañana, tarde y noche.⁴⁸³

Al respecto, podemos observar que además de que el inspector misionero no hizo ninguna anotación con relación a que parte del sueldo del profesor sería destinado a otro asunto, enalteció sus cualidades profesionales, su nivel de estudios y su moralidad; aún y contando el hecho de que al parecer era un ciudadano guatemalteco, los cuales como ya se ha comentado en otro apartado, no eran muy bien vistos por las autoridades educativas federales. Esta situación puede indicar que, las relaciones personales durante estos primeros años donde se carecía de personal o donde había una población de maestros que venían trabajando desde el porfiriato y, que por lo tanto, tenían una preparación diferente, eran fundamentales para conseguir mejores oportunidades o condiciones laborales.

La petición directa de los puestos de trabajo o la solicitud de maestros específicos para ocupar la dirección de las nuevas escuelas federales por parte de las comunidades, parecieron ser otras formas de asignación de plazas durante los primeros años de incursión de la SEP en la Entidad. En diversos oficios se puede leer cómo algunos ciudadanos pedían se les permitiera ocupar algunas de los puestos disponibles o las propias comunidades mandaban junto con la propuesta de fundación de una escuela, el nombre del maestro que deseaban se quedara al frente del establecimiento, práctica que perduró hasta por lo menos los años 40 del siglo pasado.⁴⁸⁴ Sin embargo, se debe de considerar que, pese a la existencia de este tipo de prácticas, en ninguno de los casos se podía asegurar la contratación por parte de las autoridades, pues eso dependía del

⁴⁸³ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36277, exp. 754.18, “Se propone candidato para Profesor de la “Casa del Pueblo” de Huisquilar”, diciembre de 1923, f. 3.

⁴⁸⁴ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36277, exp. 754.18, “Que no se puede establecer Esc. Por no haber ya vacante”, julio de 1924, f. 58 y Sección de la Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37065, exp. s/n4, “Proponiendo fundación de la Esc. Rural Fral. De MAZATAN. Soc.”, septiembre de 1936, f. 1.

número de plazas federales asignadas al estado y los recursos monetarios con los que aún se contaran.

En Chiapas, el número de profesores en función pareció no ser muy alto pese a tener una gran cantidad de analfabetas (56% en 1921⁴⁸⁵ y 54% en 1931⁴⁸⁶), pues el total de mentores se aproximaba a 158 en 1927⁴⁸⁷ y, al parecer fue disminuyendo, ya que para 1928 el Director de Educación Federal, Ricardo Sánchez, envió a la Dirección General de Educación una la relación con los nombres de 69 ciudadanos que ocupaban los puestos de maestros rurales en la estado⁴⁸⁸, mientras que para 1930, de acuerdo con la Memoria de la SEP, eran 64.⁴⁸⁹ Un dato importante en este punto, es la petición que llegó a hacer al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena al Director de Educación Federal para que se informara sobre el número de plazas no utilizadas en el estado y así disponer de ellas en otras localidades:

Este Departamento se ha fijado en que la Dirección de Educación a su digno cargo no ha dispuesto del total de las plazas de maestro rural que tiene señaladas esa entidad.

Y como esas plazas significan una erogación que ha sido votada y que se está perdiendo, le suplico se sirva decirme el número de las que no utilice, con el objeto de disponer de ellas en otras regiones del país.⁴⁹⁰

Lo que podría significar dos problemas. El primero, y más evidente: no había el suficiente número de profesores para ocupar las plazas federales y, el segundo, que en realidad y, si bien, se

⁴⁸⁵ Departamento de la Estadística Nacional, *Censo General de Habitantes: 30 de noviembre de 1921. Estado de Chiapas*, México, 1926, p. 24, disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825411138/702825411138_1.pdf, consultado: 02 de agosto de 2022.

⁴⁸⁶ INEGI, *Estadísticas Históricas de México. Tomo I*, México, Primera Reimpresión, 2000, p. 102, disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM%202.pdf, consultado: 02 de agosto de 2022.

⁴⁸⁷ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36353, exp. 12, “Relación de maestros rurales del Estado de Chiapas”, 1927. fs. 115-117.

⁴⁸⁸ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36353, exp. 13, “Relación de los Profesores Rurales propuestos al Departamento de Escuelas Rurales, Primarias, Foráneas e Incorporación Indígena, quienes ya se encuentran trabajando desde la fecha propuesta”, marzo de 1928, fs. 5-6.

⁴⁸⁹ Secretaría de Educación Pública, *Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública. El 31 de agosto de 1930*. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930, pp. 110-111

⁴⁹⁰ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36352, exp. 21, “Que indique el número de plazas de maestro rural que no utiliza ese estado, para disponer de ellas en otras regiones”, abril de 1928, f. 10

contaba con una cantidad determinada de ellas, el presupuesto para el pago de los sueldos en realidad no alcanzaba para cubrirlos. Los sueldos de los maestros rurales federales no pasaban de los 3.00 pesos diarios, aunque una gran cantidad reportaba en sus informes una remuneración de entre 2.00 y 2.50 pesos diarios, misma que tenía que ser pagada personalmente en las pocas Oficinas Federales de Hacienda que funcionaban en la Entidad.⁴⁹¹ Esta situación era un gran problema para los maestros, pues debido a la falta de caminos o la lejanía de estas dependencias -que en su mayoría se situaban en poblaciones importantes-, el cobro de su salario representaba no sólo el abandono por alrededor de diez días o más de su labor docente, sino también un gasto en transporte, alimentación y hospedaje que la mayoría no podía permitirse.⁴⁹²

Una solución que se planteó a las autoridades por la inspección escolar de Ramón Campillo, Inspector Instructor de la Tercera Zona Escolar en 1927, fue permitir que el pago se pudiera hacer desde cualquier oficina que manejara fondos federales, como: oficinas de correos, de telégrafos, del timbre, de hacienda, etc. y que, además, se permitiera que terceros, en calidad de apoderados, pudieran cobrar el salario.⁴⁹³ En respuesta, el Jefe del Departamento informó al Director de Educación Federal en Chiapas, que hizo las gestiones pertinentes para que se eximiera a los profesores de cobrar personalmente,⁴⁹⁴ por lo que se admitió que otras personas pudieran recibir

⁴⁹¹ Para 1927 había en Chiapas sólo tres Oficinas Federales de Hacienda en los municipios de Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y San Cristóbal Las casas, en AGNM, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36352, exp. 50, “Suplicándole gestionar que no se aplique a los Maestros Federales el contenido de la Circular núm. 29 fecha 16 de Julio pmo. pdo. girada por la Tesorería de la Federación”, agosto de 1927, f. 22.

⁴⁹² AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36352, exp. 50, “Hace una respetuosa aclaración y suplica la reconsideración de un acuerdo”, agosto de 1927, fs. 18-19.

⁴⁹³ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36352, exp. 50, “Hace una respetuosa aclaración y suplica la reconsideración de un acuerdo”, agosto de 1927, fs. 18-21.

⁴⁹⁴ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36352, exp. 50, “Ya se están haciendo gestiones para que se exima a los Mtros. Rurs. de cobrar personalmente”, agosto de 1927, f. 23.

los sueldos de aquellos empleados que residían fuera del lugar donde se encontraban las oficinas.⁴⁹⁵ Para el caso de los maestros de regiones muy apartadas, se accedió a su pago en otras oficinas, pero no siempre fue beneficioso, ya que a veces las entradas de éstas, no alcanzaban para cubrir con puntualidad sus honorarios⁴⁹⁶ por lo que seguían pasando meses sin el cobro de los mismos, de ahí la importancia de la cooperación comunal con la escuela, pues muchas veces los vecinos de las localidades eran los responsables de pagar el sueldo del profesor.

Respecto a la labor educativa y social de los Maestros Rurales Federales, a principios de los años veinte del siglo XX, el documento titulado *Bases que norman el funcionamiento de “Las Casas del Pueblo”*, elaborado y distribuido en 1923 por la Secretaría de Educación Pública y el Departamento de Educación y Cultura Indígena, se decía que eran los responsables inmediatos de estos establecimientos, por lo que debían de poner todo lo que estuviera de su parte para mejorar la institución, es decir, la escuela y la población en la que ésta se encontraba. Igualmente, se les pedía no separarse de su labor a menos que hubiera una emergencia y de ser así, tenían la obligación de dejar a cargo a una junta de vecinos y alumnos que garantizaran los intereses del recinto escolar.⁴⁹⁷

Si bien, en 1924 los establecimientos rurales dejaron de llamarse *Casas del Pueblo* y pasaron a llamarse *Escuelas Rurales Federales* como tal, su función no sufrió serias modificaciones entre 1922 y 1931, debido a que se tenía que aplicar la Pedagogía de la Acción en sus planes de estudio y llevar a cabo la labor social en las comunidades, misma que dependía en gran medida del trabajo del profesor y que éste se dirigiera con moralidad y no atentara contra las costumbres locales. En

⁴⁹⁵ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36352, exp. 50, “Se acusa de recibo de la Circular # 41 relativa a la admisión de apoderados para el cobro de sueldos de Maestros residentes de esta Cabecera”, agosto de 1927, f. 29.

⁴⁹⁶ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36352, exp. 50, “Al Cno. Jefe del Departamento de Escuelas Rurales”, agosto de 1927, f. 27.

⁴⁹⁷ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36291, exp. 1328, “Bases que norman el funcionamiento de “Las Casas del Pueblo”, 1923, f. 26.

este contexto, los maestros tenían a su cargo una serie de actividades que se detallaban en diversos documentos que se enviaron a las autoridades educativas federales.

Fue así que en un principio, debían de enviar bimestralmente al Departamento de Educación Federal las llamadas *Noticias Estadística Mensuales*, las cuales no sólo incluían las estadísticas escolares sobre matrícula por sexo y raza, altas y bajas del mes y asistencia media; también, contenían información valiosa sobre el personal docente, la “raza” de los alumnos, la labor social que se desarrollaba desde el establecimiento; el material escolar, la agricultura, la economía, la geografía y la cultura de la localidad, así como la preparación profesional de los maestros. Para los años treinta, la manera de informar sobre la situación escolar local, cambió y se hacía a través de tres oficios diferentes: los planes y programas de trabajo anuales y, los cuestionarios de 140 preguntas que los directores tenían que remitir a la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, al finalizar el ciclo escolar.

En conjunto, el estudio de estos informes nos permiten adentrarnos al desempeño del profesor rural el estado de Chiapas. Para empezar, eran escuelas multigrado y tenían -por lo regular- un solo maestro asignado, éste debía de atender los grados que se ofrecían, los cuales solían ser dos: primero y segundo. Aunque se primaba la enseñanza simultánea,⁴⁹⁸ era muy probable que las jornadas laborales se extendieran a más de siete u ocho horas, pues en muchos casos se tenían que adaptar a los horarios del trabajo agrícola que los niños realizaban con sus padres. De hecho, en el folleto sobre las Bases para normar las Casas del Pueblo se dice:

⁴⁹⁸ La Enseñanza Simultanea “[...] se refiere al procedimiento pedagógico que se sigue en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se introdujo como una innovación educativa a mediados del siglo XIX. Se caracterizó por enseñar a leer y escribir al mismo tiempo, práctica que iba en contra de la vieja metodológica de enseñar primero a leer y después a escribir.” en *Diccionario de Historia de la Educación en México*, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_e/ense_simul.htm, consultado: 15 de agosto de 2022. Si bien, no se especifica en documentación oficial o en alguna publicación sobre qué características mantuvo este tipo de enseñanza con relación a cómo se utilizó por parte de la Compañía Lancasteriana, es probable que ya no se ocuparon alumnos-monitores para las clases, sino que era el maestro quien se encargaba de impartir las materias en todos los años escolares.

No se ignora que con alguna frecuencia los padres explotan inicuaamente el trabajo de sus hijos; pero también sucede muy a menudo, que la precaria situación de los padres, obliga a éstos, muy a su pesar, a emplear a sus hijos en las faenas domésticas o del campo para lograr cubrir su exiguo presupuesto. Se trabajará por eliminar en lo absoluto el mal señalado en su primer aspecto y se influirá por atenuarlo en el segundo. No se privará a los padres de la ayuda de sus hijos para ganar la subsistencia y se impartirá la educación de acuerdo con las actividades propias de la región y las condiciones económicas de los habitantes, distribuyendo el tiempo de manera que el maestro con siete horas de trabajo como máximo, y con horas corridas u horarios sucesivos por la mañana y por la tarde, o tarde y noche, o bien con el sistema de medio tiempo o de cualquier otro que convenga, se salve el escollo y se logre la asistencia de los alumnos.⁴⁹⁹

Dentro del aula, el maestro tenía que enfocar sus clases en materias como lengua nacional, aritmética, geometría, ciencias naturales, historia, geografía y estudios de la naturaleza⁵⁰⁰. Fuera de ella, les enseñaban a los alumnos a partir de su propio entorno y con las prácticas que realizaban en los anexos o las parcelas con los que contaban, razón por la cual tomaban -cuando así lo podían-, cursos por correspondencia enfocados en la rama de la agricultura o la cría de animales domésticos, como las vacas, los cerdos, los conejos, las gallinas y las palomas, por mencionar algunos.⁵⁰¹ Sin embargo, la pobreza de las comunidades y la falta de ayuda económica por parte de las autoridades federales, impidió que la gran mayoría de las escuelas rurales federales en la Entidad pudieran contar con al menos la mitad de estos espacios. Incluso algunos maestros compraban por sí mismos los animales para donarlos a sus escuelas o solicitaban a la Dirección General de Agricultura los precios de algunos animales para de ser posible, adquirirlos a un menor precio y poder cumplir con el plan de trabajo determinado por la SEP.⁵⁰²

⁴⁹⁹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36291, exp. 1328, “Bases que norman el funcionamiento de “Las Casas del Pueblo”, 1923, f. 6.

⁵⁰⁰ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37060, exp. 5, “PLAN DE TRABAJO que se propone desarrollar la Escuela a mi cargo durante el Año Escolar de 1938”, enero de 1938, f. 1.

⁵⁰¹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 36276, exp. 757.3, “Informe bimestral que rinde el que suscribe, correspondiente a “La Casa del Pueblo” de las Tablas, Municipio de San Pedro Remate, Distrito de Mariscal Chiapas, por los meses de mayo y junio de 1924”, junio de 1924, f. 19;

⁵⁰² AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.3, “Informe bimestral que rinde el que suscribe, correspondiente a “La Casa del Pueblo” de las Tablas, Municipio de San Pedro Remate, Distrito de Mariscal Chiapas, por los meses de mayo y junio de 1924”, junio de 1924, f. 19.

La adquisición o solicitud de material escolar como lápices, pizarras, gises, cuadernos y libros, también era responsabilidad del profesor. Si bien, no queda claro que tanto aportaban los padres de familia para este rubro, existen una cantidad considerable de peticiones por parte de maestros rurales para que las autoridades federales les facilitaran los útiles faltantes para sus escuelas. Incluso, hubo quienes pedían aparatos modernos que, además, de ser novedosos para la época, tenían como principal fin, beneficiar económicamente a la comunidad. Ejemplo de ello fue, el oficio que transcribió el Director de Educación al Jefe del Departamento, en el cual, el maestro rural Raúl G. García, solicitó en julio de 1925 a la Dirección, dos máquinas de coser marca Singer para que, los habitantes del pueblo La Independencia, se ejercitaran en el aprendizaje de la costura, pues por tradición y como medio de subsistencia, la comunidad se había dedicado a manufacturar cintas de palma para hacer sombreros. La respuesta oficial no se sabe, pero existe una anotación al calce de la petición “gestionar la adquisición de las máquinas”.⁵⁰³

Igualmente, el maestro José M. Zambrano, director de la Escuela Rural de Villa de Allende requirió en mayo de 1937 a la Secretaría, una dotación de películas educativas para ofrecer funciones de cine en su localidad y así recaudar fondos en favor de la escuela y la construcción de caminos.⁵⁰⁴ Y el director de la escuela rural “Ricardo Flores Magón”, Daniel F. Domínguez Esquinca, pidió al Director del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal en los Estados y Territorios, palas, azadones, rastrillos y cualquier herramienta que le pudiera ser útil para las prácticas agrícolas en su escuela, pues además de carecer de muchas de ellas, las que tenían eran

⁵⁰³ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36278, exp. 755.16, “Transcribe oficio del C. Raúl G. García, Maestro Rural Habilitado”, julio de 1925, fs. 17-18.

⁵⁰⁴ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37056, exp. 74, “Se transcribe oficio del Maestro José M. Zambrano”, mayo de 1937, f. 2.

viejas y rudimentarias.⁵⁰⁵ La respuesta fue negativa, argumentando la falta de recursos por parte del Departamento en cuestión.⁵⁰⁶

Otros servicios que los maestros rurales federales prestaban a favor de la comunidad eran la de escribanos, o como algunos de ellos se denominaban, secretarios, es decir, redactaban cartas para los vecinos de la comunidad. También, instalaban peluquerías en la escuela y ofrecían comidas para alumnos y gente del poblado.⁵⁰⁷ De igual manera, a través de las Campañas Pro-Higiene, además de promover mejores hábitos de salud entre niños y adultos, así como la sanitización de los espacios públicos y privados; se encargaban de organizar cruzadas de vacunación, en especial de enfermedades endémicas como la viruela, enfermedad que azotó con fuerza al estado en el año de 1924 y que impidió a muchas escuelas llevar a cabo de manera regular sus actividades, tal como lo expresan los profesores Heladio Roblerio y Prudencio González:

[Roblerio]

No pudieron celebrarse festividades, en virtud de que como está atacando en este lugar la epidemia de viruelas, todos los vecinos han tenido alguna muerte que lamentar, no concurriendo por esto, a los actos públicos que se habían preparado. La vacunación se ha hecho, pero en muy poca escala por falta de linfa de la que completamente se carece en la región.⁵⁰⁸

[González]

Por estar desarrollándose de manera alarmante la epidemia de las viruelas, no se han celebrado festividades, para evitar las reuniones y el contagio consiguiente.- Por estas mismas razones, no se han dado comidas.⁵⁰⁹

⁵⁰⁵ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37058, exp. 44, “Solicita donación de herramienta agrícola para la Escuela, agosto de 1937, f. 1.

⁵⁰⁶ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37058, exp. 44, “No hay partida disponible en el Pres. esta Sría. partida a la cual poder cargar ese gasto”, septiembre de 1937, f. 2.

⁵⁰⁷ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.3, “Noticia Estadística Mensual de la “Casa del Pueblo” de

⁵⁰⁸ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.2, “INFORME de la Casa del Pueblo de Ojo de Agua, que rinde el Maestro Rural que suscribe, a la superioridad, y que se contrae a los meses de mayo y junio de 1924”, junio de 1924, f. 13.

⁵⁰⁹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36278, exp. 755.9, “INFORME de la Casa del Pueblo de las Ventanas, que rinde el Maestro Rural que suscribe, a la superioridad, y que se contrae a los meses de mayo y junio de 1924”, junio de 1924, f. 19.

Hasta aquí, se ha mostrado cómo los maestros rurales en Chiapas se desempeñaban en los ámbitos escolares y sociales, en la mayoría con éxito. No obstante, también enfrentaban problemas de otra índole, como los ocasionados por conflictos políticos. Un ejemplo que se puede encontrar en la documentación, son los peligros que tuvieron que afrontar algunos profesores durante la ya mencionada Rebelión Delahuertista (1924). Durante este levantamiento, algunas escuelas dejaron de laborar a causa de los disturbios, pues como se dijo en el apartado 3.1. de esta tesis, los rebeldes no sólo arrebataban lo que necesitaban de las comunidades, también, tomaban el control administrativo, político y económico de los pueblos, lo que impedía el funcionamiento normal de muchas de las instituciones federales, como los establecimientos escolares. Ejemplo de ello fue la Casa del Pueblo ubicada en el municipio de Motozintla, que fue ocupada como cuartel militar por los rebeldes. Así lo informaba el Maestro Misionero Ernesto Parres, al Director de Educación y Cultura Indígena:

Tengo la pena de informar a usted que los voluntarios del Estado al mando del capitán Azariel González invadieron la Casa del Pueblo de Motozintla tomándola como cuartel. No obstante que gestioné por todos los medios posibles que fueran desalojados no pude conseguir nada, pues los voluntarios aducen que “como en otra época el edificio que ocupa la Casa del Pueblo fue cuartel, que lógicamente les pertenece”. Manifiesto a usted que el edificio en cuestión es propiedad del Municipio, pero como el Presidente Municipal es un señor que no sabe ni leer ni hacer valer sus derechos, no consiguió absolutamente nada y las fuerzas se posesionaron del edificio. Como es natural la huerta y todos los sembrados que teníamos en los patios, serán destruidos por la soldadesca.⁵¹⁰

Como se observa, en levantamientos de este tipo, los más perjudicados eran los campesinos, ya que su cotidianidad y sus pertenencias eran transgredidas y no tenían la opción de defenderse sin poner en riesgo su integridad. Para los maestros, los peligros eran los mismos, pero se agregaba uno más, la falta del pago de sus salarios, tal fue el caso del maestro Antonio Rado, quien en un oficio enviado al Director de Educación y Cultura Indígena fechado en abril de 1924, detalló los

⁵¹⁰ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36278, exp. 755.3, “Se informa que los voluntarios del Estado tomaron la Casa del Pueblo de Motozintla como cuartel”, Tapachula, Chiapas, mayo de 1924, f. 23.

acontecimientos que se habían estado viviendo desde diciembre de 1923 en la zona alrededor de la escuela a su cargo. De la misma manera, informaba sobre lo inconveniente que era para él, el retraso de su sueldo, el cual era de cuatro meses:

Tengo el honor de informar a usted que las labores de la Casa del Pueblo de mi cargo hasta la fecha no las he logrado regularizar por los acontecimientos revolucionarios de estos lugares. Asesinaron al Presidente Municipal y esto fue bastante para que el pueblo entero se alejara buscando su salvación. Yo hice otro tanto y me fui a Tapachula en cuyo lugar me presenté al Prof. Misionero don Ernesto Parres, y él me dijo que permaneciera en esta hasta que la situación se arreglara.

El Sr. Parres ha estado haciendo gestiones para que se me pague algo de lo que se me debe, pero no se ha conseguido nada, debiéndoseme actualmente desde el 21 de Diciembre del año pasado.⁵¹¹

La oposición a los trabajos que realizaban los maestros rurales en la escuela y en la comunidad, no existe mucha información, llagándose a mencionar solamente el descontento de algunos padres de familia a que sus hijos hicieran trabajos agrícolas dentro de la escuela o a que las niñas tomaran clases con maestros varones.⁵¹² En estas situaciones los docentes tenían que tomar acciones para poder sortear las fricciones que les impedían cumplir su encomienda, como podría ser, ceder ante algunas peticiones de los vecinos o implantar poco a poco el sistema educativo para que no lo recibieran de golpe y se viera como un atentado contra sus tradiciones y su autonomía. Para el caso de la negativa a enviar a las niñas a la escuela, los inspectores solicitaban la asignación de una maestra al poblado para así sortear el problema.⁵¹³

Finalmente, algunas de las causas por las que un profesor podía ser cesado de su puesto eran: no cubrir los requisitos laborales y profesionales que se indicaban en las circulares que se les

⁵¹¹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36277, exp. 754.18, “Oficio del Profesor Antonio Rado al Director de Educación y Cultura Indígena, sobre las problemáticas que estaban teniendo lugar en Acapetahua, municipio de Tapachula, debido a la presencia de rebeldes”, Tapachula, Chiapas, abril de 1924, fs. 21-22.

⁵¹² AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36279, exp. 756.13, “Se hacen algunas aclaraciones acerca de “Las Casas del Pueblo” del Municipio de San Pedro Remate”, abril de 1924, fs. 47-48.

⁵¹³ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36279, exp. 756.13, “Se hacen algunas aclaraciones acerca de “Las Casas del Pueblo” del Municipio de San Pedro Remate”, abril de 1924, f. 48.

enviaban; estar en una edad que les impidiera realizar sus labores docentes de forma adecuada y no tener los estudios requeridos.⁵¹⁴ En un solo documento se encontró una lista de maestros que debían de ser cesados por no ser mexicanos,⁵¹⁵ pero no se especifica la nacionalidad y los motivos específicos por los que serían retirados de sus empleos. Remitiéndonos a lo mencionado en el capítulo cuatro de esta tesis, las causas pudieron ser el rechazo que sufrían los inmigrantes centroamericanos, pues no era bien visto por las autoridades educativas federales, su participación en la vida política, social y mucho menos escolar de la Entidad.

5.2. Anotaciones y análisis en torno a la práctica escolar en las Escuelas Rurales Federales en Chiapas.

Durante los primeros veinte años de presencia de la SEP en el ámbito educativo de México, el trabajo de las Escuelas Rurales Federales se centró en cuatro aspectos principales: el escolar, el de ayuda social, el de cooperación comunal y el de formación de Comités y Cooperativas. En Chiapas, así como en otras regiones del país como Oaxaca o Puebla, la incursión de la Secretaría en las regiones permitió que muchas comunidades pudieran gozar por primera vez de un establecimiento educativo en su comunidad. Así, a partir del análisis de algunos expedientes de las Escuelas Rurales Federales chiapanecas, se encontraron diversas referencias al plan de trabajo que éstas implementaron entre 1924 y 1939, lo que nos acerca al desarrollo regional del proyecto educativo posrevolucionario y cardenista en sus diversas aristas y abundando en algunas problemáticas.

⁵¹⁴ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36353, exp. 12, “Se informa el motivo de los ceses de cuatro maestros rurales en el Estado de Chiapas”, febrero de 1927, f. 30.

⁵¹⁵ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36353, exp. 12, “Lista de Maestros Rurales que deben cesar por no ser mexicanos”, enero de 1927, f. 20.

En la parte escolar, la mayoría de los maestros rurales a lo largo de estas dos décadas, priorizaron tanto en niños como en adultos, la enseñanza del castellano, al tener Chiapas una alta población no hablante del español, donde aún en los años cuarenta había comunidades que seguían hablando sus propias lenguas. En los expedientes consultados la situación era notable, ya fuera en las *Noticias Estadísticas Mensuales*, en los informes de labores o en las propuestas de fundación de escuelas, se daba a conocer que la composición étnica de los poblados que entre 1924 y 1929 era en su mayoría de origen maya-quiché, mame y tzotzil, mientras que en los años treinta fueron los mestizos quienes parecieron predominar, datos que hasta cierto punto se apegan a las cifras arrojadas en los censos de población de 1921 y 1930, en los cuales la población indígena representó el 47.64%⁵¹⁶ y 17.59%⁵¹⁷ del total, respectivamente. Sin embargo, en ambos casos esta información oficial debe de ser tomada en cuenta con cierta reserva pues es muy probable que además de que no toda la población haya sido censada, en las dos ocasiones varias personas hayan negado su condición de indígenas. De igual manera, en el censo de 1930, los datos que aparecen respecto a la población indígena solo consideró a las personas mayores de cinco años que hablaban dialectos que sumando los número totales absolutos y relativos, apenas da un total de 93 256 habitantes. No obstante, hasta finales de los treinta, los mismos inspectores federales y maestros rurales, justificaban la pertinencia de instalar una escuela a partir de la condición étnica del poblado, ranchería o localidad. Asimismo, como ya se mencionó en el capítulo dos de esta tesis,

⁵¹⁶ De acuerdo con el Censo de Población del Departamento de Estadística Nacional de 1921, la población total de Chiapas era de 421 744 habitantes, de los cuales 200 927 eran indígenas, 152 956 eran mestizos, 49 836 eran considerados blancos y 18 025 eran extranjeros, en Departamento de la Estadística Nacional, *Censo General de Habitantes: 30 de noviembre de 1921. Estado de Chiapas*, México, 1926, p. 24, disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825411138/702825411138_1.pdf, consultado: 02 de agosto de 2022

⁵¹⁷ En el censo de 1930, el total de la población en Chiapas era de 529 983 habitantes, de los cuales, en número absolutos, 89 213 fueron clasificados dentro de la categoría de “Población de cinco años o más que habla exclusivamente dialectos indígenas”, mientras que en número relativos fueron 4 043, dando un total de 93 256, en Instituto Nacional de Estadística y Geografía, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1930/#Publicaciones>, consultado: 19 de octubre de 2022.

se pensaba que la integración de este grupo a la vida económica, social y cultural del país debía de hacerse mediante su alfabetización y, por ende, su castellanización.

Además de lengua nacional, se impartían las materias de aritmética, geografía, moral, ciencias naturales, historia, instrucción cívica, trabajos manuales y estudios de la naturaleza.⁵¹⁸ Mientras que los Anexos que se instalaban dentro del terreno escolar, solían servir como parcela escolar (campos de cultivo), gallineros, palomares, conejeras, porquerizas, apiarios, entre otros. Ahí, los niños realizaban prácticas agrícolas como la siembra de maíz, frijol, habas, flores, árboles de duraznos o la cría de animales domésticos, siendo los más comunes, las gallinas, los gallos y los cerdos. Los productos obtenidos de estas actividades, se repartían entre los alumnos para su autoconsumo o se ponían a la venta para recaudar fondos que servían para mejorar las condiciones de la escuela.⁵¹⁹

Contar con el material escolar adecuado y en cantidad suficiente era un elemento fundamental para que tanto maestros como alumnos, pudieran cumplir lo mejor posible las actividades marcadas en sus planes de trabajo. En el aula, no podían faltar los silabarios, los libros de lectura y escritura por grado -los de Luis F. Mantilla parecieron ser uno de ellos- y, los textos de Historia Patria esencialmente; pero había escuelas que agregaban a su corpus de textos, libros sobre el método de dibujo o de lectura como los titulados “Poco a poco” y “Adelante”. También, necesitaban pizarras, cuadernos, lápices, cajas de gises, mesas, bancas-asientos y bancas de

⁵¹⁸ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.1, “Acta de exámenes de fin de curso de los alumnos de la Casa del Pueblo de Nuevo Comaltitlán”, noviembre de 1924, f. 17 y AGNM, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37060, exp. 5, “Enviando Plan de Trabajo”, enero de 1938, f. 1.

⁵¹⁹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36278, exp. 755.12, “Informe anual que rinde el maestro rural que subscribe de la Casa de Pueblo de la Lima Mpo de Tapachula Dto de Soconusco. Chis.”, noviembre de 1924, f. 21 y AGNM, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37061, exp. 30, “Plan de trabajo que la Escuela Rural Federal del Zapotal Las Casas, Chis. desarrollará en el presente año escolar de 1938”, enero de 1938, f. s/n.

escritura.⁵²⁰ Desafortunadamente, se observa en los expedientes de las escuelas, que la mayoría no tenían el número suficiente de útiles escolares para su población escolar, además, de que los muebles se encontraban en mal estado. Un ejemplo, es el de la Casa del Pueblo de “Las Ventanas”, en donde tenían 10 silabarios, 1 libro de Historia Patria, 10 pizarras, 10 cuadernos y ½ caja de gises, para 53 alumnos.⁵²¹ por lo que es posible que los materiales fueran compartidos o se pidiera a los padres de familia adquirirlos por su cuenta. Para el caso del mobiliario, siempre se esperaba contar con el dinero suficiente para su construcción, lo cual solía tardar porque se daba prioridad a la cimentación o mejoramiento del edificio escolar.⁵²² de hecho, en algunas ocasiones para ahorrar en su elaboración, los profesores recurrían a algunas agrupaciones como la Confederación Nacional Campesina, para solicitar al Gobierno Federal permiso para la tala de árboles y así aprovechar la madera en mesabancos y puertas.⁵²³

Para la experimentación agrícola, la escuela necesitaba contar con un terreno de al menos cinco hectáreas de extensión, el cual podía ser donado por algún particular, prestado por la comunidad, ser propiedad de la Federación o del Gobierno del Estado.⁵²⁴ Las herramientas que utilizaban para las prácticas agrícolas no eran muy variadas, pues rara vez los establecimientos tenían la posibilidad económica de adquirirlas, aunque siempre tenían la opción de enviar a la Secretaría de Educación una solicitud para su dotación, que en caso de una negativa, se recurría al

⁵²⁰ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.4, “Ynventario (sic) de los muebles y útiles, herramientas, animales con que cuenta “La Casa del Pueblo” de Los Cimientos, Municipio de San Pedro Remate, Distrito de Mariscal – Chiapas”, mayo de 1924, fs. 11 y 13.

⁵²¹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, 36278, exp. 755.9, “Noticia Estadística de “La Casa del Pueblo” de la Agencia “Las Ventanas”, enero de 1924, f. 2.

⁵²² AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36278, exp. 755.12, “Informe de la visita que se hizo a la Casa del Pueblo en La Lima”, marzo de 1925, f. 26 y

⁵²³ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37057, exp. 11, “Exp. El Tejar, Mpio. Chiapa. Chs.”, f. 2.

⁵²⁴ La información sobre la extensión de los anexos y la situación de la propiedad se encuentra en documentos como: Informes de Actividades de los Profesores, Propuestas de Fundación de la Escuela y Autorizaciones de Fundación de la Escuela,

uso de los equipos de los alumnos, que consistía esencialmente en palas, azadones, rastrillos y machetes.⁵²⁵

Respecto a los métodos de enseñanza, no se encontró ningún documento que refiriera sobre la forma en que se impartían las clases teóricas o prácticas en los establecimientos rurales, pero si se encontraron referencias en los planes y programa de trabajo de éstos, que permiten acercarnos al conocimiento de las prácticas escolares que proponían las autoridades educativas. Para empezar, dentro del aula, los maestros se enfocarían al estudio de las materias que comprendía el plan de estudio, en especial la lectura y la escritura mediante la enseñanza simultánea, mutua⁵²⁶ o de monitores.⁵²⁷ El principal apoyo didáctico para dicha labor, fueron los pocos libros de texto con los que contaban, los conocimientos que tenían o que iban adquiriendo a lo largo de su carrera magisterial y, cuando se podía, la programación de excursiones para la demostración de algún tema. En este sentido, en un programa de estudios de 1924, se puede observar como la asignación de materias por grados varió de manera sustancial de un grado a otro, es decir, para primer año sólo se contemplaron las asignaturas de lengua nacional, lectura, escritura, aritmética, lectura y escritura de los números enteros y decimales, agricultura, avicultura y trabajo manual; mientras que, para el segundo grado, se agregó historia patria y dibujo, y las materias básicas abarcaron ramas más complejas como la sintaxis, prosodia, ortografía, los tipos de acento, numeración romana, axiomas usadas en aritmética, etc., lo que me lleva a pensar que en el primer año los

⁵²⁵ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.4, “Ynventario (sic) de los muebles y útiles, herramientas, animales con que cuenta “La Casa del Pueblo” de Los Cimientos, Municipio de San Pedro Remate, Distrito de Mariscal – Chiapas”, mayo de 1924, f. 13 y AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37058, exp. 44, “Solicita donación de herramienta agrícola para la Escuela, agosto de 1937, f. 1.

⁵²⁶ La enseñanza mutua o también conocida como lancasteriana o monitorial, se refiere a la enseñanza de los alumnos no mediante el maestro, sino de alumnos asignados por él llamados “monitores”, los cuales se encontraban aventajados en sus estudios, en Museo Virtual de Historia de la Educación, <https://www.um.es/muvhe/itinerario/la-ensenanza-mutua-finales-del-siglo-xviii-primera-mitad-del-siglo-xix/>, consultado: 15 de agosto de 2022.

⁵²⁷ AGNM, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36291, exp. 1328, “Bases que norman el funcionamiento de “Las Casas del Pueblo”, 1923, fs. 9-10.

maestros debían de enfocarse en enseñar lo básico de la escuela primaria -lectura, escritura, operaciones matemáticas y agricultura- para que si por alguna razón los niños dejaban de asistir, por lo menos tuvieran los conocimientos esenciales.⁵²⁸

Para las prácticas agrícolas, si bien muchos de ellos no habían tenido una formación como maestro rural en alguna normal regional o campesina, la cual les daba los conocimientos esenciales en agricultura y cría de animales. Con los cursos por correspondencia y el uso de los folletos que les repartían por conducto de la Dirección de Misiones Culturales como el *Club de agricultura para muchachos*, *Enfermedades de las plantas*, *Razas de ganado vacuno de carne*, *Razas de gallinas ponedoras* y *Fomentando el uso de la leche*, podían aprender sobre estos temas que quizá les eran poco conocidos.⁵²⁹

Con la llegada de la educación socialista, se intentó que la enseñanza de las materias del programa educativo tuvieran un sentido científico para construir la nueva ideología de la Federación, por lo que se incorporaron pláticas o actividades que la promovieran. Por tal motivo, en muchos programas se repetía la siguiente idea: “Hacer que los alumnos conozcan la pobreza y la miseria del poblado, el monopolio de la producción y los medios de producción económica que aun han existido, con el fin de crear un amplio espíritu (sic) de servicio social”,⁵³⁰ con lo que, además, se quería combatir el egoísmo, el fanatismo y la superstición, actitudes que iban en contra de la nueva escuela socialista. Asimismo, se ponía atención en el trabajo en los anexos, las

⁵²⁸ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.2, “Programa de estudios examinados en los alumnos de “La Casa del Pueblo” de Ojo de Agua”, noviembre de 1924, f. 30.

⁵²⁹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36353, exp. 16, “Folletos que se entregaran a la Dirección de Misiones Culturales para ser repartidos por los misioneros a los maestros rurales y primarios de los estados que se expresan a continuación”, abril de 1928, f. 1.

⁵³⁰ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37060, exp. 52, “Plan de trabajo que el suscrito Director de la Escuela Rural de la colonia “Francisco E. Serrano” desarrollará con la colaboración del Presidente Comisario Ejidal [...] en 1938”, noviembre de 1938, f. 3.

reuniones y las campañas sociales, como medios para el desarrollo de las actividades educativas, económicas y sociales de niños y adultos.

Otra parte importante de las actividades escolares eran las festividades, en las escuelas chiapanecas, la mayoría de los documentos consultados, indican que se ponía especial atención a las fiestas de fin de año escolar, del día de las madres y las patrias, que solían ser las de la Independencia de México (15 y 16 de septiembre) y la de la Anexión de Chiapas a la República Mexicana (12 de septiembre). La organización de estas fiestas, no sólo requería la cooperación de alumnos y maestros; en los programas que se distribuían alrededor del poblado -ya fueran impresos o manuscritos-, se hacía la invitación a todos los vecinos de la comunidad, incluidas las autoridades locales, para que desde alrededor de las 6 de la mañana los acompañaran a participar en los actos preparados.

La celebración de las pruebas escolares junto con la fiesta de fin de año, eran quizá las más importantes, pues en las primeras en que el maestro demostraba a la comunidad los adelantos que habían tenido los niños durante el ciclo escolar. Estos eventos, que a menudo eran presididos por un jurado integrado generalmente por el presidente municipal, el secretario del ayuntamiento y un agente municipal escolar del pueblo, convocaba a los alumnos del establecimiento, quienes eran divididos en grupos para presentar sus exámenes. En el acto, luego de haber sido evaluados niñas y niños por el jurado, se emitía una nota general y se daban por terminadas las pruebas, las cuales duraban alrededor de doce horas.⁵³¹ Luego de las pruebas, el profesor junto con los alumnos, organizaban la fiesta de clausura o de fin de año, en las que se presentaban bailables regionales y se recitaban poemas dedicados a la escuela, los libros, el maestro, la patria o a alguna temática

⁵³¹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.3, “Pruebas escolares de fin de año de “La Casa del Pueblo” de Las Casas”, noviembre de 1924, f. 38.

relacionada con las enseñanzas de la escuela como las estaciones del año, la naturaleza o los animales.⁵³²

En los festejos sobre la Independencia de México y de la Anexión de Chiapas al territorio, se observa ver claramente cómo la organización éstos, iban cambiando, no sólo respecto al propio programa educativo federal, sino que se adaptaban a las nuevas políticas federales que se iban implantando en el agro mexicano, la legislación laboral y las políticas públicas del país. Así, desde la presidencia de Álvaro Obregón, pasando por el Maximato, hasta culminar con el Cardenismo, las fiestas de carácter nacionalista estuvieron llenas de declamaciones a la patria y a los héroes nacionales, paseos cívicos por los pabellones nacionales que montaban los alumnos y conferencias dictadas por maestros y alumnos, que hablaban sobre derechos y obligaciones ciudadanos, leyes o reformas que los beneficiaran o el trabajo que se hacía desde el poder central a favor de ellos.

En un programa de septiembre de 1924, por ejemplo: el maestro impartió una plática sobre cómo el Supremo Gobierno promovía el mejoramiento de toda la población a través de la cooperación y el impulso para que los niños para que practicara la agricultura, la industria o algún oficio pues eran fuentes inagotables de bienestar,⁵³³ principios fundamentales para la modernización social y el mejoramiento económico de los campesinos, premisas que se difundieron en los primeros años de existencia de la SEP. No obstante, con la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia y la modificación al Artículo Tercero Constitucional, con el la cual se implantaba la educación de carácter socialista en todo el país, los discursos pronunciados en las

⁵³² AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.3, “Programa de la Prueba Escolar efectuada en La Casa del Pueblo de la Ranchería de Las Tablas”, noviembre de 1924, f. 42 y AGNM, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.4, “Programa de los actos con que la “Casa del Pueblo” de Los Cimientos clausura las pruebas escolares del presente año escolar”, noviembre de 1924, f. 40.

⁵³³ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.3, “Programa de los actos con que “La Casa del Pueblo” de la Ranchería de Las Tablas, Municipio de San Pedro Remate, Distrito de Mariscal Chiapas, conmemoró el 12 de septiembre de 1924, como aniversario de la anexión de Chiapas a la República Mexicana”, septiembre de 1924, f. 29.

escuelas rurales en Chiapas cambiaron y se enfocaron en el cooperativismo, la igualdad social, la desfanatización, la transformación laboral y el autogobierno estudiantil, ideas que a su vez eran el eje de las actividades de los programas de trabajo de esos años.⁵³⁴

Finalmente, estas ceremonias fueron igualmente aprovechadas por el maestro rural para mostrar los frutos de su labor, como la inauguración de alguna obra pública, puentes o carreteras; la inauguración de edificios escolares, anexos o donación de símbolos patrios como banderas nacionales o escudos de armas. En un programa de septiembre de 1924, sobre la conmemoración de la Anexión de Chiapas a México en la Ranchería de Las Tablas ubicada en el municipio de San Pedro Remate, estas prácticas magisteriales fueron pieza fundamental de las festividades cívicas desde el principio hasta el final. En este sitio, el festejo comenzó con música regional de marimba y fuegos artificiales; posteriormente, el profesor Cecilio D. Muñoz, regaló una bandera a la Casa del Pueblo y los alumnos aprovecharon para entonar el himno nacional antes de que él relatar la historia sobre la anexión del estado a la República. A lo que siguieron ocho actividades más, entre las que destacaron las siguientes que daban cuenta del compromiso y la labor del maestro hacía la escuela y la comunidad:

A las 7 horas

5 Ynaguración (sic) de un tramo de camino de [ilegible] que conduce a “La Casa del Pueblo” y a la vez a los Pueblos de San Ysidro (sic) Siltepec y San Pedro Remate.

A las 10 horas

6 Colocación de los cimientos en que quedará sentada La Casa del Pueblo en construcción.

7 Dotación a la misma por el Maestro Rural de un pizarrón, una caja de gises blancos con 150 barras, 25 cuadernos de escritura en blanco y una pequeña Biblioteca que se compone de 10 tomos sobre conocimientos de agricultura y sus derivados.

[...]

A las 15 horas

10 Ynstalación (sic) del Gallinero de “La Casa del Pueblo” dotándolo el Maestro Rural con seis pollos, un macho y cinco hembras.

A las 16 horas

⁵³⁴ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37056, exp. 74, “Plan General de Trabajo que desarrollará el personal de la Escuela “Joaquín Miguel Gutiérrez de Villa Allende, Chiapas, durante el año lectivo de 1938”, enero de 1938, fs. 5-7.

11 Ynstalación (sic) de un pequeño taller de carpintería con una herramienta que se proporcionó el Maestro Rural y es de su propiedad.⁵³⁵

El cartel que difundió la Aldea “El Edén” del municipio de Tapachula en septiembre de 1924, es otro buen ejemplo de las obras que el magisterio rural trataba de dejar en las comunidades a las que eran asignados. En este anuncio, se destacó con letras grandes, la inauguración de un puente llamado “José Vasconcelos” y, aunque se menciona que la organización del evento fue la Junta de Mejoras, lo más probable es que el maestro haya sido elemento fundamental en la preparación de dicha festividad, así como la construcción del puente:

Imagen 1. Programa de las festividades llevadas a cabo en la Población “El Edén” con motivo de la Independencia de México.

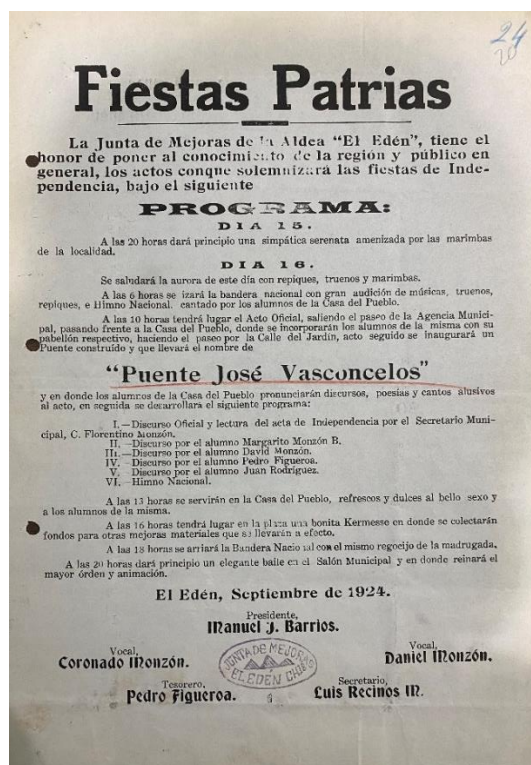


Imagen tomada de AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36279, exp. 756.8, septiembre de 1924, f. 20.

⁵³⁵ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.3, “Programa de los actos con que “La Casa del Pueblo” de la Ranchería de Las Tablas, Municipio de San Pedro Remate, Distrito de Mariscal, Chiapas, conmemoró el 12 de septiembre de 1924, como aniversario de la anexión del Estado de Chiapas a la República Mexicana”, septiembre de 1924, f. 3.

Algo similar se dio durante las festividades de los años treinta. En este caso, otro festejo en 1939 de la Anexión del estado y la Independencia de México por parte de la Escuela de Pueblo Nuevo, en el municipio de Comaltitlán y que programaba en la actividad número seis, la inauguración por parte el Director del Plantel, de un teatro al aire libre.⁵³⁶

En las Casas del Pueblo o Escuelas Rurales Federales la Ayuda Social fue el segundo elemento característico de su trabajo. Siendo los establecimientos escolares, verdaderos centros sociales, no sólo para sus alumnos, sino para la comunidad en general, muchas de las actividades que se organizaban fuera de los horarios de clases estaban destinadas a brindar alguna prestación o beneficio a la comunidad. El objetivo, como ya se ha mencionado, era posicionar a la escuela en el centro de la vida comunitaria, de ahí que los maestros con ayuda de sus alumnos, se esmeraran en ofrecer a los vecinos servicios comunes, pero no del todo accesibles, ya fuera por cuestiones económicas o de movilidad.

La peluquería, fue de los primeros servicios que los maestros chiapanecos ofrecieron los fines de semana, ésta tenía dos objetivos principales: en primer lugar, mantener y cultivar la higiene de los niños durante todo el ciclo escolar y en segundo, permitir que miembros de la localidad que no tuvieran los recursos para pagar ese servicio, tuvieran la oportunidad de recibir un corte de manera gratuita.⁵³⁷ En este marco, por medio de las campañas pro-salud y de higienización, la escuela rural ofreció en caso de contar con el material médico: curaciones; vacunación contra enfermedades como viruela, tosferina y sarampión; la limpieza y quema de

⁵³⁶ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37066, exp. s/n1, “Con motivo a la conmemoración de los Aniversarios de la Anexión de Chiapas a México y de nuestra Independencia Nacional, la Escuela Primaria Federal de este lugar, verificará durante los días 14, 15 y 16, los festivales correspondientes, bajo lo siguiente:”, septiembre de 1939, f. 9.

⁵³⁷ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.3, “Noticia estadística del mes de julio de 1924 de la Ranchería de Las Tablas”, julio de 1924, f. 21 y AGNM, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37060, exp. 63, “Plan General de trabajo que se desarrollará en la Escuela Rural Federal de Unión Chicharras, del Mpio. de Bella Vista, Chis. durante el año lectivo de 1938”, noviembre de 1938, f. s/n.

basura de las calles y visitas a las casas con el objetivo de higienizar los hogares de acuerdo al plan del Departamento de Salubridad e impartir a las madres de familia pláticas de economía doméstica y puericultura, para mejorar sus métodos de crianza y cuidado de los niños.⁵³⁸ Para el mejoramiento material y económico de la localidad, en algunas escuelas se gestionó la instalación de agua potable, de luz eléctrica, de líneas telefónicas, la construcción de caminos y puentes y la petición de dotación de tierras, por mencionar algunas.⁵³⁹

En las *Bases que norman el funcionamiento de las Casas del Pueblo*, se plantearon en la actividad número ocho de las “Prácticas de trabajo”, el fomento de las relaciones escuela-comunidad, con la finalidad de construir lazos de reciprocidad en ambas direcciones, para que en el futuro, el sistema educativo regional alcanzara independencia económica del erario nacional,⁵⁴⁰ es decir, se esperaba que el maestro rural lograra obtener, por sí mismo, los recursos económicos suficientes para el sostenimiento de su plantel, así como el pago de su salario. Por ello, constantemente se promovió y fomentó la cooperación no sólo de los padres de familia, sino también, de los vecinos y algunas autoridades locales.

En algunos oficios enviados a la Dirección de Educación Federal del Estado, los mismos inspectores federales daban cuenta de la disposición de la población de algunas rancherías o aldeas,

⁵³⁸ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.2, “Estadística mensual del Pueblo Ojo de Agua de septiembre de 1924”, septiembre de 1924, f. 27; AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37066, exp. s/n2, “Cuestionarios que deben rendir los Directores de las Escuelas Rurales Federales de la escuela establecida en La Trinitaria”, octubre de 1938, f. 7; caja 37061, exp. 30, “Cuestionarios que deben rendir los Directores de las Escuelas Rurales Federales de la escuela establecida en El Zapotal”, noviembre de 1938, f. s/n; caja 37058, exp. 44, “Plan de trabajo que el suscrito, Director de la Escuela Rural Federal de la Colonia Venustiano Carranza”, enero de 1938, f. 7 y caja 37060, exp. 60, “

⁵³⁹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37060, exp. 60, “Plan de trabajo desarrollado en la Escuela Rural Federal de la comunidad de Ojo de Agua, durante el año de 1938”, marzo de 1938, f. 3; caja 37060, exp. 5, “Plan de trabajo que se propone desarrollar la Escuela Rural Federal “Luis Espinosa” de San Pedro Pedernal”, enero de 1938, f. 1; caja 37062, exp. s/n, “Plan de trabajo de las labores que se desarrollaran en la Escuela Rural “Los Niños Héroes” para 1938, mayo de 1938, f. s/n.

⁵⁴⁰ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36291, exp. 1328, “Bases que norman el funcionamiento de “Las Casas del Pueblo”, 1923, f. 4.

para cooperar con la labor educativa, lo que significaba no sólo garantizar la asistencia de los niños a clases, sino también, aportar económica y materialmente al establecimiento. En un acta levantada en Pueblo Nuevo, municipio de Comaltitlán en 1924, con motivo de la instalación de la Casa del Pueblo, el Profesor Misionero Ernesto Parres, informó que estando los pobladores -en su totalidad indígenas, no hablantes del español y analfabetas-, tan agradecidos por la inauguración de una escuela en su localidad pues jamás había funcionado una, dieron toda clase de ayuda en la construcción del local, haciendo además, la donación de muebles y aves de corral para las experimentaciones avícolas.⁵⁴¹ Lo mismo ocurrió en la Aldea La Lima, donde se informó que para la inauguración de la Casa del Pueblo, los vecinos -quienes tampoco habían gozado de un establecimiento, eran analfabetas y hablantes de lenguas autóctonas- prepararon y adornaron el local lo mejor posible, además, de proporcionar al profesor su habitación.⁵⁴²

En los casos en que se solicitaba la fundación de alguna escuela, eran los mismo vecinos quienes proponían la ayuda para la escuela, como un medio para que su petición fuera aceptada. En los oficios dirigidos en enero de 1937 al Presidente de la República, Lázaro Cárdenas, por los campesinos de la región “Campos de Ocot” y el Comité Agrario del paraje “Tzalbuté”, ambos del municipio de Chilón, ofrecieron su cooperación personal para la construcción del edificio escolar y la habitación del maestro, al mismo tiempo, de ayuda moral y material para el maestro y, la promesa de que sus hijos asistirían a clases regularmente.⁵⁴³

⁵⁴¹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.1, “Se remite acta levantada en Pueblo Nuevo Comaltitlán con motivo de la instalación de la Casa del Pueblo”, junio de 1924.

⁵⁴² AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36278, exp. 755.12, “Se comunica la Instalación de la Casa del Pueblo de la Lima. Mpo. de Tapachula. Chis. Se remite el acta de inauguración”, junio de 1924.

⁵⁴³ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37058, exp. 40, “Solicitud para fundar una Escuela Rural en la Región “Campos de Ocot”, enero de 1937, f. 1, y caja 37058, exp. 39, “Solicitud de los campesinos del paraje “Tzulbuté” para fundar una Escuela Rural en su región”, enero de 1937, f. 2.

De hecho, se puede decir que, para las escuelas rurales federales en un estado como Chiapas, la aportación monetaria, en especie o trabajo de los padres de familia o alguna institución ajena a la federación, les dio la posibilidad de mejorar en aquellos puntos donde por falta de presupuesto federal no se podía, como era el aspecto material. Ejemplo de ello fue la colecta de fondos que realizó el Comité de Educación Rural, entre los vecinos y el presidente municipal del municipio de Ostucán, que reunió la cantidad de 50 pesos para la compra de dos pelotas de basquetbol, una madera alfarda, una banca, un pizarrón, cuatro pares de pies de mesa, negro de humo, clavos, bombillas y dos mechas.⁵⁴⁴ O en la Escuela Rural Federal “El Niño Artillero”, de la Colonia Carmen Zacal, donde gracias a la ayuda monetaria de los vecinos, en 1937 se pudo hacer una construcción de madera y bajareque de 4 metros de largo por 3 de ancho, destinada a la cocina y, apenas un año más tarde, haciendo uso del fondo reservado de la comunidad, se empezó la construcción del edificio escolar que mediría 15 metros de largo por 12 de ancho y que comprendería dos salones de clases, un vestíbulo, la Dirección y un corredor.⁵⁴⁵ En este contexto, los recursos vecinales se ocuparon igualmente para la construcción de teatros al aire libre,⁵⁴⁶ o la casa del maestro⁵⁴⁷ y si estos no eran suficientes, el maestro rural se encargaba de hacer alguna

⁵⁴⁴ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37057, exp. 7, “Lista de personas que contribuyeron al mejoramiento de la Esc. y la forma de gastos hechos”, septiembre de 1934, fs. 19 y 20.

⁵⁴⁵ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37058, exp. 38, “Se pone en conocimiento de esta Dirección haber quedado construida una cocina para el servicio de la Escuela”, marzo de 1937, f. 1 y “Comunicando haber dado principio a la construcción del Edificio Escolar”, agosto de 1938, f. 2.

⁵⁴⁶ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37061, exp. 30, “Acta de inauguración del Teatro al Aire Libre de la Escuela Rural Federal del pueblo El Zapotal”, septiembre de 1938, f. s/n;

⁵⁴⁷ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37068, exp. s/n1, “Acta de inauguración de la Casa del Maestro de la Escuela Rural Federal “Estado de Veracruz”, julio de 1939, f. 9 y

petición al presidente municipal o al gobernador estatal, para que se le apoyara con algunos materiales de construcción o útiles escolares.⁵⁴⁸

En contraste, en la documentación consultada podemos encontrar casos donde tanto autoridades como vecinos se negaron a cooperar con la labor educativa emprendida por el maestro rural y, aunque no son muchos, esta situación nos podría estar hablando de diferentes cuestiones por las que no había una respuesta favorable al proyecto educativo federal. En este sentido, se pueden plantear diversas problemáticas como: el rechazo de las comunidades a la escuela rural federal al verla como un elemento perturbador de su autonomía; la existencia de conflictos entre localidades y funcionarios federales -inspectores y maestros-, que pudieron crear prejuicios contra habitantes de algunos centros indígenas frenando la participación de éstos en las actividades educativas; la fuerte presencia de poderes locales que presionaban a los pobladores para que no asistieran o participaran en los asuntos escolares o simplemente, podría ser que la educación no les parecía importante, necesaria o útil para su vida diaria.

En la Casa del Pueblo de Benito Juárez el maestro rural de apellido Roblero dijo en uno de sus informes de actividades: “Los padres de éstos (sic), indígenas en su totalidad, no concienten (sic) en ceder una de las gallinas de su propiedad para la cría en la escuela, interpretando esto como donativo que hacen al maestro no bastando las explicaciones que se les dan, debido a su natural desconfiado”.⁵⁴⁹ Así también, el profesor Octavio Ángel Soto de la Casa del Pueblo de Tuxtla Chico denunció que:

Tropezando con la apatía de las Autoridades de esta Villa, de quienes no he recibido ni moral ni materialmente el más mínimo apollo (sic) para lograr el mayor número de asistencia escolar, no obstante ser ellas las llamadas á (sic) la desanalfabetización de su pueblo, formando así

⁵⁴⁸ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37061, exp. 30, “Plan de trabajo que la Escuela Rural Federal de el (sic) Zapotal Las Casas, Chis. desarrollará en el presente año escolar de 1938”, enero de 1938, f. s/n.

⁵⁴⁹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36279, exp. 756.19, “Informe de la Casa del Pueblo de Benito Juárez, que rinde el Maestro Rural que suscribe, a la superioridad, y que se contrae a los meses de mayo y junio de 1924”, junio de 1934, f. 4.

hombres útiles para el mañana, y si á (sic) esto se agrega la glacial indiferencia de la mayoría de los padres de familia al tratarse de la instrucción de sus hijos; hube de criar como en los bimestres anteriores un programa especial y adecuado a las circunstancias, preparando á (sic) los educandos para la vida social é (sic) intelectual [...] ⁵⁵⁰

De igual forma, expuso que no se habían podido crear los anexos de cría de ganado y aves de corral, porque tanto vecinos como padres de familia no habían querido hacer ninguna donación a la escuela, por lo que trabajaría con la Sociedad Cooperativa de alumnos para juntar algunos ahorros y dedicarlos a tal empresa.

Por último, un aspecto fundamental en el trabajo de las Escuelas Rurales Federales entre 1924 y 1939 fue la formación de Comités y Cooperativas como apoyo para la realización de los deberes escolares. Dentro de los Comités, el primero en crearse era el Pro-Casa del Pueblo, el cual estaba conformado por los propios alumnos. Éste, se encargaba de ayudar al maestro en cualquier situación que se presentara. Por ejemplo, anticipándose a las vacaciones, en el municipio de San Isidro Siltepec, tanto el profesor como los miembros del Comité, acordaron el nombramiento de una junta de vecinos y alumnos para el cuidado del edificio escolar. ⁵⁵¹ Otros más fueron el Comité de Mejoras Materiales, que debía enfocarse en hacer las diligencias respectivas para el mejoramiento material de la escuela, ⁵⁵² el Deportivo; el Antialcohólico, de Actividades Artísticas y Recreativas, de Mejoramiento del Hogar, el de Salubridad e Higiene, Pro-Caminos, Pro-Infancia y el Pro-Derecho de la Mujer Mexicana. ⁵⁵³

⁵⁵⁰ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36279, exp. 756.29, “Informe que el Maestro Rural de la “Casa del Pueblo” de la Villa de Tuxtla Chico, rinde al Profesor Misionero de Cultura Indígena”, junio de 1934, f. 14.

⁵⁵¹ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36276, exp. 757.4, “Acta levantada en la formación del Comité Pro-Casa del Pueblo en Los Cimientos”, diciembre de 1924, f. 29.

⁵⁵² AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37068, exp. s/n5, “Nombramiento del Presidente del Comité de Mejoras Materiales de la Escuela Rural Federal de la comunidad de Hidalgo Tocanaque”, 1938, f. 1.

⁵⁵³ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37056, exp. 74, “Plan de trabajo general que desarrollará el personal de la Escuela “Joaquín Miguel Gutiérrez” de Villa de Allende”, enero de 1938, f. 6; caja 37057, exp. 7, “Se remite copia del plan de trabajo desarrollado y remitido al principio del año lectivo por el maestro de la Escuela Rural Federal de la Col. Villa de Hidalgo”, noviembre de

En seguida, la formación de Cooperativas Escolares que había de diverso tipos, como las llamadas Cooperativas Escolares de Consumo, contribuía no sólo al bienestar económico del plantel, sino de sus propias casas, de ahí que se divulgara la idea de que éstas ayudarían a formar ciudadanos útiles a la patria y a sus familias.⁵⁵⁴ El trabajo en las Cooperativas de Consumo se enfocaba en el cultivo en la parcela escolar, para que de su producción se obtuvieran a menor precio alimentos de consumo regular, como las verduras y frutas. Para su instalación y crecimiento, se necesitaba que una vez que todos los miembros de la sociedad aportaran al menos 10 centavos de inversión, se vendieran los productos que cosecharan y, a fin de año, los rendimientos se dividían en 10 partes iguales que estarían destinadas a aumentar las actividades de la cooperativa, reponer pérdidas, ayudar a los miembros en momentos de enfermedad, organizar excursiones y festivales y repartir entre los miembros las ganancias según el trabajo que hubieran hecho.⁵⁵⁵

La Cooperativa Escolar Ovina, funcionaba de manera similar y sus objetivos se centraban en que los niños construyeran paulatinamente su patrimonio; que se les educara en el cooperativismo para que, cuando fueran adultos se convirtieran en ejidatarios, no tuvieran desconfianza a ese sistema y finalmente, que los padres de los alumnos vieran a través de la experiencia de sus hijos, las bondades del trabajo organizado en cooperativas. Esta cooperativa duraba alrededor de cuatro años y cada niño que se sumara debía de aportar un borrego, que, en el caso de no tener, debía convencer a sus padres de conseguir uno para darlo. Al finalizar el año, el Secretario Tesorero debía de hacer un balance general de los ingresos obtenidos por trasquila y venta de animales machos, el cual se guardaba. Si alguno de los miembros terminaba la escuela,

1938, f. 1 y caja 37060, exp. 60, “Plan de trabajo desarrollado en la Escuela Rural Federal de Ojo de Agua”, marzo de 1938, f. 3.

⁵⁵⁴ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporadas y Cultura Indígena, caja 36279, exp. 756.13, “Acta de nombramiento del Comité Pro-Casa del Pueblo de San Pedro Remate”, mayo de 1924, f. 19.

⁵⁵⁵ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37056, exp. 74, “Acta y bases constitutiva de la Cooperativa Escolar “La Popular” de la Esc. Primaria Rural Federal de Villa de Allende, Chis.”, mayo de 1939, fs. 10-12.

pero quería continuar perteneciendo a la cooperativa, podía seguir siendo un socio activo sin perder ninguno de sus beneficios.⁵⁵⁶ Y así, como la cooperativa de consumo y la ovina, existieron la avícola la cual tenía por objetivo, promover en los hogares una mejora en el cuidado de sus aves y la de producción agrícola, que pretendía dar a conocer las ventajas y utilidades de la actividad agrícola, además, de que se estudiaban diferentes clases de cultivo para determinar los más aptos para el tipo de suelo de su parcela escolar, la cual debía medir al menos cinco hectáreas.⁵⁵⁷

Como se puede observar, la labor de Escuela Rural Federal en Chiapas fue un abanico de experiencias determinadas por las condiciones particulares de cada región y de las comunidades que las albergaban, donde la cooperación económica y, la mano de obra, tanto de padres de familia como de ayuntamientos, fueron esenciales para poner en marcha la Escuela Rural Federal. Sin embargo, no todo fue fácil para los maestros, en el cumplimiento de su deber se toparon no solamente con el rechazo al proyecto educativo federal, también tuvieron que afrontar momentos de conflictos políticos, la falta del pago de los sueldos a los maestros, la falta de material y útiles escolares, la falta de tierras suficientes que utilizar para las labores agrícolas -tan importantes dentro del modelo de educación rural de estos años- y, hasta las epidemias como la de viruela que frenó sus actividades.

⁵⁵⁶ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37074, exp. s/n4, “Acta y bases constitutivas de la Cooperativa Escolar Ovina de la Escuela Rural Federal de La Laguna, Municipio de Bejucal de Ocampo, Chis.”, agosto de 1939, fs. 2-5.

⁵⁵⁷ AGN, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 37057, exp. 15, “Acta de fundación de la Cooperativa de Producción Agrícola de la Escuela Rural Federal establecida en la Colonia Soconusco”, junio de 1939, f. 7.

Conclusiones

A mediados del 2020, en medio de la pandemia de SARS-CoV2 que estalló a principios de ese año y que nos obligó a permanecer en casa. Estaba en una sesión virtual del Seminario de Posgrado que nos reúne dos veces al mes a profesores y alumnos de maestría y doctorado en historia de la UAM-Iztapalapa, para discutir los avances y dificultades que tenemos en la elaboración de nuestras tesis. Lizbet Altamirano, compañera del seminario me recomendó ver un documental llamado *El Sembrador*,⁵⁵⁸ en su momento, sólo me comentó que se trataba sobre un maestro rural en Chiapas en la actualidad y que quizá me interesaría. Días después lo busque y, afortunadamente, había una página de internet que lo tenía disponible.

Este documental presenta a Bartolomé, un profesor rural bilingüe de una escuela multigrado, ubicada en la comunidad de Montes de los Olivos del municipio de Venustiano Carranza en las montañas de Chiapas. Desde el principio me llamó la atención la interacción entre el profesor y los niños, los paisajes y la condición de la comunidad y la escuela. De inmediato y sin querer, lo que veía me refería a lo que por años he estudiado: el maestro y la escuela rural. No solo por el contexto educativo, sino también, por esas problemáticas que siguen apareciendo, aunque han pasado casi 100 años. En muchos aspectos, este documental nos acerca a la dinámica escolar que no es exclusiva de los centros escolares rurales actuales, remontando a lo descrito y analizado en las páginas que integran esta tesis, también nos lleva a esas aulas de las primeras décadas del siglo XX donde se empezaba a dar forma a la nueva escuela mexicana.

Mucho se ha dicho que durante el Porfiriato la educación de carácter rural no proliferó porque se le dio mayor importancia a la urbana. La potestad dada a los estados en materia educativa

⁵⁵⁸ *El Sembrador*, dirigido por Melissa Elizondo (2018; México).

por la Constitución de 1857 fue una resolución que pesó tanto en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1867- 1905) como en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905-1915) para que limitaran su participación en los sistemas estatales, aunque siempre existieron mecanismo que introdujeron elementos de las políticas educativas federales en los estados, como fueron los congresos de instrucción pública y la instalación de escuelas rudimentarias. En Chiapas, sospecho que durante este periodo el ramo educativo estuvo a cargo completamente del estado, situación que de alguna manera repercutió en el incremento de la red de escuelas estatales, pues el presupuesto era poco y, aunque se esperaba que los gobiernos locales se hicieran cargo de sus escuelas, muchos se declaraban imposibilitados por carecer de recursos. Situación que como se puede ver en el capítulo 3, repercutió en años posteriores, al ser aún pocos los centros escolares estatales.

La creación de la SEP en 1921 como parte del proyecto de institucionalización del nuevo Estado mexicano, supuso en muchos aspectos la regulación del sistema educativo en todos sus rubros. En el ámbito rural, se tomó especial atención a la creación de Escuelas Rurales Federales en todo el país, con la finalidad de acercar la educación a todos aquellos ciudadanos que habían sido excluidos de ella por voluntad o circunstancialmente. En Chiapas, estos establecimientos que se supone debían de ser sostenidos por la federación, la mayoría de las veces se valieron de la cooperación económica y material de los miembros de la comunidad o los ayuntamientos en los que estaban situados, para la construcción del edificio escolar, la construcción de los muebles, la compra de útiles o el pago del sueldo de los maestros. En comparación con las escuelas estatales, podemos decir que las escuelas federales estaban en las mismas condiciones, pues incluso el propio Gobierno no destina el presupuesto necesario para hacerse cargo de su sistema educativo, aún y cuando en algunos casos, la firma de convenios significó el compartir la carga económica.

De hecho, en el ámbito estatal, me parece significativo lo planteado en el capítulo tercero de esta tesis, pues a lo largo de los dos apartados que lo componen nos podemos dar cuenta que sobre todo en los periodos gubernamentales de Carlos A. Vidal, Raymundo Enríquez y Victórico Grajales, hubo un interés genuino por atender la educación del estado, por lo que desde 1925 hasta 1935, los informes de gobierno nos dan cuenta de las actividades que se organizaron para incentivar la escolarización de la población chiapaneca. Aquí, resulta interesante ver como en todo momento se alude a la cooperación con la federación, una cooperación que no era unilateral, sino más bien reciproca, lo que muy probablemente haya sido parte de una estrategia para obtener más beneficios, como la asignación de presupuestos para otras obras como la construcción de caminos y carreteras, actividades que siempre fue prioridad al ser necesarias para el mejoramiento de la transportación de mercancías como el café, así como de mano de obra.

Respecto al tema de los indígenas, considero que poco se hizo realmente para integrarlos. Aunado a la deficiencia de las metodologías de enseñanza como el ya mencionado método directo para enseñarles el castellano. El constante rechazo a su cultura y a su origen étnico más que animarlos a mexicanizarse, los llevó a aceptar las políticas educativas promovidas por los funcionarios federales, pero conservando su propia identidad. Esto se ve claramente en los capítulos 4 y 5, pues un momento a otro, la matrícula escolar de varias escuelas rurales federales en Chiapas cambió, de estar conformada en su mayoría por no hablantes del español a ser los mestizos quienes predominaban en las aulas, aún y a pesar de que muchos inspectores federales y maestros, mandaban oficios a la Secretaría solicitando se abrieran escuelas rurales en centros indígenas donde la mayoría no sabía leer ni escribir, ya que nunca habían tenido la oportunidad de tener un establecimiento escolar para la atención de sus niños y adultos.

Pienso que, el establecimiento de las políticas educativas fue la verdadera obra del Estado Mexicano, pues con ellas se establecieron las prácticas escolares que debían seguirse para en primera instancia, federalizar la educación de los estados y en segunda, se consolidara la red de escuelas federales. En este sentido, observé cómo se fue dando el cambio en la realización de actividades escolares, ya fuera porque el maestro no estaba capacitado, porque las propias comunidades no permitían su intromisión en la vida cotidiana o porque no contaban con los aditamentos propios para llevarlas a cabo.

En Chiapas, la Misión Cultural que visitó el estado en 1927, concluyo que la práctica escolar de los misioneros no fue como se planteaba en la teoría. Para empezar no se instaló en localidades que cumplieran los requisitos impuestos por la Dirección de Misiones Culturales. Después, en actividades como las del profesor de educación física o el de pequeñas industrias, las clases se tuvieron que adaptar a los recursos disponibles, de ahí que, en el caso del segundo, sus talleres no hayan sido tan productivos. En este caso, tengo la idea que las enseñanzas que impartieron, sobre todo para mejorar la preparación profesional de los maestros rurales en funciones, cuando fueron puestas en práctica por éstos en sus localidades también debieron de hacer modificaciones pues no todos contaban con los mismos materiales escolares o los espacios físicos para su realización.

Para inspectores y maestros, la situación debió de ser similar, pues ellos también adaptaron, de acuerdo con su rango y sus condiciones laborales, las prácticas escolares para su mejor aplicación. Un claro ejemplo de esto fueron los métodos de enseñanza. En algunos informes de inspección se avisaba al Director Federal que se había instruido a los maestros rurales en el método designado para la enseñanza en los establecimientos rurales, pero después había quejas de ellos mismos, sobre que los maestros seguían educando con metodologías antiguas. Entonces, esto nos da cuenta de que, en varios puntos del sistema educativo, las prácticas variaban ya fuera por la

formación profesional, por la falta de recursos materiales o económicos, por conflictos con autoridades locales, líderes políticos o la élite.

Finalmente, considero que, por las razones expuestas las condiciones de la comunidad o del lugar, el desarrollo de la Escuela Rural Federal en Chiapas fue tan diverso como los municipios en las que se instalaron, pues tal parece que cada actor social que participó en la construcción del sistema, manejó los preceptos y mandatos de acuerdo con sus habilidades y bajo su contexto. No puedo generalizar sobre los factores determinantes que propiciaron la heterogeneidad de la práctica escolar en las Escuelas Rurales de Chiapas entre 1921 y 1940, sin embargo, de entre todos, los más importantes y que se deben de considerar para este estudio y que, además, quedan como temas para su profundización, son: la falta de recursos económicos, la diversidad de grupos étnicos y la presencia de extranjeros en el territorio y la presencia no sólo de profesores con poca preparación profesional, sino también de aquellos que tenían una experiencia laboral previa al proyecto educativo posrevolucionario, es decir, un grupo -del que no se conoce si fue grande o pequeño-, que probablemente propició la pervivencia de prácticas escolares porfirianas, mismas que se mezclaron con las prácticas modernas y que en conjunto permitieron la formación de prácticas escolares distintas entre sí.

Anexo 1

PROGRAMA IDEOLÓGICO DE LAS ESCUELAS DEL ESTADO (1924)⁵⁵⁹

- I. La enseñanza que se imparta en las Escuelas de Chiapas, será Socialista; pretende capacitar a las juventudes para una función más elevada, en un plano de igualdad social, de acuerdo con las necesidades del progreso y de los postulados modernos de la educación.
- II. La Escuela, como el producto de una necesidad social, debe sustentar las mismas doctrinas de (p. 45) los organismos maderos, para que, cuando los niños alcancen este estado, se sientan asimilados a ellos y sean factores de progreso dentro del conglomerado humano a que pertenezcan.
- III. En consecuencia, por cuanto a la filosofía que la escuela sustente, será:
 - a) Socialista;
 - b) Antirreligiosa.Por cuanto a su forma:
 - a) De acción, fundada en el trabajo;
 - b) Auto-Educativa;
 - c) Co-Educativa;
 - d) Afirmativa.
- IV. Ningún conocimiento será válido si no es el producto de la experiencia y de la observación directa.
- V. La investigación humana es infinita y eterna. No tiene más límite que la capacidad del hombre, quien cada día debe aumentarla para penetrar más la esencia de las cosas.
- VI. Todos los seres, desde el más pequeño y simple, hasta el más grande y organizado, constituyen una sucesión ininterrumpida de fenómenos enlazados, de total manera, que no hay tipo aislado que tenga origen distinto de los demás y todos forman una cadena sin solución y continuidad.
- VII. El hombre es producto de la naturaleza y por ende está regido por sus leyes y es susceptible de evolucionar y de adaptarse a los estados espirituales de la sociedad que constituye.
- VIII. El concepto de dios no responde a ninguna realidad de la naturaleza, desde le punto de vista científico, pues la materia misma encierra toda la razón de su ser. Las cosas desenvuelven su existencia por la dinámica cósmica que las anima y es la sólo causa de su progreso y perfección.
- IX. El mundo es de casualidad. No hay efecto sin causa, en el campo de los fenómenos. Todas (p. 47) las conquistas del progreso y de la ciencia, son el resultado del esfuerzo y del estudio de los hombres. “Todos los seres viven y se desarrollan por sí mismos”, sin más 43leyes que las que rigen a la naturaleza.

⁵⁵⁹ Recuperado de: *Informe de Gobierno del Estado de Chiapas a cargo del Coronel Victorico R. Grajales, 1934*. México, 1934, p. 45-50, disponible en: <https://8ivq3dty2w5gfcugondj8q-on.driv.tw/Memorias%20Siglo%20Xx/Index.htm>, consultado: 23 de marzo de 2021.

- X. La naturaleza es el origen de la vida; es la fuente de la sabiduría. En ella pueden aprender desde el más ignorante hasta el más sabio.
- XI. En el hombre existen las tres características de: materia, inteligencia y voluntad. Como tal, debe cumplir las leyes físicas a que está sujeta para llenar su misión y solidarizarse con sus semejantes, a fin de promover el progreso universal que es infinito.
- XII. El más alto exponente que distingue al hombre de los demás seres, es la razón; ningún conocimiento que no pueda explicarse por medio de ella, debe aceptarlo. Es odioso el dogmatismo porque no resiste el análisis. Por consiguiente, la razón de todas las cosas debe ser la única guía en la enseñanza.
- XIII. La Escuela, para llenar su misión, debe poner a los individuos en condiciones de cumplir con las leyes biológicas a que están sujetos; ellos, en cambio, están obligados a recibir esta preparación que la colectividad les exigen para la función más inteligente y perfecta.
- XIV. No hay elemento aislado. El hombre, como los demás seres inferiores tiene conexiones profundas con los individuos de su especie. El conglomerado social, cualquiera que sea su magnitud y el desenvolvimiento que adquiera, no es otra cosa que el conjunto de nexos espirituales que une a los hombres es un solo organismo, por lo que es fuerza, para promover su progreso y perfección que se muevan en concierto y se preparen en el mismo plano de igualdad.
- XV. El socialismo es la organización de los hombres a base de comunidad de intereses y de servicio mutuo. El derecho colectivo y gremial está por encima del derecho individual y exclusivista. El hombre (p. 47) como entidad aislada, no es más que un número en la colectividad; no tiene derecho que exigir sino obligaciones que satisfacer. De aquí se desprende la necesidad de prepararlo conforme a la ideología de esta nueva organización que lleve y acentúe cada vez más en su espíritu, la conciencia de clase.
- XVI. Para cristalizar estos postulados es indispensable que la enseñanza se funde bajo los siguientes principios:
- a) – Igualdad social;
 - b) – Socialización de los alumnos;
 - c) – Socialización de la tierra, de los instrumentos de trabajo y de la producción;
 - d) – Conocimiento directo de los fenómenos biológicos;
 - e) – Capacitación de todos los elementos de la sociedad para su bienestar económico;
 - f) – Transformación de los métodos de trabajo;
 - g) – Creación de necesidades a satisfacer;
 - h) – Modificación de las costumbres;
 - i) – Organización gremial;
 - j) – Desfanatización; y
 - k) – Cooperativismo.
- XVII. El Estado es el único que debe impartir la enseñanza Primaria, como una de sus funciones primordiales. Este derecho se funda en la necesidad social que existe de formar a los futuros ciudadanos bajo las mismas normas y principios filosóficos de acuerdo con los postulados que el Estado sustenta, para conseguir uniformidad en el pensamiento en la acción. Por consiguiente, debe ejercer control absoluto en los

establecimientos educativos, cualquiera que sea su naturaleza e importancia, para velar que se cumplan las disposiciones de la Ley y no se falseen los principios. De esto se deduce que no debe ser potestativo para los padres de familia el formar a sus hijos a su arbitrio porque ésta, la familia, no es una entidad aislada, sino la que fundamenta la sociedad y a la Patria. Por consiguiente, los establecimientos particulares (p. 48) de enseñanza sólo debe subsistir incorporados al Estado y sujetos a las exigencias de la Ley.

- XVIII. El Estado tiene derecho de vigilar que la Enseñanza se mantenga en el plano de independencia dogmática de cualquier religión, no tan sólo porque no edifican nada en el espíritu de lo que es humano para su transformación y progreso; por el contrario, hace a los hombres timoratos, llenos de prejuicios, sin voluntad propia y lo que es más grave destruye su carácter. De aquí que a ningún elemento que sustente ideología contraria a la Reforma socialista, racional y democrática, deba autorizársele para ejercer el Magisterio y menos quienes por su preparación profesional religiosa, hayan recibido enseñanzas tendenciosas con fines preconcebidos.

El Estado tiene el deber indeclinable de salvar la conciencia de los niños que, como seres en estado de evolución, no están capacitados para juzgar o discernir sobre ideas abstractas religiosas. Considera que se atenta contra la conciencia del niño cuando se le infiltran ideas y prácticas que no comprende y que se arraigan en su espíritu, en una forma habitual sin que más tarde puedan desarraigarse estas prácticas.

- XIX. La Escuela no llena su misión cuando frente a las mentiras religiosas que el Clero o el sector fanático de la sociedad imbuje en los espíritus infantiles, por medio del hogar o por cualesquiera otros, se cruza de brazos y concreta su papel a una actitud pasiva de un falso respeto a los dogmas que debe combatir y destruir por medio de la ciencia y del razonamiento. Una Escuela que no edifica la conciencia y no hace en los espíritus la luz de la verdad, es negativa y más perjudicial que aquella que abiertamente se dedica a enseñar religión.

De aquí que la Escuela deba ser combativa, imperativa en el sentido ideológico, afirmando en la conciencia la verdad científica. Frente al problema de fanatismo religiosos de las masas, es la ingente necesidad (p. 49) que la Escuela tome el puesto que le corresponde en la lucha, combatiendo enérgicamente los credos religiosos.

- XX. La Ética no es más que un estado de conciencia del hombre frente al mundo exterior en que desenvuelva su vida de relación y que determina las normas de su conducta. Desde este punto de vista racional, no debe la Escuela sustentar otra moral que la de la propia Naturaleza, en bien del supremo ideal del bienestar humano.

Anexo 2

Cuadro 1. Plan de trabajo que se pondrá en práctica en todas las Escuelas Federales del Estado, 1933

ASPECTO ESCOLAR	
I. TÉCNICO: 1. Proyectos 2. Enseñanza del Idioma Castellano 3. Lectura y Escritura (Método Natural) 4. Mediciones (segmento, antropométrico, visuales y auditivas mentales) 5. Horarios 6. Campañas Pro-Cálculo y Pro-Lengua Nacional (concursos) 7. Hora de la Lectura 8. Excursiones con objetivos definidos 9. Gráficas 10. Hora del Cuento 11. Juegos Educativos 12. Anexo: Campo de cultivo, (Cultivos extensivos e intensivos, Hortaliza y Jardín), cercados, viveros, gallinero, palomar, conejera, porqueriza, apiario, aprisco, museo, biblioteca, talleres, pequeñas industrias regionales.) 13. Edificios: adaptación (adaptación), mobiliarios, decorado, rótulo, astabandera. 14. Gobierno de la Escuela (disciplina) 15. Expresión concreta (dibujo, modelado, etc.) 16. Dramatizaciones	II. ADMINISTRATIVO: 1. Planes de trabajo 2. Documentación a) Censo general y escolar b) Inscripción c) Registro de asistencia d) Registro de calificaciones e) Gráficas: Pro-Cálculo, Puntualidad, Biblioteca f) Informes mensuales g) Extrado de oficios h) Estadística i) Pruebas mensuales j) Archivo k) Correspondencia l) Inventarios m) Libro de visitas n) Colecciones de proyectos realizados o) Programas 3. Sellos 4. Cámara fotográfica
ASPECTO SOCIAL	
1. Culto a la bandera (lunes y sábado) (himno nacional) 2. Hora antialcohólica (viernes) 3. Campañas con formación de Comités: a) Pro-Infancia b) Pro-higiene: baños, (higiene) excusados, botiquín. c) Pro-árbol. Reforestación d) Vías de comunicación e) Nacionalista f) Desfanatización 4. Puntualidad 5. Deportes y Atletismo: asociaciones, campos, concursos inter-escolares de niños y adultos, campeonato de Zona. 6. Parque Infantil	

7. Teatros: Aire libre, local cerrado, títeres 8. Tribus de Exploradores 9. Visitas a hogares 10. Sociedades Culturales: Típicas 11. Cooperativas Infantiles 12. Cajas de Ahorros 13. Cooperación de los maestros en los Domingos Culturales de los Comités Municipales.
ASPECTO COMUNAL 1. Censo (número de casas, jefes de familia, ocupaciones, principales industrias, investigación sobre género de vida) 2. Limpiezas de plazas y calles 3. Limpiezas y arreglos de fachadas 4. Arreglos de nomenclaturas 5. Comités de Acción Social: a) Combatir y prevenir enfermedades de la región. b) Vacuna anti variolosa c) Instalación de dispensarios d) Acción del servicio público: rastra, cementerios, provisión de aguas, mercados, alumbrado, puentes, provisión de aguas, mercados, alumbrado, puentes. 6. Capacitación Económica de las Comunidades: a) Mejoramiento de cultivo b) Mejoramiento de Industria locales y c) Cooperativas 7. Recreaciones 8. Concursos Agrícolas, apícolas, etc. 9. Construcción de edificios escolares. 10. Construcción de casas para maestros. 11. Mejoramiento y ampliación de las Comunidades 12. Establecimiento de Oficinas postales 13. Mejoramiento del hogar, de la alimentación y del vestuario.
MEJORAMIENTO DE MAESTROS 1. Misiones Culturales 2. Centros de Cooperativas Pedagógicas 3. Cursos por correspondencia 4. Escuela Normal Rural 5. Suscripción a revistas pedagógicas 6. Bibliotecas circulantes 7. Lectura y comentario de obras buenas
Cuadro elaborado a partir de AGN, Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, caja 37145, exp. s/n, “Plan General de Trabajo que se pondrá en práctica en todas las Escuelas Federales del Estado, elaborado por la Junta de Inspectores celebrada en el mes de febrero”, febrero de 1933, fs. 29-30.

Fuentes utilizadas

Fuentes primarias

Archivo General de la Nación (AGN), Fondo SEP, Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes, vol. XIII, núm. 3-4, 1910.

Archivo General de la Nación (AGN), Fondo SEP, Sección Departamento de Escuelas Rurales, Serie Dirección de Educación Federal en el Estado de Chiapas, Subserie Inspección, 1926-1940.

-----, Fondo SEP, Sección del Departamento General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/Chiapas.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública, México, tomo I, núm. 1, 1923.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo I, núm. 2. México, SEP/Talleres Gráficos de la Nación, 1922, 447 p., disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bd7d1e63c9fea1a16d?anio=1922&mes=09&dia=01&tipo=publicacion>, consultado: 28 de julio de 2021.

Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo II, números 5 y 6. México, SEP/Departamento Editorial, 1924, 767 p., disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a33b97d1ed64f169a2a2d?intPagina=1&tipo=pagina&palabras=chiapas&anio=1924&mes=01&dia=01&butIr=Ir>, consultado: 28 de julio de 2021.

Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucional, en Diputados, disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf, consultado: 28 de septiembre de 2020.

Decreto de Porfirio Díaz que crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en 500 años de México en documentos, disponible en: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1905_200/Decreto_de_Porfirio_D_az_que_crea_la_Secretar_a_de_1409.shtml, consultado: 26 de junio de 2019.

Decreto que establece una Secretaría de Educación Pública, disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/0144d6ee-7c42-459c-aa69-3b118939fd02/decreto_sep.pdf, consultado: 6 de marzo de 2020.

Departamento de la Estadística Nacional, *Censo General de Habitantes: 30 de noviembre de 1921. Estado de Chiapas*, México, 1926, disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825411138/702825411138_1.pdf, consultado: 18 de mayo de 2021.

Gaceta Parlamentaria, número 3887-V, 2013, disponible en: <http://gaceta.diputados.gob.mx/Black/Gaceta/Anteriores/62/2013/oct/20131017-V/Iniciativa-17.html>, consultado: 13 de julio de 2019.

INEGI, Censos de población de 1895, 1900 y 1910, disponibles en: <https://www.inegi.org.mx/app/archivohistorico/ficha.html?doc=1>, consultado: 15 de junio de 2019.

INEGI, *Estadísticas Históricas de México. Tomo I*, México, Primera Reimpresión, 2000, p. 100, disponible en: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas/EHM%202.pdf, consultado: 14 de julio de 2019.

Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública presentada por el Dr. José Manuel Puig Casauranc, 1931. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931.

Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

Memoria que indica el estado que guarda el Ramo de Educación Pública, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931.

Memoria Política de México, *Discurso de Álvaro Obregón en el que explica por qué vuelve a la lucha política y su programa*, 25 de junio de 1927, disponible en: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1927LREE.html>, consultado: 21 de mayo de 2021.

Memoria Política de México, 1926 *Ley sobre delitos y faltas en materia de culto religioso y disciplina externa*, disponible en: <https://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1926-L-FMCR.html>, consultado: 23 de mayo de 2021.

Periódico Oficial del Estado de Chiapas del 21 de diciembre de 1938, “Decreto número 18” disponible en: <http://www.hndm.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075be7d1e63c9fea1a3b6?anio=1938&mes=12&dia=21&tipo=publicacion>, consultado: 06 de abril de 2021

Reglamento para la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, México, 1887, pp. 3, 5-8, disponible en: <http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080107092/1080107092.PDF>, consultado: 16 de diciembre de 2020.

Bibliografía

Acevedo Rodrigo, Ariadna, “La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos de indígenas de Puebla, México (1876-1930)”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (Coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas, 2009, pp. 431-468.

- , “Las apariencias importan. Indumentaria e higiene personal como marcas de civilización y ciudadanía en la educación para campesinos e indígenas, México, CA. 1921-1943”, en Ariadna Acevedo Rodrigo y Paula López Caballero (coords.), *Ciudadanos inesperados. Espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. México, El Colegio de México, 2012, pp. 131-166.
- Arnaut, Alberto, “La descentralización revolucionaria”, en *La federalización educativa en México*. México, El Colegio de México, 1998, p. 115, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv5138n.7>, consultado: 9 de julio de 2019.
- Añorve Aguirre, Carlos Daniel, *La organización de la Secretaría de Educación pública, 1921-1994*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2000.
- Bazant, Milada, “El debate en torno de la educación especial para indígenas (1876-1911)”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (Coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*. México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Bonilla Artigas, 2009, pp. 419-430.
- , *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, Serie Historia de la educación, 2014, 7ª reimpresión.
- , “La disyuntiva entre la escuela y la cosecha: entre las multas y los arrestos. El Estado de México de 1874 a 1910”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Familia y educación en Iberoamérica*. México, El Colegio de México, 1993, pp. 173-189, disponible en: <http://jstor.org/stable/j.ctvhn09mb.13>, consultado: 9 de julio de 2019.
- , “Lecturas del Porfiriato”, en *Historia de la lectura en México, Seminario de Historia de la Educación en México*. México, El Colegio de México, 1997, 2ª edición, pp. 205-242, disponible en: www.jstor.org/stable/j.ctv3dnrj8.8, consultado: 27 de junio de 2019.
- Benjamin, Thomas, *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social*. México, Grijalbo, 1989.
- , *El camino a Leviatán. Chiapas y el Estado mexicano, 1891-1947*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
- , “¡Primero viva Chiapas! La revolución mexicana y las rebeliones locales”, en Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz, *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, 1998, pp. 175-194.
- Bertely Busquets, María, *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. México, CIESAS. Publicaciones de la Casa Chata, 2019.
- Castillo, Isidro, *México y su revolución educativa*. México, Academia Mexicana de la Educación/Editorial Pox, 1965.
- Fenner, Justus, “Aciertos y desaciertos de la neutralidad y del asilo político practicado en el Soconusco, Chiapas, 1826-1842”, en Fenner, Justus, Enriqueta Lerma Rodríguez, Ruth Piedrasanta Herrera y Rosa Torras Conagla (Coords.), *Vidas transfronterizadas: dinámicas y actores en el límite Guatemala/México, siglos XIX-XXI*. México, CIMSUR/UNAM, 2020, disponible en:

<https://www.cimsur.unam.mx/index.php/publicaciones/porautor?Publicacion=150>, consultado: 19 de enero de 2022.

- Galván Lafarga, Luz Elena y Gerardo Antonio Galindo Peláez (coords.), *Historia de la educación en Veracruz*. México, Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, 2014.
- Galván, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México*. México, CIESAS/SEP, 1985.
- Gamio, Manuel, *Forjando Patria*. México, Porrúa, Colección “Sepan cuantos...”, núm. 368, 2006.
- Giraudó, Laura, *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.
- Greaves Lainé, Cecilia, “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Ed.), *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez): I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, 1998, pp. 137-154.
- Grollová, Daniela, “Los trabajadores cafetaleros y el Partido Socialista Chiapaneco, 1920-1927”, en Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruz, *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. México, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, 1998, p. 195-214.
- González, Luis, “El liberalismo triunfante”, en Cosío Villegas, Daniel, *Historia General de México: volumen II*. México, El Colegio de México, 1994, 4ª reimpresión, pp. 945-946, disponible en: https://www.jstor.org/stable/j.ctv47wf8q.5?seq=1#metadata_info_tab_contents, consultado: 25 de julio de 2019.
- La educación en Chiapas: breve cronología*. México, Secretaría de Educación Pública/Estado de Chiapas, 1983.
- Lazarín Miranda, Federico, *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. México, UAM-Iztapalapa/Ediciones el Lirio, Biblioteca de Signos, 2013.
- Lechuga Cruz, Jorge Tirzo, *Coahuila en el Congreso Constituyente 1916-1917*. Colección INERHM. México, Gobierno de Coahuila/INERHM/Secretaría de Cultura, 2017, disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5900/8.pdf>, consultado: 14 de mayo de 2021.
- Ledesma Domínguez, Fermín, “La rebelión delahuertista en Pichucalco, Chiapas (1923-1924). Reconstrucción de hechos”, en *Anuario 2011 del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*. México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, pp. 89-121, disponible en: <https://repositorio.cesmecha.mx/handle/11595/528>, consultado: 31 de octubre de 2022.
- Lewis, Stephen E., *La revolución ambivalente. Forjando Estado y nación en Chiapas, 1910-1945*. México, UNAM/CIMSUR/CONACULTA/UNACH/UNICACH/COCYTECH, 2015.

- Loyo B., Engracia, “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940), en De los Reyes, Aurelio (Coord.), *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX*. México, El COLMEX/FCE, 2005, tomo V, núm. 1, pp. 273-312.
- Loyo Bravo, Engracia, “Los mecanismos de la “federalización” educativa, 1921-1940”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar, *Historia y nación (actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez*. México, El Colegio de México, 1998, disponible en: <http://www.jstor.org/stable/j.ctv47w6st.11>, consultado: 27 de junio de 2019.
- Loyo, Engracia, *Antología. La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*. México, SEP-Cultura/Ediciones el Caballito, 1985.
- , “El conocimiento del indio. Nuevo camino para su asimilación (1930-1940)”, en Bertely Busquets, María (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México, CIESAS, 2006.
- , *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México, El Colegio de México, 2003, disponible en: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv3f8psk>, consultado: 27 de junio de 2019.
- Manguen, Juan Jaime e Irma Montesinos, *Historia de la educación en Chiapas: desde la colonia hasta nuestros días*. México, Universidad Nacional Autónoma de Chiapas, 1981.
- Martínez Jiménez, Alejandro, “La educación elemental en el Porfiriato”, en Kobayashi, José María Kazuhiro, Pilar Gonzalbo Aizpuru, Dorothy Tanck De Estrada, Anne Staples, Alejandro Martínez Jiménez, James D. Cockcroft, Milada Bazant, Valentina Torres Septién, Engracia Loyo y Leopoldo Zea. *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México, 1992, 1ª edición, vol. 7, pp. 105-143, disponible en: www.jstor.org/stable/j.ctv5137rb, consultado: 27 de junio de 2019.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998.
- , *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1ª edición digital, 2002.
- Menéndez Martínez, Rosalía, “Juvencia Ramírez viuda de Chávez: Una profesora de la élite educativa porfirista (1864-1937), en Patricia, Galeana, *Maestras urbanas y rurales, siglos XIX y XX*. México, Secretaría de Cultura/Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2017, pp. 25-66, disponible en: https://www.inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Las_maestras_vol_3.pdf, consultado: 27 de junio de 2022.
- Merino, Daniela y María Cecilia Zuleta, “Una visión del campo. Tierra, propiedad y tendencias de la producción, 1850-1930”, en Kuntz Ficker, Sandra, *Historia económica general de México*, México, El Colegio de México/Secretaría de Economía, 2010, pp. 437-472, disponible en: www.jstor.org/stable/j.ctv47wf39.18, consultado: 26 de junio de 2019.
- Meyer, Lorenzo, “El Primer Tramo del Camino”, en Cosío Villegas, Daniel, *Historia General de México: Volumen II*. México, El Colegio de México, 1994, pp. 1183-1272, disponible en: <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv47wf8q.8.pdf?refreqid=excelsior%3Adcf330dab26dacd4b1e92c83bffa9bb>, consultado: 21 de mayo de 2020.

- Montes de Oca Navas, Elvia, *La Educación socialista en el Estado de México, 1934-1940. Una historia olvidada*. México, El Colegio de Mexiquense: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 1998.
- Nolan-Ferrell, Catherine A., *La construcción de la ciudadanía. Los trabajos transnacionales y la Revolución en la frontera México-Guatemala, 1880-1950*. México, CIMSUR/UNAM, 2018, disponible en: <https://www.cimsur.unam.mx/index.php/publicaciones/porautor?Publicacion=15>, consultado: 19 de enero de 2022.
- Raby, David L., *Educación y revolución social en México*. México, SEP, Colección SEPSetentas, núm. 141, 1974.
- Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*. México, SEP, Colección SEPSetentas, núm. 290, 1976.
- Salinas Sánchez, Juan Manuel, *La educación en Chiapas (1880-1914)*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2019.
- Santiago Sierra, Augusto, *Las misiones culturales*. México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, 1973.
- Spencer, Daniela, “Economía y movimiento laboral en las fincas cafetaleras de Soconusco, en von Mentz, Brígida, et. al., *Los empresarios alemanes, el Tercer Reich y la oposición de derecha a Cárdenas. Tomo I*. México, CIESAS/Ediciones de la Casa Chata, 1988, pp. 231-278.
- Terrazas, José Joaquín, *Aritmética Diminuta*. México, Imprenta de Ignacio Escalante, 1879, recuperado de Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM), Fondo Ayuntamiento, Sección Instrucción Pública en General, vol. 2491, exp. 1532.
- Vaughan, Mary Kay (2ª. Ed.), *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México, FCE, 2001.
- von Mentz, Brígida, Pérez Monfort, Ricardo, Radkau, Verena y Daniela Spenser, *Los empresarios alemanes, el Tercer Reich y la oposición de derecha a Cárdenas*. México, Ediciones de la Casa Chata, Tomo I, 1988.
- Zebadúa, Emilio, *Breve historia de Chiapas*. México, Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México, 2003.

Hemerografía

- Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B., “La apropiación de la enseñanza por la acción en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 68, 2016, pp. 221-248, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472010>, consultado: 21 de marzo de 2018.
- , “La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947”, en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXXVI, núm. 143, 2015, p. 11-50,

- disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13741199001.pdf>, consultado: 5 de febrero de 2020.
- AHSEP, *Los mejores: Moisés Sáenz*, México, AHSEP, núm. 2, 1988.
- Castillo Rosas, Adriana, “Reconstrucción histórico-política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 79, julio-septiembre, 2016, pp. 691-717, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300691, consultado: 9 de septiembre de 2020.
- Chávez Jiménez, Daniar, “La escuela socialista de la década de 1930 y los procesos de interculturalidad del siglo XXI”, en *Estudios*, vol. XIV, núm. 119, 2016, pp. 169-184, disponible en: <https://biblioteca.itam.mx/estudios/119/000272112.pdf>, consultado: 2 de octubre de 2020.
- Escalante Fernández, Carlos, “Inspectores y maestros rurales ante la educación de los indígenas en el estado de México de las décadas de 1920 y 1930”, en *Cuadernos Interculturales*, vol. 8, núm. 14, 2010 pp. 21-33, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/552/55217005003.pdf>, consultado: 8 de junio de 2020.
- Escolano Benito, Agustín, “La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela”, en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 18, junio, 2008, pp. 131-146, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539800006.pdf>, 11 de julio de 2020.
- Lazarín Miranda, Federico, “Educación rural y sociedad: las misiones culturales en México: 1921-1934”, en Tortolero, Alejandro (Coord.), *Estudios Históricos II*. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, 1994, pp. 167-191.
- , “Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, 1996, pp. 166-180, disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v01/n001/pdf/rmiev01n01scC00n11es.pdf>, consultado: 9 de octubre de 2020.
- López, Oresta, Ramos, Norma, et. al., “La intervención del Estado, la igualdad y el deseo en la intervención de los espacios escolares rurales en tres regiones de México en el periodo posrevolucionario”, en *Educación en Revista* no. 49, julio-septiembre, 2013, pp. 59-82, disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/er/n49/a05n49.pdf>, consultado: 8 de junio de 2020.
- Loyo, Engracia, “Escuelas Rurales “Artículo 123” (1917-1940)”, en *Historia Mexicana*, vol. XV, núm. 2, octubre-diciembre, 1990, pp. 299-337.
- Manzanilla Dorantes, Juan Ramón, “Espita. Federalización educativa, concurrencia y conflicto 1922-1935”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, México, vol. XXXVI, núm. 143, 2015, pp. 103-127, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13741199004.pdf>, consultado: 28 de enero de 2017.
- Mantilla Gálvez, Diana Karina, “La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días”, en *Revista de Facultad*

- de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, año 8, núm. 16, octubre 2014-marzo, 2015, pp. 97-116, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6622400>, consultado: 7 de septiembre de 2020.
- Montes de Oca Navas, Elvia, “La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista”, en *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, 2008, pp. 495-504, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569010>, consultado: 2 de octubre de 2020.
- Moraga Valle, Fabio, “Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México Posrevolucionario, 1921-1964”, en *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, núm. 7, 2017, pp. 9-46, disponible en: <https://www.semanticscholar.org/paper/Incluir-para-formar-la-naci%C3%B3n-la-%E2%80%9CEscuela-Nueva%E2%80%9D-o-Moraga/af590718acbdace46e223fc0c2f7b14c3143af44?p2df>, consultado: 2 de octubre de 2020.
- , “Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964”, en *Historia Mexicana*, vol. LXV, núm. 3, enero-marzo, 2016, pp. 1341-1964, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/600/60048431005.pdf>, consultado: 9 de enero de 2021.
- Muñoz Vega, Alicia, “El caso de la educación primaria. Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato”, en *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*, núm. 233, 2005, pp. 44-63, disponible en: <https://www.revistauniversitaria.uady.mx/pdf/233/ru2335.pdf>, consultado: 18 de septiembre de 2019.
- Nort, Enrique, “El comercio exterior durante el Porfiriato y el pensamiento económico de Rosenzweig”, en *Estudios*, núm. 19-20, invierno-primavera, 1989-1990, pp. 97-100, disponible en: <http://estudios.itam.mx/sites/default/files/estudiositamx/files/019/000170704.pdf>, consultado: 15 de julio de 2020.
- Quintanilla, Susana, “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 1996, pp. 137-152, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000110.pdf>, consultado: 2 de octubre de 2020.
- Ramírez Zavala, Ana Laura, “La escuela rural en territorio seri, 1920-1957”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 39, núm. 154, 2018, pp. 9-36, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13758018002>, consultado: 8 de junio de 2020.
- Reséndiz García, Ramón Raymundo, “Ciudadanía y revolución mexicana en Chiapas: 1909-1939”, en *Revista Temas Sociológicos*, no. 15, 2011, pp. 123-144, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6780170.pdf>, consultado: 10 de diciembre de 2021.
- Ruiz Lagier, Verónica, “El Maestro Rural y la Revista de Educación. El sueño de transformar el país desde la editorial”, en *Signos Históricos*. México, enero-julio, 2013, vol. 15, núm. 29, pp. 36-63, disponible en:

<https://signoshistoricos.izt.uam.mx/index.php/historicos/article/view/396>, consultado: 08 de septiembre de 2021.

Sigüenza Orozco, Salvador, “El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca, 1920-1942”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXXVI, núm. 143, 2015, pp. 129-159, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/137/13741199005.pdf>, consultado: 28 de enero de 2017.

Tanck de Estrada, Dorothy, “Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente, 1821-1840”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica* (NRFH), vol. 38, núm. 1, 1990, pp. 141-162, disponible en: <https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/775>, consultado: 05 de septiembre de 2021.

Taylor, Xóchil, Arredondo, Adelina y Padilla, Antonio, “John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural”, en *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 3, núm. 2, Julio-Diciembre, 2019, pp. 33-63, disponible en: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/136>, consultado: 2 de octubre de 2020.

Vázquez Vicente, Guillermo, “Nacimiento y ocaso de la Federación de Centro América: entre la realidad y el deseo”, en *Revista Complutense de Historia de América*, vol. 37, 2011, pp. 253-275, disponible en: https://doi.org/10.5209/rev_RCHA.2011.v37.11, consultado: 19 de enero de 2022.

Warman, Arturo “Indios y naciones del indigenismo”, en *Nexos*, núm. 2, 1978, disponible en: <http://www.nexos.com.mx/?p=3060>, consultado: 7 de septiembre de 2020.

Fuentes electrónicas

Acevedo Rodrigo, Ariadna, “Entre el legado municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla, 1922-1942”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, México, 2015, vol. XXXVI, núm. 143, pp. 51-84, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13741199002>, consultado: 28 de enero de 2017.

Aguirre Lora, María Esther, *Una invención del siglo XIX. La escuela primaria (1780-1890)*, en *Diccionario de Historia de la Educación en México*, México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_16.htm, consultado: 9 de julio de 2019.

Calderón Mólgora, Marco A., “México: de la educación indígena a la educación rural”, en *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 7, 2018, pp. 153-190, disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/18727>, consultado: 7 de septiembre de 2020.

De la Sierra Neves, María Teresa, “La escuela socialista”, en *Diccionario de la Historia de la Educación en México*, México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002, disponible en:

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_30.htm, consultado: 9 de julio de 2019.

Diccionario de la Historia de la Educación en México, México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002, disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/index_ter.htm, consultado: 27 de agosto de 2021.

Lafarga Galván, Luz Elena, “Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921)”, en *Revista História de Educação*, vol. 16, núm. 38, septiembre-diciembre, 2012, pp. 43-62, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf>, consultado: 26 de diciembre de 2022.

Luna García, María Eugenia, “Coeducación ayer y hoy. Elementos histórico-conceptuales para su comprensión”, *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, Guanajuato, 18-22 de noviembre de 2013, 11 p., disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0959.pdf>, consultado: 11 de noviembre de 2021.

Martínez Moctezuma, Lucía, “Los manuales de lectura, un patrimonio de la lectura educativa de México”, en *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, jul-dic, 2015, vol. 1, núm. 1, pp. 37-47, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777276>, consultado: 05 de septiembre de 2021.

Método Natural, *Centro Virtual Cervantes*, disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodonatural.htm#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20natural%20basa%20sus,adquisici%C3%B3n%20de%20la%20primera%20lengua.&text=Sauveur%20en%20su%20escuela%20de%20Boston%20recibe%20el%20nombre%20de%20m%C3%A9todo%20natural., consultado: 20 de septiembre de 2021.

Zamora Patiño, Martha Patricia, “Legislación educativa”, en *Diccionario de Historia de la Educación en México*. México, UNAM/CIESAS/CONACYT, 2002, disponible en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.htm, consultado: 24 de julio de 2019.

Zarco González, Celia, “La implantación de la escuela rural federal en Ixtlahuaca, México: una historia de desencuentros, 1924-1940”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. VII, núm. 15, 2020 pp. 135-155, disponible en <http://rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/216>, consultado: 11 de mayo de 2020.

Tesis

Cortés López, Elvia Lizbeth, *El proyecto federal de escuela rural en México. La respuesta social en las escuelas rurales de Chiapas, vista a través de los inspectores, 1921-1945*, tesis de maestría en Humanidades, línea de Historia. México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa, 2017.

-----, *Las misiones culturales: una mirada a través de los Institutos en el Estado de Chiapas, 1921-1938*, tesina de licenciatura en Historia. México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa, 2012.

Gordillo Ballinas, Fernando de Jesús, *Educación urbana y sociedad en el Chiapas Revolucionario. Un estudio sobre las escuelas primarias de los principales centros urbanos. 1914-1920*, tesis de maestría en Historia. México, Universidad Autónoma de Chiapas/Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2017.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE DISERTACIÓN PÚBLICA

No. 00290

Matricula: 2183801356

Escuela, comunidad y Estado.
La heterogeneidad de la
práctica escolar en las
escuelas rurales federales
en Chiapas, 1921-1940.

En la Ciudad de México, se presentaron a las 15:30 horas
del día 16 del mes de mayo del año 2023 en la Unidad
Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los
suscritos miembros del jurado:

DR. FEDERICO LAZARIN MIRANDA
DR. JUAN BERNARDO ALFONSECA GINER DE LOS RIOS
DR. STEPHEN ELLIOT LEWIS
DRA. BLANCA ESTELA GARCIA GUTIERREZ

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de
Secretaria la última, se reunieron a la presentación de la
Disertación Pública cuya denominación aparece al margen,
para la obtención del grado de:

DOCTORA EN HUMANIDADES (HISTORIA)

DE: ELVIA LIZBETH CORTES LOPEZ

y de acuerdo con el artículo 78 fracción IV del Reglamento
de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma
Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

APROBAR

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la
interesada el resultado de la evaluación y, en caso
aprobatorio, le fue tomada la protesta.

ELVIA LIZBETH CORTES LOPEZ
ALUMNA

REVISÓ
MTRA. ROSALIA SERRANO DE LA PAZ
DIRECTORA DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTOR DE LA DIVISIÓN DE CSH

MITRO. JOSE REGULO MORALES CALDERON

PRESIDENTE

DR. FEDERICO LAZARIN MIRANDA

VOCAL

DR. JUAN BERNARDO ALFONSECA GINER DE
LOS RIOS

VOCAL

DR. STEPHEN ELLIOT LEWIS

SECRETARIA

DRA. BLANCA ESTELA GARCIA GUTIERREZ