



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

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

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS,
QUE EN LA MODALIDAD DE
REPORTE FINAL DE INVESTIGACIÓN

PRESENTA

ELVIA LIZBETH CORTÉS LÓPEZ
MATRICULA: 2143801587

PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN ESTUDIOS SOCIALES
LÍNEA EN HISTORIA

DIRECTOR: DR. FEDERICO LAZARÍN MIRANDA
JURADOS: DRA. BLANCA E. GARCÍA GUTIÉRREZ
DR. JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS

IZTAPALAPA, CDMX, FEBRERO DE 2017

Agradecimientos

Quiero agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por haber aportado los recursos económicos para realizar esta investigación. A mi asesor, el Dr. Federico Lazarín por todas esas horas que pasamos hablando sobre el desarrollo y las problemáticas que se iban presentando durante el desarrollo de la investigación, sin sus comentarios, aportaciones, aclaraciones y sugerencias, este trabajo no hubiera llegado a tan buen término. A la Dra. Blanca García, por todos sus consejos sobre cómo abordar diversos temas de este trabajo y por todo su apoyo moral y su cariño hacía mí. Al Dr. Juan Alfonseca, quien me guió y me adentro un poco más al estudio regional de la historia de la educación rural y de la federalización, con lo que algunos puntos de la tesis se reforzaron y aclararon. Y por último, aunque no por ello menos importante, mi familia y mis amigos: a mi madre que siempre creyó en mí y que me motivo a hacer lo que creía conveniente, sin su amor, su paciencia y su comprensión, el camino recorrido durante este investigación hubiera sido muy difícil; a mis hermanos, Luis, Víctor y Daniela, que me llenaron de risas, abrazos y motivación en los momentos más estresantes; a mi padre, quien aunque ya no está, me acompañó en alma durante esta etapa, pues junto a mi madre, me enseñaron cómo ser dedicada y siempre trabajar por lo que se quiere, a ellos dedico este esfuerzo; y a Maily quien me llenó del más grande amor, que me compartió sus pensamientos y me ofreció un lugar de paz para descansar en los momentos más agotadores. Jose, Annie, Lizbeth, Alice, Yunuen, Norma, Viri, gracias por estar siempre conmigo, por animarme y creer en mí, por sus consejos y por ser un ejemplo para mí.

Índice

| | |
|--|----------|
| Introducción | pág. 3 |
| Capítulo 1. De la instrucción a la educación pública en México (1876-1920) | pág. 16 |
| 1. 1. Creando un nuevo sistema educativo: Leyes, Congresos e Instituciones (1876-1908) | pág. 18 |
| 1. 2. Ley de Escuelas Rudimentarias y la creación de la Dirección General de Educación Primaria, Normal y Preparatoria (1911-1915) | pág. 28 |
| Capítulo 2. La Secretaría de Educación Pública y el proyecto de escuelas rurales, 1921-1946 | pág. 39 |
| 2.1. La creación de la Secretaría de Educación Pública y la federalización de la educación (1921-1933) | pág. 41 |
| 2.2. La modificación del Artículo 3º Constitucional y la Educación Socialista (1933-1946) | pág. 54 |
| 2.3. La política educativa Vasconcelista | pág. 60 |
| 2.4. John Dewey, Moisés Sáenz y la “escuela activa” | pág. 63 |
| 2.5. Instituciones y métodos para la preparación y capacitación de los maestros rurales | pág. 67 |
| Capítulo 3. Educación Rural en el Estado de Chiapas, 1921-1945 | pág. 80 |
| 3.1. Contexto geográfico, político, económico, cultural y social de Chiapas. | pág. 82 |
| 3.2. Las Misiones culturales en Chiapas. Los institutos de Acción Social de 1927 | pág. 100 |
| Capítulo 4. El funcionamiento de las escuelas rurales chiapanecas, visto a través de los informes de inspección, 1921-1945 | pág. 113 |
| 4.1. La práctica escolar chiapaneca vista a través de los reportes de inspector | pág. 116 |
| 4.2. Federación, estado, poderes locales, maestros y comunidad ¿qué papel jugaron? | pág. 128 |
| Conclusiones | pág. 137 |
| Fuentes | pág. 142 |

Introducción

Ante la falta de investigaciones relacionadas directamente con la educación rural en el estado de Chiapas, es pertinente reconstruir y analizar la respuesta de las comunidades al proyecto de escuelas rurales de esta entidad, no sólo por el hecho que en sí ya es relevante, saber de qué forma se aplicó en el estado, sino como lo plantea Engracia Loyo: “[...] el proyecto educativo del Estado enfrentó resistencias y no pudo imponerse al pie de la letra, pero muchas veces resultó enriquecido en provecho del pueblo.”

El estudio de Chiapas resulta de fundamental importancia para la historiografía de la educación, ya que es un territorio que desde siempre ha mostrado ciertas particularidades en relación a otros estados, como su gran población indígena, su economía, su política, entre otros aspectos. El análisis y comprensión del tema educativo en nuestro objeto de estudio, nos permitirá saber de qué forma el proyecto de escuela rural se trasladó a las comunidades campesinas y no hablantes del español (las cuales representaban una buena cantidad del total de la población chiapaneca), y de cómo éstas respondieron a él.

La temporalidad que se ha escogido para situar esta investigación, va de 1921 a 1946, me pareció pertinente seleccionar un periodo de mediana temporalidad porque así podremos analizar las diversas respuestas sociales al proyecto federal de escuela rural de la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante estos años.

El año de inicio (1921), responde a la creación de la Secretaría de Educación Pública, institución formada con el fin de normar y controlar la educación a nivel nacional, y que se encargó de organizar en la medida de lo posible, un sistema de educación rural viable para todo el país, siendo su principal objetivo las poblaciones más alejadas de las capitales o centros urbanos de cada estado, y que por lo tanto la existencia de una escuela era poco común, tal como lo menciona Juan Alfonseca “[...] 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.”¹ El año de culminación de esta investigación es 1946, pues fue en este año todavía bajo la presidencia de Miguel Alemán la educación socialista dejó de ser oficialmente la pedagogía del país.

En cuanto al por qué se escogió a Chiapas como el espacio geográfico a estudiar, la razón principal es que este estado del sureste mexicano durante los años de 1921-1945, se vio inmerso en una dinámica – sobre todo política – diferente a la de otras entidades. Durante este periodo, nuestro espacio de estudio estuvo marcado por una lucha entre socialistas y terratenientes como una constante de la vida política estatal, lo que refleja la estratificación social, ya que se dio mayor protección a los intereses de los cafetaleros, propietarios de grandes extensiones de tierras quienes eran los que tenían el control político y social, siendo directamente

¹ 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, número. 143, 2015, p. 14.

más afectados los campesinos y grupos mayas del territorios, los cuales fueron siempre el blanco vulnerable de las decisiones tomadas por estos actores político-sociales.

Sin embargo, el hecho de que Chiapas, durante este período, tuviera una población mayoritariamente no hablante del español, es también una de las razones por lo que me pareció pertinente seleccionarlo. De esta forma, se podrán conocer los esfuerzos que realizó la SEP para poder llevar el proyecto educativo a estas comunidades, y las respuestas de éstas a la incursión de la nueva escuela rural en su espacio.

En base a lo anterior, los objetivos planteados para esta investigación son: realizar un análisis comparativo de la práctica y respuesta educativa en el estado de Chiapas, a través del análisis de los informes de inspección entre los años de 1921 y 1946, así como, saber de qué forma el proyecto de escuelas rurales de la Secretaria de Educación Pública fue planteado o reformulado para su aplicación en el estado.

En cuanto a la hipótesis, consideró que la SEP, durante nuestro periodo de estudio, pretendió expandir y homogenizar el sistema de educación rural a todo el país, a través de un proyecto federal de escuelas rurales, para el caso de Chiapas. Este proyecto no siempre fue aplicable o tuvo que ser modificado como resultado de diversas situaciones en las que se encontraba el estado. En lo político, la entidad se vivió una lucha constante entre liberales y conservadores quienes se disputaron

el control del territorio, mientras que los liberales se interesaban por mejorar las condiciones de trabajo de las poblaciones campesinas chiapanecas, los conservadores querían seguir manteniendo el orden tradicional, sobre todo en relación al sistema de trabajo bajo el cual laboraban la mayoría de los campesinos.

En lo social, el caso chiapaneco resultó ser diferente a la situación prevaleciente en otros estados de la República, mientras que en la mayoría de éstos la protección al campesino fue una constante, para el caso de Chiapas, los grandes terratenientes eran protegidos por los poderes locales ya que de ellos dependía la economía del estado, de esta forma, los campesinos se vieron muy afectados pues estaban en un sistema de servidumbre por deudas, el cual los obligaba a trabajar largos periodos en las fincas sin pago. Por último, fue un reto para la SEP la lengua, para estos años, una buena cantidad de la población chiapaneca no hablaba español, lo cual representaba una barrera para llevar a cabo la labor de la escuela rural. La implementación de un sistema bilingüe fue un proceso que llevó mucho tiempo y su éxito dependió de la aceptación de la comunidad y del método con el cual se introdujo.

Las relaciones que se formaron entre los diversos actores sociales que confluían en torno a la escuela rural, hizo que este espacio fuera motivo de luchas por su control, siendo finalmente las comunidades, el maestro y los poderes locales, los responsables de la toma de decisiones sobre la forma en la que las escuelas

realizaron su trabajo y, también, sobre qué aspectos de dicho proyecto adoptarían y/o adaptarían para beneficio de ellos.

Para el desarrollo de este proyecto, se consideraron cuatro ejes que nos permitieron a lo largo de la investigación, cubrir temáticas específicas fundamentales de la misma:

- 1) Educación porfiriana, escuelas rudimentarias y la Dirección General de Educación Primaria, Normal y Preparatoria.
- 2) Políticas educativas.
- 3) Contexto regional
- 4) Respuesta social, política y regional.

Actualmente, aunque existen diversos estudios que abordan la educación durante el Porfiriato, que aunque no son del tipo rural, si fueron de ayuda para esta investigación. Los más representativos son el libro de Mílada Bazant *Historia de la Educación durante el Porfiriato* y el artículo de Ariadna Acevedo “*Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación en el Porfiriato*”², estos estudios me fueron de gran ayuda, ya que las autoras hacen un planteamiento general de la dinámica escolar de la época, aunque bajo diferentes enfoques, mientras el primero es más descriptivo, el segundo presenta a lo largo de todo el artículo diversas estadísticas sobre la alfabetización de diferentes Estados la República. En cuanto a la texto sobre educación en Chiapas durante el Porfiriato, existe uno titulado *Aproximaciones a la historia de la educación en Chiapas [...]*, en el cual el autor, Morelos Torres Aguilar, nos lleva a través de la historia escolar chiapaneca del

² Alicia Civera Cerecedo, et. al. (Coordinadores), Campeños y escolares, La construcción de la escuela en el campo Iberoamericano. Siglos XIX y XX, México, El Colegio Mexiquense/Miguel Ángel Porrúa, 2011, 535 p.

siglo XIX, este estudio aborda diversas problemáticas que prevalecieron aún, durante la época posrevolucionaria: la castellanización del indígena como una urgencia para apoyar el progreso de los ciudadanos, la oposición de los padres de familia a la asistencia de sus hijos a la escuela y la falta de recursos económicos³.

En relación a los estudios enfocados en las escuelas rudimentarias y de la Dirección General de Educación Primaria, Normal y Preparatoria, no existe alguno, es por ello que en este apartado, los *Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes* fueron de gran ayuda, a partir de ellos, pude reconstruir como surgió el proyecto de escuelas rudimentarias, su funcionamiento y sus carencias; de igual forma, estas publicaciones de la extinta Secretaría de Instrucción, aunque escuetamente, me permitieron exponer los motivos por los cuales se instituyó dicha Dirección como el nuevo organismo encargado de la educación, también fue posible saber su nueva división y las instituciones educativas del país que quedaron a su cargo.

Este punto lo he nombrado “políticas educativas” y no escuela rural, por el hecho que este proyecto forma parte de aquellas, así, los textos que contienen estas políticas me ayudaron a comprender de mejor forma la evolución del modelo de escuela rural y cómo fue que se planteó su incorporación en la educación rural mexicana.

Para el estudio de la política educativa, a parte de las memorias y boletines publicados por la SEP, existen cuatro libros de suma importancia que me sirvieron

³ 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, 177 p.

para establecer cuáles fueron las políticas que se pusieron en marcha durante estos años. Los dos primeros son de Ernesto Meneses Morales y están titulados *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934[...]*⁴; el ya mencionado libro de Engracia Loyo *Gobiernos posrevolucionarios y educación popular [...]*⁵ y, por último, tenemos el texto de Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*⁶, en su conjunto estos libros nos presentan una historia de las políticas que fueron surgiendo desde la creación de la SEP hasta el año de 1964.

Actualmente los estudios sobre educación en México son una gran veta explotada por investigadores de diversas disciplinas. Puesto que las perspectivas desde las que se puede trabajar son variadas, los estudios sociales, políticos, económicos, culturales, regionales, de género, entre otros, no se han hecho esperar. Sin embargo, las investigaciones sobre la historia de la educación rural están enfocadas en algunos estados como el Estado de México, Jalisco, Aguascalientes, Tlaxcala, Michoacán e Hidalgo, pero para el caso del estado de Chiapas son prácticamente inexistentes. Al iniciar la búsqueda en bibliotecas, librerías e incluso en memorias de encuentros de educación a nivel nacional e internacional⁷, de

⁴ Ernesto Meneses Moreno, Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIV y principios del siglo XX, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998, 958 p., y Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, la problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998, 794 p.

⁵ Engracia Loyo, Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928, México, El Colegio de México, 1999, 369 p.

⁶ Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, Escuela y sociedad en el periodo cardenista, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, 281 p.

⁷ Memoria del IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación, Colima, 24-26 de noviembre de 2004; XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Entre lo local y lo global. Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación, s/l, 2008; X Congreso Nacional de Investigación Educativa,

bibliografía o material que pudiera ser de ayuda en la reconstrucción de la forma en la que se recibieron y pusieron en marcha las políticas educativas en esa Entidad, se encontró que ni la entidad ni el tema se han trabajado ni mínimamente. De hecho, sólo se encontraron dos ponencias presentadas en el marco del Congreso Internacional de Historia de la Educación: *Formas de vida y práctica escolar indígena en los Altos de Chiapas* y *Experiencias y sentimientos en contextos multilingües (historia de vida de un grupo de docentes bilingües de Chiapas)*, que abordan el tema de la educación chiapaneca enfocándose a la población no hablante del español en años posteriores a los de este estudio.

Para contextualizar el momento de este estudio a nivel regional, se utilizaron textos como: *Breve historia de Chiapas*⁸ de Emilio Zebadúa, el cual presenta una historia general del estado; *Chiapas una historia compartida*⁹ de María Esther Pérez Salas y Diana Guillén, y *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre*¹⁰ de Benjamin Thomas, ambos textos centrados en la situación política del estado; *Chiapas una radiografía*¹¹ de María Luisa Armendáriz y *Chiapas: sociedad, economía,*

Veracruz, septiembre de 2009; International Standing Conference for the History of Education. Estado, Educación y Sociedad: nuevas perspectivas sobre un viejo debate, San Luis Potosí, 26-29 de julio de 2011; 1er Encuentro Hidalguense de Historia de la Educación. Nuestra Educación: historia de múltiples voces, Hidalgo, 16 de enero de 2008.

⁸ Emilio Zebadúa, *Breve historia de Chiapas*, México, Fondo de Cultura Económica-Colegio de México, 1999, 187 p.

⁹ Ma. Esther Pérez Salas y Diana Guillén, *Chiapas, una historia compartida*. México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Mora, 1994, pp. 286-299.

¹⁰ Thomas Benjamin, *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social*, México, Grijalbo, 1989, 388 p.

¹¹ María Luisa Armendáriz, *Chiapas, una radiografía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, 403 p.

*interculturalidad y política*¹² de Olivia Gall son prácticamente estudios monográficos del Estado, y por último, pero no por ello menos importante Resistencia y utopía. Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia, de Antonio García de León, este estudio nos presenta un estudio histórico sobre Chiapas desde el siglo XV al XX, en él se aborda de manera detallada la situación política chiapaneca, conjuntándola con un poco de historia económica y social.

Pese a lo anterior, existen algunos estudios que son similares a lo que se pretende abordar aquí pero en otros estados, tal es el caso del libro de Elsie Rockwell *Hacer escuela, hacer estado [...]*¹³ que aborda del desarrollo de la escuela en este estado y cómo su funcionamiento estuvo a expensas de factores sobre todo sociales y políticos locales y, no solamente por, la legislación educativa de la SEP. Mary Kay Vaughan por otro lado, nos muestra en *La política cultural en la Revolución [...]*¹⁴, un estudio comparativo de cómo la SEP fue posicionándose en algunas regiones de los estados de Puebla y Sonora, este trabajo nos acerca a dos respuestas diferentes a la penetración de la SEP en dichos estados, así la autora nos muestra cómo es que en Puebla a pesar del conservadurismo de su población, logró posicionar al maestro como un personaje importante al ser el intermediario entre la comunidad y las autoridades locales y federales para obtener beneficios

¹² Olivia Gall (Coordinadora), *Chiapas: Sociedad, economía, interculturalidad y política*, UNAM, 2001, 323 p.

¹³ Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, Colegio de Michoacán-CIESAS, CINESTAV, 2007, 398 p.

¹⁴ Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, 405 p.

para la gente de la región, además, de que la escuela se convirtió en un espacio de reunión de los mismo pobladores.

Por otra parte, Vaughan, estudia ciertas comunidades indígenas del estado de Sonora las cuales, a diferencia de las comunidades poblanas, mantuvieron cierta resistencia hacía el establecimiento de escuelas federales, pues estas poblaciones no se sentían parte del Estado-nación, y querían conservar cierta independencia sobre todo política.

Alicia Civera en su libro *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*¹⁵, analiza la reforma educativa socialista en la Escuela Regional Campesina de Tenería en el Estado de México. La autora, al igual que Vaughan, realiza un análisis comparativo entre dos municipios de esta Región - Malinalco y Tenancingo - concluyendo que mientras en el primero los maestros pudieron llevar a cabo sus actividades, en el segundo la población presento resistencia y desconfianza al proyecto.

Existen otros estudios generales sobre educación en México, que nos proporcionan algunos datos de sobre la historia de la educación rural en esta entidad, de esta forma en su libro *Gobiernos revolucionarios y educación popular*, Engracia Loyo, nos presenta información como el índice de escolaridad, el porcentaje de la población chiapaneca que conocía el castellano y la problemática a

¹⁵ Alicia Civera Cerecedo, *Entre surcos y letras. Educación para campesinos en los años treinta*, México, El Colegio Mexiquense, A.C.-Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997, 199 p.

la que se enfrentó el funcionamiento de las escuelas rudimentarias¹⁶, durante el Porfiriato (1876-1910) y la Revolución mexicana (1910-1921); ya para la época posrevolucionaria muestra cómo en el sistema educativo chiapaneco confluyeron escuelas de tipo federal, estatal y municipal.

Esta tesis se divide en cuatro capítulos, cada uno se enfoca a un tema en específico, pero en su conjunto nos aportan un análisis general y detallado, del desarrollo del sistema educativo desde el Porfiriato hasta 1946. El primer capítulo se centra a establecer la situación de la escuela rural de 1876 a 1915, de cómo a pesar de que la educación de la gente del campo no fue un tema que aparentemente ocupó a las autoridades del Porfiriato, el Ministerio de Instrucción Pública y, posteriormente, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, alentaron la homogenización de la educación, a través, de cuatro Congresos que se dieron entre 1882 y 1910. En un segundo punto de este capítulo, me centro a hablar sobre las Escuelas Rudimentarias, es importante incluirlas en este trabajo, pues son de alguna forma el antecedente de las escuelas rurales que surgen en 1921 con la creación de la SEP, en este apartado explico cuáles son las causas que llevan a la Secretaría de Instrucción Pública a crear una Ley que creara este tipo de escuelas en el campo mexicano, siendo su principal objetivo la población indígena, también planteo aquí, las problemáticas que se suscitaron alrededor de ella y las soluciones que daban para ellas.

¹⁶ Fue el tipo de escuelas que se pusieron en marcha durante el Porfiriato, éstas estaban enfocadas a la educación rural y tenían como principal propósito alfabetizar y enseñar operaciones matemáticas básicas.

En el segundo capítulo, explicó cómo surgió la actual Secretaría de Educación Pública, sobre qué bases ideológicas se fundó y como se estructuró para su buen funcionamiento, qué elementos del sistema educativo fueron atendidos con mayor prontitud y por qué. De igual forma, hablo del interés de la SEP por federalizar la educación en toda la República, no sólo como un parte del proceso de homogenización de la educación, sino como un elemento de control social y disminución del poder de los gobiernos estatales. Posteriormente, explico en tres subtemas, las tres fases pedagógicas por las que pasó la escuela mexicana, empezando por la instrucción propuesta por Vasconcelos, pasando por la escuela activa de John Dewey e impulsada por Moisés Sáenz y, la tercera, la Educación Socialista, pedagogía que generó reacciones de todo tipo, desde manifestaciones a favor como en contra, siendo con ello, la pedagogía más polémica en toda la historia de la Secretaria.

El tercer capítulo, nos permite introducir de lleno a nuestra entidad, Chiapas, así, en este apartado contextualicé el territorio, no sólo en lo político o económico, también abordo las cuestiones sociales, culturales y geográficas, esto con el fin de poder proporcionar al lector una visión más amplia del estado, que lo ayudé a ubicar bajo qué ambiente se introdujo el proyecto de escuela rural, además, de que evidentemente cada uno de estos aspectos influyó directamente en la forma en que se desarrolló dicho programa. El tema de las misiones culturales en Chiapas, es otro de los puntos que desarrollo en este apartado, no sólo con el fin

demostrar que, aunque tarde, el gobierno federal trató de solucionar el problema de capacitación del magisterio rural, sino como el objetivo de demostrar que las misiones culturales pasaron por diversas problemáticas que les impidió llevar a cabo su tarea al pie de la letra.

El último capítulo, es quizás el más importante de toda la investigación, pues en él desarrollo el tema sobre la escuela rural en el estado, objetivo de este estudio. En este apartado, a través de los informes de inspección y los boletines de la SEP, voy explicando cómo es que se adaptó la nueva escuela rural mexicana en el campo chiapaneco, qué problemáticas tuvieron que sortear los maestros, no sólo con los vecinos campesinos o indígenas, sino también con los finqueros, la iglesia, y los poderes políticos locales y estatales. Asimismo, hablo sobre la forma de trabajo de las escuelas de este territorio, dentro y fuera del aula, la labor social que hacía el profesor con ayuda de los vecinos en beneficio de la comunidad, la falta de presupuesto que siempre representó un obstáculo para el mejoramiento material las también llamadas “Casas del pueblo”. Finalmente, en esta sección hago una reflexión sobre si el nuevo modelo de escuela rural promovido por la Secretaría, se logró adaptar a la realidad chiapaneca, o si por el contrario fue un proyecto negado, no sólo por la población, sino también por todos los demás actores sociales que confluían alrededor de ella.

Durante la elaboración de esta investigación, me enfrenté a diversas situaciones que a lo largo de ella me llevaron a replantear algunos capítulos, así

como las fuentes a utilizar. Una de estas situaciones, fue la falta de los datos relacionados a los municipios integrantes de cada zona escolar y que, finalmente, me permitirían elegir las escuelas que se pretendía trabajar en el cuarto capítulo, no obstante, al no tenerlas, se optó por no trabajar con expedientes de escuelas por zonas, sino con informes de inspección.

Capítulo 1. De la instrucción a la educación pública en México (1876-1910)

En la historiografía de la educación mexicana mucho se ha hablado del gran impulso que se le dio a ésta durante el periodo posrevolucionario, siendo la educación rural el subsistema educativo más estudiado. Poco se han resaltado los esfuerzos y los logros alcanzados en el régimen porfirista en esta materia, quizás porque durante este periodo la educación urbana fue la más beneficiada por las leyes que se implantaron e instituciones educativas que se crearon, además, de que no se concretó un sistema de carácter federal con instituciones bien afianzadas en todo el país, tal como lo fue la Secretaría de Educación Pública (SEP) años después.

Sin embargo, no podemos pasar de largo al Porfiriato si queremos hablar sobre educación rural posrevolucionaria, ya que fue en ese periodo en el que se dictaron una buena cantidad de leyes que normaron diversos ámbitos educativos, mismas, que posteriormente sirvieron de base para la creación de la SEP en 1921, como un sistema más completo y mejor organizado.

Atendiendo a estas ideas, en este capítulo, daremos un panorama general de cómo se estaba desarrollando el sistema educativo durante el Porfiriato y la época revolucionaria, esto, con el fin de esclarecer que estos años no han sido, como mucho se ha pregonado, un periodo que careció de dicho sistema o que atendió someramente la educación rural.

En el primer apartado, me enfocó en los esfuerzos que se llevaron a cabo en durante la dictadura de Porfirio Díaz, aquí, planteo la importancia de las Leyes, Congresos e Instituciones dentro del aparato educativo, pues a partir de ellos, el interés por parte de las autoridades educativas en la creación de un sistema más completo, uniforme y que, además, atendiera a las demandas del Estado, es evidente. En la segunda parte, se describe la Ley que puso en funcionamiento a las escuelas rudimentarias, las cuales fueron creadas para atender la educación rural del país, en especial la que estaba relacionada con los pobladores no hablantes del español, si bien es cierto que éstas no alcanzaron a cubrir todas las áreas rurales del país, significaron en general, uno de los mayores esfuerzos que se hicieron en materia de educación rural. Por último, el tercer apartado, se enfoca en las funciones de la Dirección General de Educación Primaria y Normal, la importancia de esta institución, radica en el hecho de haber sido la encargada de regular la labor educativa del país durante el periodo revolucionario, con ello, pretendo exponer que durante este suceso, la el sistema educativo mexicano, no

dejó de ser atendido por las autoridades, sino que por el contrario, durante este tiempo se idearon métodos para que las escuelas siguieran trabajando.

1.1. Creando un nuevo sistema educativo: leyes, congresos e instituciones (1876-1908)

El Porfiriato se ha visto como un periodo en la historia de México, en que los cambios a los que se enfrentó fueron diversos y profundos. El Gobierno Federal con Porfirio Díaz al mando, tuvo como meta principal modernizar al país a través del desarrollo económico, la extensión de las líneas de férreas y de telégrafos, la apertura del país a capitales extranjeros y a población de inmigrantes, entre otras. En cuestiones reglamentarias, representó una época de esfuerzos por legislar cada ámbito de la vida nacional, de esta forma, desde principios del Porfiriato aparecieron diversas leyes¹⁷ que trataron de establecer un orden jurídico en lo político, económico y social, mismo que hasta ese momento no existía como consecuencia del periodo de luchas que lo había antecedido.

Si bien, el sistema educativo, o más bien dicho de instrucción porfiriano no tuvo un alcance nacional, debido a que en el artículo tercero de la Constitución de 1857 estableció, como bien lo menciona Ernesto Meneses, la idea de gobierno del pueblo y para el pueblo, con lo que los ayuntamientos de los distintos estados

¹⁷ Algunas de las leyes que surgieron durante el Porfiriato fueron: Ley de Amparo (1883), Ley del Timbre (1887), Ley Ferrocarrilera (1881), Ley que Reglamenta la Sociedad Anónima (1888), Ley Minera (1892), Ley Petrolera (1901), Ley de marcas industriales y de patente (1903), Ley sobre el aprovechamiento de las aguas de jurisdicción federal (1908), entre otras.

tuvieron amplia injerencia en la instrucción de sus habitantes, prueba de ello es la Ley de diciembre de 1867, la cual alentó a “que los ayuntamientos del Distrito Federal establecieran y sostuvieron escuelas primarias en número que requiera su población y sus necesidades”¹⁸. Con tal disposición, en el país comenzaron a funcionar escuelas municipales, estatales y federales. Esta situación llevó a que la instrucción fuera heterogénea en todo el territorio mexicano, ya que las escuelas federales funcionaron de forma más regular y con mayores recursos, mientras que las estatales y municipales en su mayoría trabajaban con un presupuesto precario y bajo tiempos que respondían a los tiempos de las comunidades.

Un informe de 1874, años antes de que entrara Porfirio Díaz a la presidencia, mencionaba que en el país había un total de 8 103 escuelas primarias, de las cuales el 65% eran sostenidas por los gobiernos federal y estatal, 5% por corporaciones y particulares, 1% por asociaciones religiosas y un 20% por empresas privadas¹⁹. Lo que nos da un panorama general de la heterogeneidad que heredó el Porfiriato en el campo educativo.

Para el caso de Chiapas, estado que es objeto de estudio de esta investigación, una estadística presentada en 1910 pero elaborada con datos de 1874, muestra que para ese momento la población chiapaneca era de 1 939 987 habitantes, pero sólo existían 100 escuelas primarias, así por cada 1 939 habitantes

¹⁸ Ernesto Meneses Moreno, *op. cit.*, 1998, p. 321.

¹⁹ José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, edición facsímil de la publicada en México por Imprenta del Gobierno en Palacio en 1875, México, 2000, Miguel Ángel Porrúa, citado por Ariadna Acevedo Rodrigo, “Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación en el Porfiriato, México, 1876-1910, en Alicia Civera Cerecedo, *op. cit.*, 2011, p. 88.

había una escuela primaria, de estas 100 escuelas, cada una cubría una zona de 415.5 km², y había una concurrencia de 2 435 alumnos en ellas, es importante mencionar que el presupuesto otorgado para este año fue de \$13 441 pesos. En comparación con otros estados, Chiapas para 1874, se posicionó en lugares muy por debajo de otras entidades que gozaron de mejores condiciones educativas, como por ejemplo el Distrito Federal o el Estado de México, estas entidades tuvieron asignado un presupuesto de \$167 399 y \$162 999 pesos respectivamente, mientras que cada uno mantuvo 183 y 750 escuelas funcionando ²⁰.

En términos relativos parecería que Chiapas fue un estado poco favorecido por la Federación, sin embargo, se tendrían que tomar en consideración distintos factores que aclararían su situación y que determinarían que en este sentido su condición no era única. Para empezar, no podemos dejar de decir que, a pesar de ser un estado con un territorio grande, el número de escuelas era bajo en comparación a Puebla que tenía una extensión territorial menor y que contaba con 1008 escuelas y un presupuesto de \$163 144 pesos o Guerrero que tenía una superficie similar y contaba con un presupuesto de \$68 340. En otros términos, para estados que tenían el mismo número de escuelas como Querétaro que tenía 98 escuelas, el presupuesto estaba en \$15 000 pesos²¹. Entonces lo que vemos es un presupuesto relacionado directamente con el número de locales escolares, y no por el número de habitantes que tenía cada estado o su superficie, lo que me lleva a

²⁰ AGN, Fondo Secretaría de Educación Pública, Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes, tomo XIII, no. 3-4, 1910, p. s/p.

²¹ Ibid.

pensar que los recursos que proporcionaba el gobierno federal estaban destinados casi exclusivamente al mantenimiento de las escuelas primarias oficiales ya instaladas y, no tanto, a la fundación nuevas, siendo por lo tanto esta labor, tarea de los estados y ayuntamientos.

Los obstáculos que se debían franquear durante el Porfiriato no eran pocos y no todos tenían que ver exclusivamente con el quehacer educativo, existían una gran cantidad de dificultades que estaban fuera de este campo pero que repercutían directamente sobre la labor, así, las insuficientes vías de comunicación, la diversidad étnica y lingüística, los pocos recursos municipales y locales, el rezago de las comunidades rurales e indígenas e, incluso, su indiferencia, hicieron que el proyecto de modernización, unificación y nacionalización de la enseñanza fuera más difícil.

Durante los primeros años del Porfiriato la educación estuvo en manos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1884-1887), sin embargo, esta institución tenía ciertas limitaciones para hacerse cargo de tan importante labor, ya que no estaba destinada exclusivamente al quehacer educativo, de esta manera al principio se dedicó más a los asuntos políticos y de control social del país²². Fue hasta 1882 con la llegada de Joaquín Baranda al Ministerio, que la instrucción tomó un papel preponderante en la formación del Estado mexicano, de esta forma

²² Víctor Alarcón Olgún, "Política, educación y cultura porfirianas: un falso intento de modernidad", en Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 2002, vol. 2, núm. 2, p. 259.

empezó a moldear un sistema nacional con especial atención en la educación primaria y la formación de un magisterio mejor capacitado. La educación, se pensaba, sería el medio para alcanzar la democracia y sobre todo la unidad nacional, ya que tendría las características de un sistema moderno, organizado y dirigido por el Estado.

Otro aspecto importante de este periodo es que se comenzó a hablar de la diferencia entre *instrucción* y *educación*, resultado de la influencia que estaba teniendo en México el nacimiento de nuevas teorías educativas²³ en los países europeos a lo largo de todo el siglo XIX. La diferenciación que se hacía entre estos dos conceptos era la siguiente: se pensaba que el término de educación era mucho más completo que el de instrucción, ya que el primero “estaba conformad[o] por aquellos conocimientos que servían tanto para el desarrollo de la mente como del cuerpo y las virtudes”²⁴ y, el segundo, abarcaba sólo ciertos aspectos educativos, como son: la escritura, la lectura y operaciones básicas.

La instrucción del país atravesaba diferentes problemas, mismos que lo hacían ineficiente e inoperable a los ojos del gobierno central. Por una parte, el presupuesto era precario por lo que muchas escuelas estaban en manos de los gobiernos estatales y locales, no existía una homogenización en cuanto a los

²³ Alicia Muñoz Vega, identificó cuatro grupos de teóricos que tuvieron diferentes grados de influencia en la formación del nuevo sistema educativo: idealistas, realistas, utopistas y positivistas, en Alicia Muñoz Vega, “Ideales y aplicación de la enseñanza moderna en México durante el Porfiriato”, en Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, México, Universidad Autónoma de Yucatán 2005, vol. 20, núm. 233, p. 44.

²⁴ Ibidem, p. 45.

modelos de educación formal y técnica²⁵, pocos maestros habían recibido una capacitación adecuada y los que si la habían recibido, en su mayoría se quedaban a trabajar en las ciudades porque ahí se tenían mejores salarios, situación que orilló a mandar a las escuelas rurales a personas que apenas tenían la educación primaria terminada o que sólo sabían leer escribir, pero a su vez dio la pauta para que se buscara homogenizar y profesionalizar el oficio de maestro, así el 5 de febrero de 1883 se fundó en Orizaba, Veracruz, la primera Escuela Normal Modelo, resultado del Congreso Pedagógico de 1882²⁶.

La importancia que tuvo para el Estado la creación de un sistema de instrucción moderno, federal y uniforme, iba más allá de ofrecer a los mexicanos la oportunidad del desarrollo personal y profesional, esta tarea estaba encaminada a la formación de un Estado fuerte que pudiera sostener un proyecto de nación y que lograra para ello, transformar a los mexicanos haciéndolos aptos para el trabajo sobre todo en la industria, pero además, para hacerlos leales a la patria, para ello las autoridades educativas se encargaron de crear un sistema que pudiera atender tanto la preparación de los niños como de los adultos.

Para poner en marcha este nuevo proyecto educativo, diversos pedagogos de la época como Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, Gabino Barreda, Agustín

²⁵ Alarcón, *op. cit.*, p. 258.

²⁶ Luz Elena Galván Lafarga y Gerardo Antonio Galindo Peláez (coord.), *Historia de la educación en Veracruz*, México, Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, 2014, pp. 272-273.

Aragón y Abraham Castellanos²⁷, por mencionar algunos, trabajaron en diversas propuestas para darle forma, mismas que fueron adoptadas y manejadas durante las gestiones de los diferentes ministros de instrucción del Porfiriato, como Joaquín Baranda y Justo Sierra con la Secretaría de Instrucción Pública.

A partir de los años 80 del siglo XIX, Joaquín Baranda junto con otros miembros del Ministerio, se encargaron de organizar diferentes congresos con el fin de discutir los temas educativos del país y dar solución a los problemas más graves. Así, entre 1882 y 1910 se llevaron a cabo en la Ciudad de México los siguientes congresos:

- 1) Congreso Higiénico Pedagógico (1882)
- 2) Primer Congreso de Instrucción Pública (1889-1890)
- 3) Segundo Congreso de Instrucción Pública (1890-1891)
- 4) Tercer Congreso de Educación Primaria (1910)²⁸

En el Congreso Higiénico Pedagógico se abordó el tema educativo con el de la salud, por lo que los profesionales que acudieron fueron médicos y maestros, entre los temas que abordaron estuvieron las condiciones sanitarias de la escuela para que de esa forma no afectara la salud de los alumnos.

Aunque el Congreso antes mencionado abarcó un aspecto importante de la vida escolar, la realidad es que muchos temas quedaron fuera de las discusiones entre expertos, temáticas que eran importantes para la buena organización y funcionamiento del sistema educativo, por tal motivo en el Primer Congreso de Instrucción Pública, llevado a cabo entre 1889-1890, se convocó a los representantes

²⁷ *Ibid.*, p. 258.

²⁸ Mílada Bazant, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, pp. 20-30.

de los estados y las autoridades educativas del gobierno federal para intercambiar opiniones sobre los criterios para lograr la uniformidad educativa y la unidad nacional²⁹. El hecho de que en un mismo espacio de discusión se reunieran los representantes en materia educativa de cada estado de la República, tuvo un gran peso, pues las resoluciones que se tomaron en dicho Congreso no sólo tuvieron impacto en el Distrito Federal y los Territorios, como había pasado anteriormente, ahora tendría repercusiones en todo el país.

Un año después se congregaron nuevamente los representantes educativos estatales y las autoridades federales para discutir nuevamente las problemáticas y los aspectos educativos que aún se podían mejorar. Se dice que la obra más importante de este Segundo Congreso³⁰ fue la reorganización de la Escuela Nacional Preparatoria³¹.

Finalmente, en el año de 1910, se llevó a cabo un Tercer Congreso, pero este iba expresamente a tratar asuntos relacionados con la instrucción primaria, Mílada Bazant, menciona que éste mantuvo una dinámica diferente en relación a los pasados, ya que, en él, más que discutir la problemática de la educación primaria

²⁹ Ibidem, p. 22.

³⁰ Ibidem, p. 27.

³¹ La Escuela Nacional Preparatoria fue creada el 2 de diciembre de 1867 y entró en funcionamiento el 3 de febrero de 1868, esta institución educativa fue instaurada con la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal expedida el 2 de diciembre del mismo año por Benito Juárez. En palabras de José David Cortés Guerrero, la Escuela Nacional Preparatoria fue concebida como un centro educativo, que tenía como misión principal modernizar el sistema educativo y formar una elite intelectual mexicana, pues ésta debía de ser obligatoria para acceder a todas las carreras y profesiones., en José David Cortés Guerrero, “La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878”, en Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, Colombia, núm. 34, 2007, p. 324-334.

del país para así darle solución, se trató de un espacio en el cual se dieron a conocer los resultados de las políticas implementadas en dicho campo:

A diferencia de los congresos anteriores, cuyo objetivo fue discutir y resolver los múltiples aspectos de la educación nacional, este último (1910) se convirtió en una plataforma en donde maestros y directores informaron sobre los alcances de la educación en sus respectivos estados durante todo el régimen. De esta manera se olvidaron de los postulados que Parra³² había propuesto en 1906, a saber: la uniformidad, la importancia de la educación indígena, la revisión del cumplimiento de las resoluciones de los congresos anteriores y el empleo de la escuela como medio de propaganda antialcohólica. La única resolución que se tomó fue la de celebrar un congreso anual para tratar todos los asuntos de interés general en el ramo de instrucción primaria.³³

La celebración de estos cuatro congresos, tuvo resultados favorables para el sistema educativo de la época, no sólo por las discusiones que se entablaron entre las diversas autoridades educativas, sino por la cantidad de leyes e instituciones que se crearon para dar solución a las problemáticas planteadas. Dentro de la legislación estas fueron las principales:

- 1) Ley reglamentaria de Instrucción obligatoria del Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California. (1891)
- 2) Ley Reglamentaria de la Educación Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios Federales. (1896)
- 3) Declaratoria sobre la primaria superior como intermedia entre la inferior y la enseñanza preparatoria. (1897)
- 4) Ley que disolvió la Junta Directiva de Instrucción Pública y creó el Consejo Superior de Educación Nacional. (1901)
- 5) Ley que creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. (1905)
- 6) Ley que dio el carácter a la educación de gratuita, obligatoria, laica, nacional e integral. (1908)³⁴

³² La autora se refiere a Porfirio Parra y Gutiérrez, quien había sido el primer Director de la Escuela Nacional Preparatoria y que para 1906 había sido nombrado presidente de la Comisión Mexicana asistente al Congreso Internacional de Medicina y Cirugía que fue celebrado en Lisboa, España., en Lourdes Alvarado "Porfirio Parra y Gutiérrez. Semblanza biográfica", en Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México, México, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana, vol. 11, 1988, p. 194.

³³ Ibid, p. 30.

³⁴ Muñoz, op. cit., pp. 52-53.

La lectura del título de estas leyes muestra que la mayor preocupación del Gobierno fue el impulso en todo el país a la educación primaria y para ello se promovió “una iniciativa de decreto que facultaría al presidente Díaz a declarar el monopolio del Estado respecto a reglamentar los temas de los programas de la educación primaria en sus contenidos básicos”³⁵. Pero sin lugar a dudas, la ley más importante fue la que creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, pues con ésta se dotó al sistema educativo de una institución que se hiciera cargo específicamente de sus asuntos, aunque su labor estaba limitada al Distrito y Territorios Federales.

Pese a los esfuerzos que se hicieron a lo largo del Porfiriato, el área educativa del país no alcanzó la homogeneidad y el desarrollo que se esperaba, pues aún una cantidad importante de escuelas primarias estaban en manos de los gobiernos estatales, y dado que las condiciones de éstos eran distintas y el Estado tenía un radio de acción limitado a las escuelas federales, éste no pudo colocar en igualdad de circunstancias a todas las escuelas, por lo que el desarrollo del programa fue distinto y tuvo obstáculos y logros diferentes dependiendo de su estatus de federal o estatal. Mientras en el norte del país el índice de alfabetización aumentó gracias a que contaban con mayores recursos, los grupos étnicos eran de menor proporción y los gobernantes estaban preocupados por la educación de su población. En el sur que era más rural, con comunidades no hablantes del español en mayor proporción y con menos recursos económicos, la alfabetización sólo se

³⁵ Alarcón, *op. cit.*, p. 262.

alcanzó en un 10%³⁶. En general, las comunidades rurales fueron las más afectadas porque las escuelas que se instalaban en esos espacios no contaban con los mismos servicios que las urbanas, además, de que en estas zonas el trabajo agrícola era un freno al trabajo de los maestros con los niños, ya que éstos ayudaban en las labores del campo.

Sin embargo, en las cifras podemos observar ciertos resultados, como el hecho de que, gracias a la preocupación tanto a nivel federal como local de homogeneizar los modelos educativos y la organización de las escuelas, varios gobiernos estatales entre 1878 y 1907 tomaron el control de escuelas municipales, lo que duplicó el número de escuelas primarias en manos de éstos, llegando así a un total de 9 541. De la misma forma, se incrementó la inscripción, de 141 000 alumnos en 1878 a 657 000 en 1907.³⁷

1.2. La Ley de Escuelas Rudimentarias y la creación de la Dirección General de Educación Primaria y Normal (1911-1915)

El 10 de mayo de 1911, el Secretario de Instrucción Pública, Jorge Vera Estañol, propuso a la Cámara de Diputados una iniciativa de Ley que proponía el establecimiento de escuelas de instrucción rudimentarias en toda la República³⁸. En

³⁶ Bazant, *op. cit.*, p. 16.

³⁷ Acevedo, *op. cit.*, p. 88.

³⁸ En un principio se pensó poner en práctica este sistema sólo en el Distrito Federal y Territorios Federales, sin embargo, el Ejecutivo, según el Secretario Vera Estañol, pensó que ponerlo en marcha sólo en estas zonas no sería muy significativo, pues éstas representan una pequeña extensión territorial y por

palabras del propio Secretario, el objetivo de estas escuelas sería “impartir y difundir entre los individuos analfabetas, especialmente en los de la raza indígena, los conocimientos siguientes: el habla castellana, la lectura, la escritura y las operaciones más usuales de aritmética”³⁹, con éstas escuelas se pretendía que la enseñanza de estas materias se impartiera en breve tiempo.

Los argumentos presentados por Vera Estañol, para la implementación de escuelas rudimentarias fueron dos: el primero, era sobre la expansión de la educación de carácter público, el cual se lograría si se instalaban escuelas de este tipo en toda la República, aspecto que no tenía precedente y, el segundo, sobre la necesidad de dar solución a la problemática de la instrucción de la población no hablante del español, por lo que se pretendía que la acción de las escuelas rudimentarias se centrara en las zonas más “apartadas” en donde la acción educativa aún no se hubiera hecho presente.

Finalmente, el 1 de junio de 1911, apareció en el Boletín de la Secretaría de Instrucción Pública el Decreto que establecía en toda la República, Escuelas de Instrucción Rudimentaria, las cuales se mantendrían independientes a las escuelas primarias, este Decreto fue mejor conocido como la Ley de Instrucción

consecuencia poblacional en comparación con la de toda la República, en AGN, Fondo Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Boletín de Instrucción Pública, 1911, tomo XVII, s/n, p. 32.

³⁹ AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública, 1911, tomo XVII, s/n, pp. 30-31.

Rudimentaria. Dicha Ley, estaba constituida por once artículos, de los cuales, los artículos 2º, 6º y 7º, eran los más importantes⁴⁰:

Art. 2º. Las Escuelas de Instrucción Rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente á los individuos de la raza indígena, á hablar, leer y escribir en castellano; y á ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética.

Art. 6º. La enseñanza que se imparta conforme á la presente ley no será obligatoria; y se dará á cuantos analfabetos concurren á las escuelas sin distinción de sexo ni edades.

Art. 7º. El Ejecutivo deberá estimular la asistencia á las escuelas, distribuyendo, en las mismas, alimentos y vestidos á los educandos, según las circunstancias.⁴¹

En ellos, se establece, a grandes rasgos, el objetivo de las escuelas rudimentarias, también se establece que estas escuelas no serían de carácter obligatorio y que se recibiría a todos sin importar sexo o edad, mismo que ya nos habla de la conciencia que tenía Vera Estañol, sobre la importancia de los niños en el trabajo agrícola en todo el país, pues al no hacer obligatoria, ni restringida la edad para ingresar a la escuela, el sistema se adaptaba a las necesidades regionales. Por último, el estímulo económico traducido en la ayuda alimenticia y de elementos educativos como los útiles escolares, representó una política para atraer más educandos a las escuelas, aunque esto también fue parte de un programa de ayuda a comunidades pobres que carecían de los recursos para mandar a sus hijos a los centros educativos.

⁴⁰ Esta Ley aparecerá completa en un "Anexo Documental" que aparecerá al final de este trabajo.

⁴¹ AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública, 1911, tomo XVIII, no. 1-3, pp. 157-158.

En cuanto al funcionamiento de las escuelas se estableció que, de ser posible, el trabajo con los niños fuera segregado por género y las labores se establecieran según las necesidades y el medio físico de las localidades. Así se instauró una jornada educativa diaria de cuatro horas, una hora para mujeres menores de 14 años, una hora para mujeres mayores de 14 años, 1 hora para hombres menores de 14 años y 1 hora para hombres mayores de 14 años. Teniendo que completar en todos los casos unos dos años de curso escolar.⁴²

Una vez que quedó establecido legalmente el proyecto de Escuelas Rudimentarias, se procedió a nombrar Instaladores, de primer momento se nombraron 36⁴³, mismos que se diseminaron por toda la República. Los instaladores eran designados por el Estado y debían de encargarse de buscar sitios adecuados para abrir planteles de este tipo. Para ello, la Secretaria de Instrucción Pública y Bellas Artes elaboró un listado de instrucciones que los Instaladores tenían que seguir en este proceso.

En general, se les pedía que exploraran las regiones reportaran el índice de analfabetismo, poniendo especial atención en la distinción de los grupos según su dialecto; de igual manera tenían que armar un presupuesto que incluía los gastos para levantar la escuela y ponerla en marcha, así como un presupuesto mensual para ser utilizado una vez que la escuela entrara en funcionamiento; los Instaladores, por otra parte se encargarían de buscar un posible grupo de personas

⁴² AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública, 1912, tomo XX, no. 3-4, p. 355.

⁴³ Ibidem, p. 350

que quedara a cargo de la dirección de cada centro educativo, aunque la Secretaria era quien tenía la última palabra; una de las tareas más relevantes que tenían los Instaladores era, que una vez abierta la escuela:

El Instalador, oyendo siempre la opinión del Director de la escuela, fijará el horario de tal modo que esté en perfecto acuerdo con las costumbres del lugar y las ocupaciones de los alumnos, dividiendo á éstos en tres grupos: el de niños y niñas, el de adultos y el de adultas, para que reciban la enseñanza separadamente [...] Indicará lo contundente á fin de que la enseñanza sea atractiva para los alumnos y aceptable para las familias; pero no consentirá en que se empleen castigos deprimentes ó contrarios a las tendencias de nuestra época.⁴⁴

Esta cita en conjunto, con lo ya dicho sobre el instalador, nos habla del papel tan importante que tenía en el proyecto de Escuelas Rudimentarias, pues él estaba involucrado en cada aspecto, desde buscar los sitios donde se abrirían centros de este tipo, hasta vigilar el buen funcionamiento de ellos, cuidando en todo momento la armonía entre las autoridades locales, las comunidades y los maestros.

Las tareas que se le encomendaron a estos personajes, eran tan diversas, que muy posiblemente influyeron en su decisión de tomar a las haciendas y ranchos principalmente, como los lugares más adecuados para inaugurar escuelas rudimentarias, pues eran centros ya organizados en su interior, y que si se llegaba a un acuerdo con el hacendado o rancharo, las posibilidades de éxito aumentarían, pues él, alentaría a sus trabajadores a mandar a sus hijos o a ellos mismos. En uno de los Boletines de Instrucción Pública y Bellas Artes, se enuncian los lugares que cada instalador propuso para su Estado. Para el caso de Chiapas, el Instalador que

⁴⁴ AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública, 1912, tomo XIX, no. 3-4, pp. 437-438.

quedó a cargo fue Sóstenes Acosta quien propuso siete haciendas y un pueblo para llevar a cabo su comisión:

1. “Francisco I. Madero” Hacienda La Providencia.
2. “Miguel Díaz Lombardo” Hacienda San Antonio Valdividana.
3. Hacienda Llano Grande.
4. Hacienda Santo Domingo.
5. Hacienda Santa Lucía.
6. Hacienda Zapotes.
7. Pueblo del Espinal.
8. Hacienda Santa Catarina.⁴⁵

Sin embargo, este documento no aclara si finalmente las escuelas se establecieron en estos lugares o no. Lo que sí se sabe es que en 1911 sólo se habían podido crear 11 escuelas en todo lo país, de las 500 que los instaladores propusieron, mientras que para 1912 el número había aumentado a 86 y se esperaba que se instalaran otras 118. De las 86 escuelas, 2 estaban en Chiapas⁴⁶, y se pensaba inaugurar 18 más en este Estado.⁴⁷

Gregorio Torres Quintero⁴⁸ declaró, en un artículo que apareció en el Boletín de Instrucción Pública, que las escuelas rudimentarias habían tenido buena acogida en todo el país, a excepción del Estado de Coahuila, en donde el

⁴⁵ AGN, Fondo SEP, *Boletín de Instrucción Pública*, 1912, tomo XIX, no. 3-4, pp. 439-440.

⁴⁶ Es probable que las dos escuelas que se instalaron en Chiapas, correspondan a las primeras dos que son enunciadas en el listado anterior: “Francisco I. Madero. Hacienda La Providencia” y “Miguel Díaz Lombardo. Hacienda San Antonio Valdiviana”, ésto se podría deducir por el hecho, de que son las únicas dos que ya tienen nombre.

⁴⁷ AGN, Fondo SEP *Boletín de Instrucción Pública*, 1912, tomo XX, no. 3-4, p. 350-353.

⁴⁸ “Nacido en Colina el 25 de mayo 1866, Gregorio Torres Quintero forma parte de los brillantes educadores mexicanos de la segunda mitad del siglo XIX e inicios del XX. Impulsor y precursor de la educación primaria en México y sus ideas básicas. Entre sus múltiples facetas se encuentra la de pedagogo, historiador, poeta, orador, político. Fue el creador de la ley de Instrucción Pública y crítico incansable de los libros de texto como sustituto del maestro, pues siempre creyó que la imagen del docente era fundamental en la tarea educativa.” en *Pedagogía*. La Red de profesionales de la educación, <http://pedagogia.mx/gregorio-torres-quintero/>, 12/06/2016.

governador rechazó el Decreto proclamándolo inconstitucional, también menciona que los locales donde habían sido instaladas fueron donados por los dueños de las haciendas y fueron construidos por los vecinos de la localidad.⁴⁹

Pese a todo ese esfuerzo, en un estudio presentado en junio de 1912 por el Ingeniero Alberto J. Pani, en ese entonces Subsecretario de Educación Pública y Bellas Artes, mencionaba una cantidad diversa de problemas que presentaba el sistema de escuelas rudimentarias. Para empezar, definía tres ejes de la problemática, el primero, era el nivel mental y natural de la población, el segundo, fue la falta de presupuesto y, el último, se refería a la imperfección de la Ley.

Pani, para dejar más en claro el reto que tenía por delante el programa de Escuelas Rudimentarias, proporcionó algunos datos estadísticos del censo aplicado en 1910, en éste, se dio a conocer que de los 15 139 855 habitantes del país, 10 324 484 de éstos no sabían leer ni escribir, es decir el 68.19%.⁵⁰ Aunado a una población en su mayoría analfabeta, el problema se agravaba con la heterogeneidad de etnias que existían en el país, lo que hacía más difícil la tarea pues más de 3 000 000 de personas no hablaban español.

La situación del presupuesto, fue quizás, una de las más preocupantes pues frenó enormemente el éxito de dichas escuelas. Para empezar, menciona Pani, que la propia forma en que se planteaba el uso de los recursos, hacía inalcanzable la labor, pues si de entrada se pretendía dar gratuitamente enseñanza, alimentos y

⁴⁹ *Ibidem*, p. 354.

⁵⁰ AGN, Fondo SEP, *Boletín de Instrucción Pública*, 1912, tomo XX, no. 7, p. 1174.

vestido, el presupuesto no alcanzaría. El ingeniero, en su estudio menciona que para operar una red de Escuelas Rudimentarias que abarcara todo el país, tuvo que asignarse un presupuesto no menor a \$4 500 000 anuales, sin embargo, la asignación tan sólo en 1912-1913 fue de 50 000, con lo que apenas podía sostenerse una escuela por cada 2 400 kilómetros cuadrados⁵¹.

En cuanto a la imperfección de la Ley, el autor de este estudio, planteaba que los dos años que se propusieron para expandir el sistema y ponerlo en marcha a la perfección, no eran suficientes, pues si bien, sólo se pretendía enseñar a leer, escribir y las operaciones aritméticas fundamentales, en sí, estos conocimientos no bastarían para obtener un desarrollo integral de las capacidades de los alumnos y que en un futuro podrían ayudarlos a desenvolverse exitosamente en el campo laboral. Por tal razón, Pani se proclamaba por un ciclo de por lo menos tres años, en el cual se trabajaría con un programa educativo más amplio.

Finalmente, el Subsecretario, dio unas posibles soluciones a los problemas que él había detectado en el primer año de funcionamiento de las escuelas rudimentarias. Para empezar, se manifestó a favor de la modificación del artículo 1º para hacer del programa de estudios un elemento útil a la población; también, propuso como ya se dijo, ampliar el plazo del proyecto a tres años y, lo más interesante y, visionario que formuló, fue el darle un espacio primordial en el programa de escuelas rudimentarias a los trabajos manuales, ya que como él lo dijo

⁵¹ AGN, Fondo AHSEP, Boletín de Instrucción Pública, 1912, tomo XX, no. 7, p. 1180.

“dignifican, por decirlo así, el trabajo material, asociándolo con el mental”⁵², por eso también creía importante seguir perfeccionando estas prácticas después de graduarse de las rudimentarias, de esta forma, planteo la posibilidad de establecer en cada región, una o varias escuelas prácticas industriales o agrícolas.

No se sabe si las recomendaciones del Ingeniero Pani fueron valoradas y tomadas en cuenta para el mejoramiento del Sistema de Educación Rudimentario, pues no se menciona nada más en los Boletines, sin embargo, es evidente que las autoridades estaban conscientes de las limitaciones y fallas del proyecto ya referido, pero también de las necesidades educativas de la población, en especial de la población maya.

Si bien la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes trabajó de forma normal durante los primeros años de la Revolución Mexicana, según los informes presentados en sus boletines, para noviembre de 1915 se publicó en el mismo Boletín de Instrucción, que por acuerdo del Primer Jefe del Ejército Constitucionalista, Venustiano Carranza encargado del Poder Ejecutivo de la Nación para este año, esta Secretaría desaparecería y se crearía un nuevo organismo que se encargara de la cuestión educativa. Esta nueva institución llevó por nombre Dirección General de Educación Primaria, Normal y Preparatoria, con

⁵² AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública, 1912, tomo XX, no. 7, p. 1187.

ella se pretendía “dar unidad de criterio y de acción a los diferentes ramos dependientes de ella, preparándolos a la nueva existencia administrativa”⁵³.

Con esta Dirección, se suprimieron todas las secciones de la antigua Secretaría de Instrucción Pública a excepción de la administrativa, y se organizó la distribución de personal e instituciones de la siguiente forma:

- 1) Secretaría
- 2) Subsecretaría
- 3) Secretaría particular

Las instituciones educativas que quedaron bajo el mando de esta Dirección, fueron diversas y abarcaron todos los ámbitos educativos del país:

- 1) Jardines de Niños
- 2) Escuelas Primarias Elementales
- 3) Escuelas Primarias Superiores
- 4) Escuelas Nocturnas
- 5) Escuelas Primarias de los Territorios de Tepic, Baja California y Quintana Roo
- 6) Escuelas de Experimentación Pedagógica
- 7) Escuela Nacional Preparatoria
- 8) Internado Nacional
- 9) Escuelas Normales y sus anexas
- 10) Escuelas para perfeccionamiento de Maestros
- 11) Museo Pedagógico
- 12) Inspección Pedagógica
- 13) Inspección del Servicio Higiénico
- 14) Inspección de Educación Física
- 15) Inspección de Solfeo y Canto Coral
- 16) Inspección de Dibujo y Trabajos Manuales
- 17) Centro de lecturas y conferencias pedagógicas⁵⁴

⁵³ AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública, 1915, tomo I, no. 2, p. 15.

⁵⁴ AGN, Fondo SEP, Boletín de Instrucción Pública, 1915, tomo I, no. 2, p. 16.

Es claro que uno de los puntos que más preocupaba a la Dirección fue el manejo de la educación primaria y todos los medios que contribuían al funcionamiento de este nivel, por ejemplo, la preparación de los maestros a través de las escuelas normales o las de perfeccionamiento.

Una vez esbozado de cómo se dio el proceso de la instrucción a la educación durante el Porfiriato, en especial los avances en el campo rural, en el siguiente capítulo hablaré de la formación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Cómo ésta le dio un impulso sin precedentes a la educación rural, a la formación de maestros rurales, a la capacitación de los maestros que ya estaban en funciones y de la preparación escolar de niños, jóvenes y adultos, con el fin de lograr la modernización del país, para estimular la economía nacional.

En el capítulo, dos, también se abordarán las diferentes pedagogías que se experimentaron entre 1921 y 1946, empezando por la pedagogía establecida por José Vasconcelos cuando fungió como Secretario de Educación, en este momento podremos ver cómo a través de una idea de “unidad e identidad nacional”, hizo hincapié en la importancia impartir la educación a hablantes y no hablantes del español, de forma conjunta y no separada. La segunda pedagogía que se abordará es la de la acción o escuela activa (1923-1933), en este apartado podremos entender el por qué fue traída por Moisés Sáenz a México. Finalmente, en relación a las pedagogías, hablaré de la educación socialista (1933-1946), este tipo de educación fue quizás una de las más controversiales, no sólo entre los mismos grupos

políticos, sino también y en mayor proporción, entre la sociedad mexicana, pues de manera explícita condenaba la intervención de la iglesia en los asuntos educativos.

El último punto de este capítulo, estará enfocado en esbozar aquellas instituciones u organismo que a partir de 1921 se crearon para capacitar a los maestros, tales como las Escuelas Normales Rurales, las Misiones Culturales y las Escuelas Centrales Agrícolas, estas instituciones fueron de suma importancia durante todo el periodo comprendido en esta investigación, pues fueron de gran apoyo en la nueva tarea de SEP formando al nuevo magisterio y capacitando al viejo, aunque en realidad y como veremos más adelante tuvieron una acción integral, pues no sólo se encargaron de los asuntos relacionados con los maestros rurales, sino también de las comunidades en las que trabajaban.

Capítulo 2. La Secretaría de Educación Pública y el proyecto de escuelas rurales, 1921-1946

El sistema educativo mexicano posrevolucionario, no podría ser explicado sin el papel que jugó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su desarrollo. Esta Institución, estuvo encargada desde 1921, año de su creación, de desarrollar un plan nacional de educación, que atendiera a todo el país pero que se enfocara a expandir y mejorar la educación en general y, en particular, la de tipo rural, no sin antes, “[...] negociar con los habitantes y adaptarse a las condiciones particulares

de cada localidad”⁵⁵, como bien lo dice Óscar Barrera. Es por ello que, en este capítulo, me dedicaré a esbozar la labor de dicha Secretaría, abordando diversos puntos que permitan ver de forma integral, la manera en que desarrolló sus actividades a través de diversas pedagógicas, instituciones, programas, campañas, etc.

En primer lugar, me dedicaré a describir la Secretaría de Educación Pública, cómo es que empezó a funcionar y bajo qué contexto educativo. Así también, hablaré sobre los problemas que presentó el nuevo proyecto educativo, no sólo al interior de dicho organismo, sino con la población o las autoridades. En este apartado, de igual manera, me avocaré al proceso de federalización que emprendió el gobierno federal, como una medida para restar poder a los las autoridades estatales y regionales, a la par que, se intentaba dar uniformidad a la educación a nivel nacional. En el segundo apartado, abordaré el papel que jugó José Vasconcelos en la creación de la nueva política educativa posrevolucionaria, pero no sólo centrándome en su labor como primer Secretario de Educación Pública, sino que también me referiré al periodo como Rector de la Universidad Nacional.

En tercer lugar, explicaré dónde y con quién surgió la educación de la acción, también hablaré sobre la forma en la que llegó a México y cuál era el objetivo de adoptarla como pedagogía oficial. En la parte cuatro ahondaré la

⁵⁵ Óscar Javier, Barrera-Aguilera, “Entre apatía y colaboración: actitudes hacia las escuelas rurales federales en la región de San Bartolomé de los Llanos, Chiapas, 1926-1940”, en LimiraR Estudios Sociales y Humanísticos, México, vol. IX, núm. 1, 2013, p. 43.

educación socialista, la cual fue establecida como la educación oficial del país en 1933, con ella, se intentó de dar un mayor impulso a la educación y capacitación de los obreros y campesinos, para obtener así, un mayor desarrollo económico y darles mejores oportunidades de vida. Por último, pretendo dar a conocer algunas instituciones y organismos que las autoridades educativas crearon entre 1921 y 1945, para capacitar rápida y efectivamente a los maestros, especialmente aquellos que estaban en servicio y que no tenían conocimiento pleno de las nuevas políticas educativas.

2.1. La creación de la Secretaría de Educación Pública y la federalización de la educación (1921-1933).

En diversos estudios se ha hablado mucho sobre el papel que desempeñó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes durante el Porfiriato, no pocos autores han aseverado que durante esta época el tema educativo en comparación con el económico o modernizador, fue poco atendido, especialmente si hablamos de educación rural. Sin embargo, como ya se mencionó en el capítulo anterior, la poca injerencia del Estado en la expansión de la educación por todo el país, tuvo su razón de ser en la Constitución de 1857, ya que ésta adjudicaba a los municipios la obligación de abrir y mantener sus propias escuelas.

Si bien, las escuelas rudimentarias representaron un esfuerzo por extender el sistema educativo, éstas no se salvaron de la crítica, tal como lo menciona Engracia Loyo quien en uno de sus textos menciona que...

[...] fueron calificadas como “anacronismo pedagógico”, ‘por su curriculum, más pobre que el de las más pobres escuelas rurales que por lo menos enseñaban nociones de historia y geografía. Fueron censuradas también porque “iluminaban las miserias”, puesto que leer y escribir era una habilidad inútil si no iba acompañada de la preparación y los elementos necesarios para vivir mejor. Asimismo varios estados las rechazaron porque resentían la intromisión del gobierno federal en su territorio.⁵⁶

Pese a esto, aunque algunos consideraron que su programa era deficiente por sólo considerar la enseñanza de la lectura, escritura y algunas operaciones matemáticas. En mi opinión, creo que representaron un esfuerzo por parte del gobierno porfirista para llevar la escuela a todo el país, en especial a las zonas rurales desatendidas y las comunidades no hablantes del español. También las escuelas rudimentarias, posiblemente sirvieron después, al ser adaptadas a las necesidades planteadas por el gobierno posrevolucionario.

Durante las presidencias de Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928), la educación mexicana recibió un impulso sin precedente, si bien, cada administración manejó de diferente forma la política nacional, el primero reforzando la imagen del país al extranjero y, el segundo, enfocándose en

⁵⁶ Engracia Loyo B., “Una educación para el pueblo (1910-1940)”, en Mílada Bazant (Coord.), Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México, México, El Colegio Mexiquense, 1996, p. 171.

el reforzamiento del agro mexicano, ambos hicieron de la educación uno de sus ejes centrales⁵⁷.

A través del planteamiento de demandas educativas emanadas de la lucha revolucionaria, se pensó en la educación como una forma de dar solución a los problemas de atraso que vivía la sociedad y, por ende, el país, por lo que se convirtió en el “instrumento del progreso y del desarrollo económico”⁵⁸. Así, cuando terminó el periodo de lucha armada y empezó la reconstrucción del país a manos de los líderes revolucionarios, éstos mismos, preocupados por la instrucción de la población, pero aún más por crear un sistema de control legal que impulsara un sentido nacionalista en toda la población mexicana y a su vez difundiera las nuevas necesidades del sistema político. Se comenzó a debatir sobre la mejor forma de llevar a cabo su cometido, impulsando como resultado, la creación de un organismo que se encargara del quehacer educativo a nivel federal.

Así nació oficialmente la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de un decreto que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 3 de octubre de 1921,⁵⁹ durante la presidencia de Álvaro Obregón, esta institución que quedaría a cargo de un Secretario de Despacho, un Subsecretario un Oficial Mayor y un Jefe

⁵⁷ Francisco Arce Gurza, “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934”, en Josefina Zoraida Vázquez (et. al.), Ensayos sobre la historia de la educación en México, México, El Colegio de México, 2013, tercera reimpresión, p. 148.

⁵⁸ Ibidem, p. 146.

⁵⁹ Secretaría de Educación Pública-Decretos, <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/decretos1#.V2hHqDWnyFp>, 23/03/2016.

de Departamento⁶⁰, se encargaría de llevar a cabo los ideales educativos emanados de la revolución, pero también atendería las demandas del gobierno de Obregón, es decir, tendría una doble labor, por un lado, a través de la escuela trataría de sacar al campo mexicano de la pobreza y marginación y, por otro, mediante los planes de estudio, los maestros se encargarían de difundir los nuevos ideales estatales, con lo que se esperaba que los mexicanos se familiarizaran con las reformas que se estaban llevando a cabo⁶¹.

Dado que, para finales del siglo XIX, el 71% de la población total de México se dedicaba a las actividades agrícolas⁶², la SEP en conjunto con las autoridades federales, idearon un sistema educativo que atendiera especialmente las zonas rurales del país. De esta manera la educación de tipo rural recibió un impulso sin precedente y, con ello, el Estado empezó a formular un sistema de escuelas rurales federales que complementarían a las escuelas municipales y estatales ya existentes⁶³.

El papel de la población en el desarrollo y modernización del país fue abordado no sólo a un nivel económico o político, también educativo, por lo que no fue sorprendente que los líderes post-revolucionarios, ahora desde el poder, le adjudicaran al atraso educativo de la sociedad los males de la misma. Las propias

⁶⁰ AGN, Fondo SEP, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, 1922, tomo I, no. 3, p. 128.

⁶¹ Engracia Loyo, La casa del pueblo y el maestro rural mexicano, México, Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito, 1985, p. 13.

⁶² Engracia Loyo, "Escuelas Rurales Artículo 123 (1917-1940)", en Historia Mexicana, México, El Colegio de México, Vol. XL, No. 2, 1990, p. 302.

⁶³ Mary Kay Vaughan, op. cit., 2001, p. 25.

autoridades de la SEP, consideraban que los campesinos no contaban con los medios y los conocimientos que los transformarían. Para éstas, el campo estaba sumergido en la pobreza, la incultura, la insalubridad, atado a sus costumbres y tradiciones⁶⁴. Algunas cifras nos muestran que el 72% de la población en 1920 era analfabeta⁶⁵, porcentaje que indica la importancia que tenía el problema del atraso educativo y que fuera atendido con prontitud, así como la necesidad de que la Secretaría creara un sistema que remediara la situación, pero por sobre todo, un sistema que atendiera a toda esa población que antes no pudo tener acceso a la escuela, no sólo por la falta de recursos, sino también por falta de medios de parte del poder central. Con este programa, el gobierno federal estaba confiado en que podrían transformar la vida y la mentalidad de los habitantes del campo.

Como resultado de la conciencia ya existente por parte de los líderes de la SEP, sobre la urgencia de atender a las zonas rurales del país, se trató de idear un método que se enfocara en resolver las principales demandas políticas y sociales. Dicho método se caracterizó por diferenciar adecuadamente las necesidades del campo y la ciudad, lo que conllevó a dos modelos educativos diferentes, cada uno encaminado a las necesidades de cada sector poblacional. Ya que las escuelas de tipo urbano venían trabajando bajo mejores condiciones: contaban con mejores

⁶⁴ Augusto Santiago Sierra, Las misiones culturales, México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, 1973, p. 36.

⁶⁵ Ibidem, p. 10.

edificios, mejores maestros y más presupuesto, no fue sorprendente que ahora las escuelas rurales fueran el objeto de los esfuerzos por parte del gobierno⁶⁶.

La característica más importante de la educación rural fue que su papel no se limitó al trabajo en el aula, en la realidad, ésta trató de abarcar todo elemento de la vida de cada mexicano, por esta razón se insertó a la vida de la propia comunidad, de esta manera, la enseñanza de la lectura, escritura, operaciones matemáticas, u otras materias, no fueron el principal eje de las actividades dentro de la escuela, en este momento se planteó que la educación tenía que ser útil a la vida del campesino, al desarrollo de la comunidad en conjunto para poder insertar a cada ciudadano a la cultura moderna. Tal como lo plantea Engracia Loyo,

La tarea educativa debería rebasar el aula y llegar al adulto para reforzar la labor de los niños, enseñar al campesino nada menos que a “amar la vida rural de un modo más inteligente” y tratar de llevar al campo mejores hogares y métodos de vida, técnicas de trabajo modernas, una organización social superior y una refinada atmosfera espiritual.⁶⁷

Como consecuencia de la nueva tarea de la escuela rural, la SEP ideó diversos métodos que ayudarían a lograr sus objetivos. Las campañas como la antialcohólica, desfanatizante, de protección a la infancia, pro-limpieza, pro-deportes y pro-mujer; así como concursos de poesía nacional, por ejemplo; representaciones al aire libre en especial obras de teatro que abordaban los temas más problemáticos de la sociedad como el alcoholismo y actividades fuera del aula

⁶⁶ Loyo, *op. cit.*, 1990, p. 307.

⁶⁷ Engracia Loyo, “En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)” en *Historia de la vida cotidiana en México. Siglo XX, Campo y Ciudad*, México (Coord. Aurelio Reyes), El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, Tomo V, Vol. 1, 2005, p. 275-276.

como exploraciones, fueron algunas de las actividades que se realizaron para educar a la población en diversas temáticas⁶⁸.

Para llevar a cabo todas estas actividades, se estableció a la escuela como la principal herramienta de la nueva política educativa, pues sería en ésta, donde los nuevos preceptos pedagógicos serían adoptados y difundidos, también se convertiría en un elemento primordial para alcanzar “la independencia económica del país basada en la modernización del campo”⁶⁹.

Se esperaba que la escuela fuera la “Casa del pueblo”, un hogar y un centro social para todos los miembros de la comunidad, tanto niños como adultos. La escuela rural, era “una institución encargada de presentar al campesino la vida real y los mejores medios de vivirla en el propio ambiente. [Debía] de ser democrática y [debía] especializarse en la educación y necesidades de niños y adultos.”⁷⁰ También sería, un lugar de producción cultural y social, en el cual la interacción entre las autoridades educativas, federales, el maestro y la comunidad⁷¹, no se harían esperar, suscitándose entre éstos, no sólo una dinámica encaminada a la mejora del sistema educativo regional, sino también tensiones relacionadas directamente con pugnas de control de la escuela.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 291-292, 295.

⁶⁹ Loyo, *op. cit.*, 1996, p. 175

⁷⁰ Loyo, *op. cit.*, 1985, p. 69.

⁷¹ Alicia Civera Cerecedo, La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1925, México, El Colegio Mexiquense, 2008, p. 21.

Una de las características más sobresalientes de la nueva escuela rural, fue la formación de adultos, se pensaba que la educación de este sector social sería un mecanismo acelerador de la modernización del país, se le dio un papel preponderante y hasta casi urgente⁷². La necesidad de adultos educados fue considerada como un elemento de importancia nacional, pues ellos estaban ayudando a construir la nueva nación, no sólo con su trabajo, sino porque en ellos recaía la tarea de formar a las futuras generaciones, así que se necesitaba que estuvieran preparados, capacitados y familiarizados con los modernos métodos de trabajo agrícola y los conceptos que estaban siendo difundidos en relación a la formación del nuevo Estado mexicano, cuestiones que obviamente serían promovidas por la escuela.

Al mismo tiempo que se planteaba y se impulsaba la importancia de la escuela rural dentro de esta nueva política educativa, también se configuró un nuevo papel para el maestro rural. En este nuevo orden educativo, el maestro se vislumbró como un personaje inmerso en la comunidad, se quería que su labor no estuviera limitada a la instrucción dentro del aula. Como el representante del Estado frente a la comunidad, el trabajo del maestro no sólo debía de abarcar la educación de los niños y adultos, sino que también debía de enfocarse en el mejoramiento de la comunidad a través del mejoramiento de los procedimientos

⁷² Loyo, *op. cit.*, 1985, p. 37.

agrícolas⁷³, para ello tendría que inmiscuirse en cada aspecto de la vida de la comunidad, sobre todo en sus problemas para que así pudiera ayudar a solucionarlos⁷⁴, en general se quería que fuera un *agente social positivo*⁷⁵.

Para poder llevar a cabo su labor de manera adecuada, el maestro rural tenía que contar con ciertas características:

1. Debía de ser un hombre culto.
2. Debía ser experto en la técnica de trabajo social.
3. Debía tener amplio conocimiento del medio rural.
4. Debía ser un trabajador social.
5. Debía de ser un líder de pequeñas comunidades.⁷⁶

Con estos aspectos, se suponía que el maestro podría cumplir con su encomienda, sin embargo, éstos no siempre pudieron cumplir con su tarea adecuadamente. No en pocas ocasiones los educadores tuvieron que enfrentarse al rechazo de la comunidad, pues eran vistos como transgresores de la vida privada o como divulgadores de ideas peligrosas que iban en contra de la moral y orden social, además de que los tiempos de cosechas o los trabajos de niños y adultos dejaban pocas posibilidades al maestro de cumplir con su programa, en la realidad los tiempos de los maestros tuvieron que adaptarse a los de la comunidad⁷⁷.

⁷³ Dulce María Mónica Bravo Díaz y Rodrigo Valenzuela Silerio, Los grandes momentos del normalismo en México (Antología temática 4. La escuela rural), México, Secretaría de Educación Pública, 1987, p. 151.

⁷⁴ Loyo, op. cit., 1985, p. 25.

⁷⁵ Cuando hablo de un agente social positivo, me refiero a un actor social que trabajé para la sociedad y en favor de la sociedad, siendo de esta forma, un ejemplo a seguir para toda la comunidad.

⁷⁶ Ibidem, p. 149.

⁷⁷ Aguirre Beltrán, op. cit., p. 259.

La mala y/o poca preparación de los maestros rurales, también representó un reto para su labor, ya que muchos de ellos venían trabajando desde el Porfiriato por lo que no tenían una formación normalista sólo habían terminado la educación elemental, su entendimiento de los contenidos en las reformas ideológicas era deficiente o en algunos casos nulo, por ello muchos siguieron trabajando bajo los métodos antiguos⁷⁸.

Como se vio en el capítulo anterior, el primer intento por federalizar la educación, no surgió en este momento como un tema nuevo, ya desde el Porfiriato se tenía la idea de “federalizar la educación”, Joaquín Baranda como Secretario de Justicia e Instrucción Pública y secundado por Justo Sierra (que después sería el titular de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes), a través de los congresos que realizaron entre 1882-1891, habían planteado necesidad de que el gobierno central tuviera cierta injerencia en los asuntos educativos de los estado, no obstante se encontraron con varios gobernadores se opusieron a ello, éstos aprovecharon lo estipulado en la Constitución con respecto a la acción del gobierno en materia educativa:

La constitución de 1857, entonces en vigor, limitaba la jurisdicción educativa del gobierno central al distrito y territorios federales, reservando a los Estados la libertad de legislar sobre la materia y de organizar la instrucción pública dentro de su propio territorio.⁷⁹

⁷⁸ Arce Gurza, *op. cit.*, p. 147.

⁷⁹ Laura Giraudó, *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.

Aunque la desaparición de dicha Secretaría representó el primer paso para la federalización, el mayor debate surgió una vez creada la SEP, ya que fue entonces cuando el gobierno federal contó con una institución capaz de respaldar el proyecto de federalización. De esta forma se comenzaron a desarrollar algunos mecanismos para poder negociar con los gobiernos estatales y municipales, su intervención en los asuntos educativos locales. Las estrategias utilizadas para lograr dicho objetivo fueron variadas y, en ocasiones, complejas dadas las condiciones, relaciones e intereses de los diversos actores: convenios, contratos, colaboraciones, fundación o apropiación de escuelas, creación de instituciones e imposición de modelos federales⁸⁰, fueron algunos de ellos, de éstos, los convenios y contratos fueron las formas más usadas para negociar.

Los convenios eran acuerdos entre los estados y el gobierno federal, donde ambos se comprometían a destinar presupuestos a la educación, pero no equitativamente, ya que los estados no estaban obligados a proporcionar la misma cantidad de dinero que la federación. Esta situación permitió la coexistencia de escuelas tanto de carácter federal como estatal dentro de un mismo estado, lo que conllevó a la presencia de dos modelos de educación basados en programas de trabajo diferentes y con objetivos diferentes. En este tipo de negociación el grado de injerencia por parte de la federación estuvo subordinado al tipo de arreglo al que se llegó con cada uno de los estados. Los contratos, por otro lado, eran

⁸⁰ Engracia Loyo, "El largo camino a la centralización educativa, 1920-1992", en María del Carmen Pardo (Coord.), Federalización e innovación educativa en México, México, El Colegio de México, 2005, p. 50.

firmados de igual forma entre estos dos actores, pero conllevaba responsabilidades y derechos más equitativos, dado que el gobierno federal y local actuarían en forma conjunta.⁸¹ En ambos casos la firma de contratos o convenios, significó el debilitamiento del ayuntamiento mismo que quedó al margen de toda negociación, además, de que se les trató de despojar de sus derechos y funciones en el ámbito educativo, con el pretexto de no contar con los recursos que pudieran mantener en óptimas condiciones a las escuelas⁸². En cuanto a los tiempos de duración de estos acuerdos “[l]as políticas del gobierno federal cambiaban no sólo cada sexenio, sino que los convenios eran temporales, generalmente anuales, y podían ser renovados o rescindidos cuando las partes así lo quisieran.”⁸³

De cualquier forma, ya fuese a través de convenios o contratos, las negociaciones entre el gobierno federal y los poderes estatales no fueron un asunto fácil, puesto que los poderes locales veían en la federalización de la educación un acto que atentaba su autonomía. Por esta razón, la problemática más grande que enfrentó el Estado, fue lograr que los poderes estatales y locales aceptaran trabajar en conjunto con ellos o le delegaran todo su aparato educativo. En consecuencia,

⁸¹ Engracia Loyo Bravo, *Los mecanismos de la “Federalización” educativa, 1921-1940* en Historia y nación: actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez, Pilar Gonzalbo Aizpuru (Coord.), México, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, 2002, p. 116.

⁸² Recordando lo sucedido durante el gobierno de Venustiano Carranza, es importante puntualizar que en ese período se le devolvió al ayuntamiento el control del sistema educativo, mientras que durante el período de reconfiguración revolucionaria se le trata de dejar a un lado, a consideración propia pienso que fue una acción enfocada en poder tener un mejor manejo de la población, ya que las autoridades municipales ejercían mucho control frente a sus comunidades., Loyo, op. cit., 2005, p. 51.

⁸³ Ibidem, p. 50.

este periodo se caracterizó por diversas luchas por proteger los intereses de cada una de las partes.

Por ejemplo, para los estados en que la federación proporcionó una gran cantidad de dinero para educación o, simplemente, se hizo cargo de las escuelas estatales o municipales por la falta de recursos de sus proveedores, o por la presión del magisterio quien veía en la federalización más ventajas que desventajas, la SEP mantuvo casi el control total de la educación. Alrededor de 1933, Chihuahua aceptó que la Secretaría controlara absolutamente las escuelas de la entidad, en consecuencia, “las escuelas primarias urbanas, semiurbanas y rurales serían manejadas técnica y administrativamente por la Dirección de Educación Federal del estado y se apegarían a los programas, métodos y sistemas de la SEP”⁸⁴, seguido de este estado, Zacatecas, Morelos, Tlaxcala, Guerrero y Nayarit⁸⁵ aceptaron convenios similares. Por el contrario, hubo estados como Tabasco y Veracruz⁸⁶, que se negaron a aceptar dicha situación, sobre todo por las condiciones tan desiguales en las que quedarían. Para el caso de Veracruz, estado que mantenía un sistema educativo bien organizado, la firma de un convenio no era una opción, ya que no veía con buenos ojos el hecho que tuviera que seguir aportando parte del presupuesto para el mantenimiento de las escuelas, pero que poder coordinarlas al cien por ciento.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 53.

⁸⁵ Loyo Bravo, *op.cit.*, 2002, p. 126.

⁸⁶ *Ibidem*, pp. 121, 130-131.

En el caso de Chiapas, estado del cual nos ocuparemos más adelante y que es parte fundamental de este estudio, la información existente es escasa y para el tema de los convenios Thomas Benjamin en su libro titulado *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre, una historia política y social*⁸⁷, aporta algunos datos que permiten saber que, para el caso chiapaneco, el convenio se estableció en términos donde el gobierno federal fue quien se encargó, de la educación en la mayor parte de dicho estado, ya que se hizo cargo de las escuelas primarias estatales ya existentes y de la creación de otras de carácter federal. Por otra parte, Engracia Loyo menciona en su artículo *Los mecanismos de la "Federalización" educativa, 1921-1940* que durante la primera partida de presupuesto que las autoridades de la SEP destinaron a ayudar a los estados para crear escuelas o mantener las ya existentes, Chiapas quedó al margen, junto a Coahuila, Sinaloa, Tamaulipas y Veracruz⁸⁸.

2.2. La política educativa Vasconcelista.

Hablar de la creación de la SEP, es hablar de la labor de José Vasconcelos como primer Secretario de la misma. Él fue el encargado de poner en marcha el proyecto educativo posrevolucionario, imprimiéndole un sello muy característico. Sin embargo, la labor educativa de Vasconcelos no empezó cuando tomó el mando de la Secretaría, como rector de la Universidad Nacional (1920-1921), emprendió una

⁸⁷ Thomas Benjamin, *Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social*, México, Grijalbo, 1989, 388 p.

⁸⁸ Loyo, *op.cit.*, 2002, p. 118

campana de alfabetización nacional con ayuda de un conjunto de “maestros honorarios”⁸⁹, ya que su objetivo, en sí no era proporcionar a la población el tipo de educación que podrían adquirir en la escuela, sino dar por lo menos la posibilidad de aprender a leer y escribir, hizo un llamado a todos aquellos que tuvieran esos conocimientos para que ayudaran en las escuelas primarias existentes.⁹⁰ Y aunque se dice que su campana no tuvo grandes resultados, durante ese período fue aplaudida y valorada.

Vasconcelos fue parte de la generación de intelectuales formada durante el Porfiriato, durante la Revolución se manifestó a favor de desarrollar nuevos sistemas de enseñanza que ayudaran a la gente a salir de su estado de miseria e ignorancia, su labor se orientó a la aplicación de nuevas prácticas educativas basadas en los principios de la revolución, con su ya conocido enfoque liberal. Por ello, mantuvo en práctica el principio de “dejar ser”, lo que le dio la posibilidad de trabajar con diversos ideólogos y artistas, que, aunque no concordaban con su forma de pensar e incluso tenían ideas opuestas a las de él⁹¹ -tal es el caso de los muralistas David Alfaro Siqueiros y Diego Rivera- la colaboración entre ellos no se vio afectada. A pesar de ser un intelectual de corte liberal, durante su función como titular de la Secretaría, José Vasconcelos relacionó la tarea de educar con la práctica de los misioneros católicos durante la conquista, de ahí que durante su

⁸⁹ Isidro Castillo, México y su revolución educativa, México, Academia Mexicana de la Educación/Editorial Pax, 1965, p. 243.

⁹⁰ Loyo, op. cit., 1999, p. 127.

⁹¹ Castillo, op. cit., 1965, p. 51, 55.

gestión no estuvo totalmente convencido que la educación de la acción era la pedagogía adecuada para lograr los objetivos de la SEP, pues pensaba que los maestros debían de ser una guía para que el alumno se desarrollara como un ser racional y productivo para el país, aspecto que no se cumplía con dicha pedagogía ya que “[...] se reduce entonces a un activismo inútil y peligroso que tiende a desplazar al maestro y dejar al niño ingobernable y por lo tanto en servidumbre de la educación.”⁹²

El rescate o construcción de la identidad nacional fue un aspecto sumamente interesante del proyecto educativo Vasconcelista, en dicho proyecto encontró en el indígena y en el español los dos elementos perfectos para formar una identidad nacional, la cual surgiría con la conjunción de éstos, es decir, a través del mestizaje⁹³. En el discurso que ofreció en la inauguración del edificio de la SEP, el Secretario mencionó que se necesitaba una “verdadera cultura que sea el florecimiento de los nativos dentro de un ambiente universal”⁹⁴, es decir, que éstos debían desarrollarse a la par y viviendo los mismos procesos que todos los mexicanos, para que así su preparación pudiera ser completa y exitosa, además, de que con ello se lograría su inserción en la vida política, económica, social y cultural del país, tal como se pretendía. Es por ello que, cuando se puso en marcha el sistema educativo rural no se pensó en crear escuelas especiales para los niños

⁹² Mario Aguirre Beltrán y Valentina Cantón Arjona, Revista El Maestro, 1921-1923: raíces de la propuesta educativa Vasconcelista, México, Universidad Pedagógica Nacional- Miguel Ángel Porrúa, 2002, p. 81.

⁹³ Ibidem, p. 62.

⁹⁴ AGN, Fondo SEP, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo I, no. 2, 1922, p. 7.

indígenas, sino que se les enseñó junto con los que sabían hablar castellano, de esta forma llevó a cabo una “política de incorporación”⁹⁵ y no de exclusión. En general, el objetivo de Vasconcelos era el desarrollo de una educación basada en tres ejes, el económico, el moral y el intelectual, con ellos esperaba que la población adquiriera los conocimientos que le permitieran ser productivo, razonable con respecto a su entorno y sus actos, los cuales debían de ser correctos⁹⁶.

Una de las primeras decisiones tomadas por Vasconcelos como Secretario de Educación Pública fue organizarla en Departamentos⁹⁷, tres departamentos técnicos: Departamento Escolar, Departamento de Bibliotecas y el Departamento de Bellas Artes; dos departamentos auxiliares: Departamento de Cultura Indígena y el Departamento de Campaña contra el Analfabetismo; y un departamento de carácter general: Departamento Administrativo.

Las labores de cada Departamento estaban delimitadas de tal forma que cada uno se encargara de actividades específicas, pero que a su vez se complementaban entre sí. El Departamento Escolar, sin lugar a dudas, fue el más importante, pues a este se le confió la tarea de crear el plan para la construcción de las nuevas escuelas rurales que se instalaron a lo largo y ancho de la República, además, de él dependían todas las escuelas elementales del país que estaban sostenidas con fondos de la Federación o subsidiados por ésta; las escuelas

⁹⁵ Engracia Loyo, *op. cit.*, 2005, p. 276.

⁹⁶ Loyo, *op. cit.*, 1999, p. 126.

⁹⁷ Con el paso de los años la SEP fue ampliando sus áreas de acción con lo que el número de departamentos fue incrementándose considerablemente, de 6 que eran en 1921, para 1938 eran 15, en el Apéndice II, III y IV, podemos ver los organigramas de la Secretaría y cómo fue que se dio el desarrollo de la misma.

primarias, rurales, elementales y secundarias; las escuelas industriales, comerciales y agrícolas que hayan sido creadas o patrocinadas por la SEP; la Universidad Nacional de México y la Universidad del Sureste ubicada en Mérida, Yucatán; la Dirección de Desayunos Escolares; la Sección de Higiene Escolar; la Dirección de Educación Primaria y Normal y la Dirección de Enseñanza en el Distrito Federal con todas sus dependencias.⁹⁸

Por otro lado, el Departamento de Bibliotecas estaba encargado de coordinar todas las bibliotecas creadas o patrocinadas por la SEP, crear material bibliográfico, escoger las lecturas que se permitirían leer, y de dotar a las escuelas de una biblioteca⁹⁹, además tenía a su mando la Biblioteca Nacional de México, el Departamento Editorial, la revista “El maestro”, el boletín del ministerio y los Talleres Gráficos de la Nación¹⁰⁰. El Departamento de Bellas Artes, por su parte, se encargó de la cultura que debía ser llevada a las comunidades, siendo el caso de la música, las danzas, las obras de teatro, etc., pero también quedó al frente de diversas instituciones como la Dirección de Dibujos y Trabajos Manuales

⁹⁸ AGN, Fondo SEP, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo I, no. 3, 1922, p. 128.

⁹⁹ La instalación de bibliotecas en cada rincón de la República, fue un asunto que tomó mucha importancia durante el mandato de Vasconcelos. Él, menciona Engracia Loyo, creía que éstas podían llegar a sustituir a la escuela y al maestro, por lo que las lecturas que se incluyeran en ellas debían de ser seleccionadas cuidadosamente, además, de que tenían que estar en castellano para que pudieran ser de utilidad a la comunidad. En, Engracia Loyo, “Lectura para el pueblo, 1921-1940”, en Historia Mexicana, México, Vol. 33, Núm. 3, 1984, pp. 305, 310-311.

¹⁰⁰ AGN, Fondo SEP, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo I, no. 3, 1922, p. 128.

Artísticos, la Dirección de Ejercicios y Deportes Escolares, la Academia Nacional de Bellas Artes, el Conservatorio Nacional de Música, entre otros¹⁰¹.

El Departamento de Cultura Indígena estuvo encargado de la educación rural a través del manejo y organización de las actividades realizadas por los llamados “misioneros” en las escuelas rurales, de este Departamento dependían en un principio, todos los maestros misioneros de la República, los maestros residentes, y las escuelas especiales de indígenas¹⁰², sin embargo, para 1926 se formó la Dirección de Misiones Culturales, órgano que se encargaría exclusivamente de formular las bases y regular el trabajo de las misiones¹⁰³. Finalmente, el Departamento de la Campaña contra el Analfabetismo, se encargaba de los profesores honorarios de todo el país, de los profesores auxiliares residentes y de los centros escolares dedicados a la difusión de la enseñanza elemental y técnica¹⁰⁴.

La estructura que planteó Vasconcelos para el buen funcionamiento de la Secretaría abarcaba cada ámbito de la educación del país, pero siempre respetando los límites que ponían los estados en materia educativa y aunque después se empleó un programa más agresivo para lograr la federalización en todos los estados, es evidente que uno de los puntos fuertes de esta nueva Secretaría sería su trabajo en beneficio de la educación rural a través de la capacitación e instrucción

¹⁰¹ *Ibidem.*, p. 159.

¹⁰² AGN, Fondo SEP, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo I, no. 3, 1922, p. 129.

¹⁰³ *El esfuerzo Educativo*, Tomo I, 1924-1928, México, Secretaría de Educación Pública, p. 119

¹⁰⁴ *Ibid.*

de los maestros rurales. En general, si bien en el papel, el plan de Vasconcelos sonaba certero y adecuado, en la realidad su labor se vio empañada por diversas problemáticas que no fueron consideradas, como la alta deserción de los maestros rurales por trabajar bajo condiciones inadecuadas, por salarios bajos o falta de pago, el poco interés de las comunidades, la resistencia de los poderes locales y regionales, los pocos recursos, entre otros.

2.3. John Dewey, Moisés Sáenz y la “escuela activa”.

La tendencia educativa de la “escuela activa”, tuvo sus orígenes a finales del siglo XIX en Europa con Jean-Jacques Rousseau, Juan Enrique Pestalozzi y Friedrich Froebel¹⁰⁵, sin embargo, se considera a John Dewey¹⁰⁶ como el mayor precursor de dicha pedagogía, pues sus ideas fueron sido retomadas en diversas partes del mundo. Esta vanguardia educativa surge como una alternativa a la educación tradicional, aquella en donde el maestro enseñaba de forma rígida y no daba lugar al niño de experimentar su entorno a través de sus propias curiosidades, de modo

¹⁰⁵ Eleazar Narvárez, “Una mirada a la escuela nueva” en Educere. La Revista Venezolana de Educación, Venezuela, Universidad de los Andes, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, p. 630, consultado en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508, 18/03/2015.

¹⁰⁶ Nacido el 20 de octubre de 1859 en Burlington en los Estados Unidos de Norteamérica. Estudio hasta la universidad en su estado natal y en 1884 inició su doctorado en la Universidad de Johns Hopkins, aquí permaneció como profesor titular hasta 1894, año en el que se le nombró profesor de Universidad de Chicago. Sin embargo, debido a desacuerdos con el rector de dicha Universidad, renunció a su puesto y se va a la Universidad de Columbia en Nueva York, institución en la que permanece hasta su jubilación. Finalmente muere en 1952 a la edad de 93 años. Carlos Héctor Dorantes Rodríguez y Graciela Lorena Matus García, “La Educación Nueva: la postura de John Dewey”, en Odiseo. Revista electrónica de pedagogía, México, Universidad Iberoamericana, año 5, núm. 9, julio-diciembre, 2007, p. 2, consultado en Revista electrónica pedagógica, <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/dorantes-matus-dewey.html>, 18/03/2015.

que “la nueva educación reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en el interés espontáneo del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía”¹⁰⁷, con ello se aumentaría la capacidad de aprendizaje del alumno. Por lo cual, la escuela no debía de ser un lugar ajeno y extraño a las percepciones naturales para el niño, ésta, debía de presentarse como una comunidad miniatura que ayudara a preservar la esencia de su vida en comunidad¹⁰⁸, además, de que en ella se practicaría la democracia. Dewey consideraba a ésta como fundamental en el sistema de aprendizaje, ya que a través de ella la participación de los niños y las personas en general aumentaba, promoviendo con ello, la desaparición de barreras raciales, de clases o religiosas¹⁰⁹.

Si bien, las ideas educativas impulsadas por John Dewey fueron retomadas en otros países para modelar un sistema educativo viable y exitoso, en la realidad el modelo de “educación activa” no fue implantado de manera uniforme, por lo que fueron surgiendo diversidad de corrientes y realidades en torno a él. México fue uno de estos casos en donde el sistema no pudo imponerse al pie de la letra y tuvo que ser adaptado a las condiciones del país.

La “educación activa” o “educación de la acción”, como mejor se le conoció a esta pedagogía, llegó a México gracias a Moisés Sáenz¹¹⁰, quien luego de terminar

¹⁰⁷ Narváez, *op. cit.*, 2006, p. 630.

¹⁰⁸ Dorantes y Matus, *op. cit.*, 2007, p. 3

¹⁰⁹ Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, México, Secretaria de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, 1976, p. 27.

¹¹⁰ Moisés Sáenz nació el 16 de febrero de 1888 en Mezquital, Nuevo León, estudió en la Escuela Normal de Jalapa donde se graduó de Maestro, posteriormente se muda a Estados Unidos de Norteamérica para

sus estudios de posgrado en la Universidad de Columbia en Nueva York, regresó a México y comenzó a inmiscuirse en el sistema educativo mexicano. En 1925 como Subsecretario de Educación Pública, se encargó de darle impulso a la educación. Sáenz se planteó diversos objetivos que debía de alcanzar, siendo éstos: “la integración de la nacionalidad mexicana: la eliminación del mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México.”¹¹¹ Para lograr dicha meta, Sáenz propuso adoptar los preceptos de la “escuela de la acción”, ya que había estado en contacto con John Dewey durante su estancia en la Universidad de Columbia, estaba familiarizado con las ideas de dicho pedagogo, y adaptando dicha pedagogía a las necesidades del país, logró que fuera considerada como “[...] el instrumento más adecuado para alcanzar el ideal de la nueva mexicanidad.”¹¹²

Puesto que uno de los objetivos del gobierno de Plutarco Elías Calles en materia educativa era, que la educación estuviera inserta en la vida de la población, la “escuela activa” se ajustaba a los deseos de las autoridades, pues con ella la educación se integraría a la vida de las personas, quedando con ello unidas

especializarse en ciencias químicas y naturales. En la Universidad de Columbia se doctoró en ciencias y filosofía, fue aquí donde presentó una tesis sobre educación secundaria, con la meta de adaptarla a México, proyecto que lleva a cabo a su regreso y, por el cual, se le considera el fundador de la educación secundaria en el país. En 1915 es nombrado director de Educación del Estado de Guanajuato, en 1924 es director general de Educación en el D.F., en 1925 ocupa el cargo de Oficial Mayor de la Secretaría de Educación y para 1926 recibe el puesto de Subsecretario de Educación. Finalmente, Moisés Sáenz muere a la edad de 53 años el 24 de octubre de 1941. Francisco Javier Guerrero, “Moisés Sáenz, el precursor olvidado”, en Nueva Antropología, México, Asociación Nueva Antropología A.C., vol. I, núm. 1, julio, 1975, pp. 43-45, consultado en Revista electrónica pedagógica, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15900103>, 18/03/2015.

¹¹¹ Arce, op. cit., 2013, p. 152.

¹¹² Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle, “Ruralizando a Dewey: El amigo americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)”, en Encuentros sobre Educación, Canadá, vol. 10, 2009, p. 50.

las enseñanzas escolares y las necesidades cotidianas de la población¹¹³. En teoría la “escuela activa” era importante para romper barreras que impidieran la participación de todas las personas, ésta permitiría a las autoridades educativas, alcanzar más fácilmente la integración social y cultural que tanto buscaban las autoridades federales.

Aunque no es apropiado generalizar acerca del éxito o el fracaso de dicha pedagogía, pienso que tuvo puntos buenos y malos. Por un lado, se difundieron prácticas nuevas, como las que se realizaban al aire libre¹¹⁴, que quizás fueron más fácil de llevar a cabo tanto para los maestros como alumnos, además de ser ilustrativas; también el sistema permitió seguir incorporando a la población campesina y de no hablantes del español al sistema de enseñanza. Pero por el otro, los maestros siguieron teniendo problemas en comprender al cien por ciento las ideas de dicha educación, por lo que algunos siguieron trabajando bajo preceptos antiguos.

2.4. La modificación del Artículo 3° Constitucional y la Educación Socialista (1933-1945).

De las pedagogías que surgieron y se adoptaron como las oficiales en México, la Educación Socialista que es quizás la que más polémica y resistencia causó, ya que

¹¹³ *Ibidem*, p. 153.

¹¹⁴ Algunas de las prácticas al aire libre que se realizaban eran excursiones para reconocer el tipo de vegetación con la que contaba cada poblado, visitas a zonas arqueológicas, obras de teatro, actividades deportivas entre otras.

más allá de establecer una educación encaminada a formar una nueva clase de trabajadores, adoptó una posición claramente anticlerical, situación que si bien no era nueva para la sociedad mexicana¹¹⁵, sí causó, no sólo la molestia por parte del clero católico, sino también de varios sectores sociales que consideraron tal acto como una violación a su derecho de decidir el tipo de educación que querían fuera impartida a sus hijos. Pese a esto, la educación fue presentada por el gobierno, como un paso para la conquista de los ideales revolucionarios.

La idea de implantar a la educación socialista como la oficial del país, surgió del interior del Partido Nacional Revolucionario, cuando dos de sus delegados: Froylán C. Manjarrez y Alberto Bremauntz, propusieron en diciembre de 1933 reformar para el Plan Sexenal de 1934, el artículo tercero, con ello se sustituiría la educación laica por una de carácter socialista¹¹⁶. Esta propuesta no tuvo gran avance hasta julio de 1934, cuando por fin la Cámaras de Senadores y de Diputados aprobó la reforma¹¹⁷.

Así, el 13 de diciembre de 1934, apareció en el Diario Oficial de la Federación la Declaratoria que reformaba el artículo tercero constitucional,

¹¹⁵ Hay que recordar que entre 1926 y 1929, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, surgió un conflicto entre el gobierno, la iglesia y varios sectores de la sociedad. Este llamado comúnmente Guerra Cristera, se suscitó por diversas medidas que implementó el gobierno para que la Iglesia mexicana perdiera poder económico, político y social en el país. En relación con la educación, se decidió que el clero no podría abrir o sostener ningún tipo de Colegio ya que la educación debía de preservar su laicidad.

¹¹⁶ Jesús Sotelo Inclán, "La educación socialista", en Agustín Escolano Benito, Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos, Madrid, Biblioteca Nueva (Memoria y crítica de la educación, 1), 2000, p. 267.

¹¹⁷ David L. Raby, Educación y revolución social en México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, 1974, p. 40-41.

haciendo de la educación socialista la única que podía impartir el Estado¹¹⁸. Este decreto contenía ciertos puntos que provocaron reacciones diversas, algunas a favor y muchas otras en contra, en general lo que estipuló fue:

- Enseñanza laica en todos los establecimientos oficiales, así como en los de educación primaria superior.
- Prohibición a toda corporación religiosa y a ministros de cualquier culto para establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.
- Las primarias particulares quedaban sujetas a la vigilancia oficial.
- La enseñanza sería gratuita en los establecimientos oficiales¹¹⁹.

Sin dudar, uno de los puntos que más causó polémica no sólo para el clero mexicano, sino también en algunos sectores de la población, fue el sentimiento anti religioso que emanaba de la nueva reforma. Si bien, Lázaro Cárdenas disminuyó el rechazo a esta política dándole más peso a la educación de los obreros y campesinos, siguieron existiendo ciertos sectores que se oponían a ella, en especial el clero y aquellas poblaciones donde la iglesia era la instancia de cohesión y control social¹²⁰, este hecho llevó a que los maestros fueran víctimas de ataques por parte de la propia sociedad, muchos de los cuales terminaron en muerte¹²¹.

Aunque los problemas seguían surgiendo, el gobierno federal confiaba en que la educación socialista era el camino para alcanzar un mejor desarrollo económico y justicia social, aunque en la práctica esto fue difícil de alcanzó ya que

¹¹⁸ Diputados, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_ima.pdf, 3/03/2016.

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ Susana Quintanilla, "La reforma educativa socialista durante el período presidencial de Lázaro Cárdenas: Balance historiográfico", en Mílada Bazant, Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre la historia de la educación en México, México, El Colegio Mexiquense, 1996, p. 191.

¹²¹ Sotelo, op. cit., p. 281.

no quedaba muy claro qué es lo que se pretendía lograr con este tipo de enseñanza. Maestros, alumnos, sociedad en general, e incluso ideólogos y políticos se encontraban desorientados y no entendían la esencia de la reforma. Por esta razón, Cárdenas en los primeros meses de su gobierno, señaló las características de la educación socialista: “emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral, y se consagraría especialmente a la acción educativa de la niñez proletaria.”¹²²

También, como parte de este esfuerzo que se estaba haciendo por parte de las autoridades educativas para que el nuevo sistema tuviera éxito, se crearon nuevas instituciones y escuelas, para lograr un mayor impulso, algunas de ellas fueron el Departamento de Educación Obrera, la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, la Escuela Superior de Construcción, el Instituto Politécnico Nacional y el Instituto de Orientación Socialista¹²³.

Finalmente y pese a todos los esfuerzos que se hicieron, David L. Raby menciona que en la práctica para 1941 se había abandonado este tipo de educación, y que fue hasta el 30 de diciembre 1946, con la entrada a la Presidencia de Miguel Alemán que se dio el cambio oficialmente de una educación socialista a una educación humanista y de integración nacional.¹²⁴ Con esta reforma, se plantea que “[l]a educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a

¹²² *Ibidem*, p. 276.

¹²³ Loyo, *op. cit.*, 1996, p. 179 y Raby, *op. cit.*, 1974, p. 59.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 57.

desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”¹²⁵

2.5. Instituciones y organismos para la preparación y capacitación de los maestros rurales (1922-

Uno de los principales problemas a los que se enfrentó la SEP al inicio de su gestión, fue la falta de preparación del magisterio rural. Debido a que no contaba con los recursos ni con el tiempo para preparar a la masa de maestros necesarios para encargarse de las escuelas que ya estaban en funcionamiento y las que estaban por crearse, mantuvo en sus puestos a muchos de los educadores que ya se estaban haciendo cargo de alguna escuela. Sin embargo, las autoridades educativas sabían que era importante que todo maestro que le prestara su servicio debía de ser reeducado según las nuevas políticas educativas. Por tanto, comenzaron a trabajar en la creación de diversas formas que permitirían por un lado, preparar a los futuros maestros rurales, y por otro, capacitar a los maestros ya en funciones.

Así, la creación de instituciones educativas encaminadas a la formación y capacitación de los maestros en función, en específico de maestros rurales no se

¹²⁵ Diputados, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf, 26/10/2016.

hizo esperar. Las más importantes, las Misiones Culturales, las Escuelas Normales o Regionales, y la Escuelas Centrales Agrícolas.

Las Escuelas Normales Rurales o Regionales¹²⁶ fueron más que un organismo de preparación académica para el maestro rural, estas instituciones fueron la respuesta creada por la Secretaría para dar solución al problema de la falta de personal capacitado en el campo. Sin embargo, su área de trabajo no se limitó a la formación de maestros, sino que sus objetivos y alcances eran amplios, mismos que estaban centraron en tres aspectos:

- 1) La capacitación de maestros rurales.
- 2) El mejoramiento de maestros rurales que ya se encontraban trabajando, a través de cursos vacacionales.
- 3) La incorporación de las comunidades al nuevo orden cultural, económico, político y social del país.¹²⁷

Sí bien es cierto, que desde finales del siglo XIX ya estaban en funcionamiento en el país algunas escuelas normales¹²⁸, éstas estaban orientadas a la capacitación del magisterio de las escuelas urbanas, lo que dejaba a la educación rural en desventaja pues carecía de un organismo especializado en la preparación de los maestros. Además, como bien lo menciona Alicia Civera en su libro *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México*,

¹²⁶ Desde 1922 hasta 1926 se llamaron Escuelas Normales Regionales, luego se les dio el nombre de Escuelas Normales Rurales, en Raby, *op. cit.*, 1974, p. 21.

¹²⁷ Como podemos observar las actividades de las Escuelas Normales Rurales, compaginaban con las actividades llevadas a cabo con las Misiones Culturales, solo que, en comparación de las primeras, las segundas no preparaban nuevos maestros, de ahí en fuera su labor era similar.

¹²⁸ La primera Escuela Normal de país se inauguró el 24 de febrero de 1887 en la Ciudad de México en Javier Adrián Ramírez Zarza, *Tierras y escuelas: la tradición histórica de las Escuelas Normales Rurales*, Tesis de Licenciatura en Historia, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1988, sin página, capítulo I.

1921-1925, si se hubiera considerado el aprovechar las normales urbanas en funcionamiento, éstas habrían sido insuficientes para atender las escuelas rudimentarias y rurales ya existentes o que se pensaba abrir a lo largo y ancho de la República¹²⁹.

Al final, fueron Moisés Sáenz y Rafael Ramírez quienes promovieron y concretaron la apertura de Escuelas Normales Rurales durante el gobierno de Álvaro Obregón¹³⁰, siendo la primera, como ya se mencionó anteriormente, la instalada en Tacámbaro Michoacán el 22 de mayo de 1922¹³¹, misma que estuvo a cargo de Leobardo Parra y Marquina, quien fungió como su director. Sin embargo, y pese a la importancia que se le atribuyó tanto por parte del gobierno federal, como por parte de las autoridades de la Secretaría, dentro de las comunidades su situación no fue igual, siendo los primeros años todo un reto, no sólo para las autoridades educativas, sino también para los profesores y los alumnos, sobre todo por la falta de lugares adecuados para tomar sus clases o realizar su prácticas, y por el poco presupuesto que se le otorgaba, por lo que tenían que ser apoyados por la comunidad, las autoridades locales e incluso los directores, quienes aportaban parte de su sueldo para sostener la escuela.

¹²⁹ Alicia Civera Cerecedo, op. cit., 2008, p. 44.

¹³⁰ Alicia Civera Cerecedo, "El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 3er-4to trimestre, Vol. XXXVI, 2006, p. 54, obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036404>, 13/04/2010.

¹³¹ Cabe mencionar que en el libro *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1925*, Alicia Civera explica que en realidad la escuela de Tacámbaro Michoacán no fue la primera Escuela Normal Regional en abrirse, pero sí fue la única que logró mantenerse abierta pese a los obstáculos que se presentaron al ponerse en marcha, a mi parecer, quizás sea esto y la falta de documentación de anteriores a esta, por la que se le considera la primera, en Civera Cerecedo, op. cit., 2008, p. 37.

En un principio, las normales rurales funcionaron como un proyecto piloto, ya que ninguna estaba regulada por bases generales, que establecieran cómo debían de ser el funcionamiento de las mismas. Por esta razón, se les dejó a los directores actuar libremente, de igual forma los programas de estudios se crearon conforme a las posibilidades y necesidades de cada plantel. Factores como el tiempo, los recursos financieros y espacios adecuados, hicieron que la preparación dada en estas instituciones no fuera integral, teniendo que adaptarse necesariamente a las condiciones del momento.

Fue hasta marzo de 1926 que se establecieron las Bases para poder ingresar a las Escuela Normales¹³²:

- 1) La edad para ingresar en hombres era de 15 años y en mujeres de 14, pero en ninguno de los dos casos debía de pasar de 20 años.
- 2) Debían estar comprometidos con la labor que llevarían a cabo.
- 3) Debían de haber terminado la educación primaria elemental o por lo menos debían de tener concluidos los primeros cuatro años de primaria.
- 4) Debían de ser hijos de ejidatarios y/o campesinos de la región¹³³.
- 5) Tenían que hacer una aportación mensual de \$22.50 para su sustento.

Así pues, se estableció la forma en la que se organizarían y el plan de estudios que debían seguir, quedando conformado éste por cuatro semestres. Las materias que se impartían eran muy diversas y en cada semestre se incluían más, por ejemplo, en el primer semestre se impartía “[...] lengua nacional, aritmética y geometría, ciencias sociales, anatomía, fisiología e higiene, con referencias a la

¹³² Castillo, *op. cit.*, 1965, p. 302.

¹³³ Este punto casi nunca se cumplió, la gente aceptada en las Escuelas Normales Rurales era muy diversa y no siempre respondía a lo establecido.

protección de la vida y la salud: canto y educación física, escritura y dibujo, economía doméstica, trabajos agrícolas, oficios e industrias.”¹³⁴, mientras que en el cuarto semestre las materias eran más y cubrían otros rubros: “[...] lengua nacional, aritmética y geometría, organización social para el mejoramiento de las comunidades, técnicas de la enseñanza, economía doméstica, canto y educación física, trabajos agrícolas, oficios e industrias rurales, práctica en las escuelas rurales y comunidades de la zona.”¹³⁵ Es evidente que al analizar la estructura de cada uno de los cursos, los primeros dos estaban enfocados en las materias teóricas, mientras que en los últimos dos el enfoque era práctico, en una educación de utilidad, que finalmente era su objetivo, preparar a los futuros maestros para responder a las necesidades de las comunidades, a través de la enseñanza de conocimientos y técnicas nuevas.

Imagen núm. 1. Fotografía de los alumnos de la Escuela Normal de Cerro Hueco, Chiapas, en sus talleres de zapatería, hornería y talabartería.



¹³⁴ Castillo, *op. cit.*, 1965, p. 303

¹³⁵ *Ibid.*

Fuente: AGN, Fondo SEP, caja 74, exp. 6, s/f, 1932.

La organización que se dio al interior de las normales rurales, se asemejó a la de una familia. El Director y su esposa representaban a los padres, los maestros representaban los hermanos mayores y los alumnos representaban los hermanos menores¹³⁶, así también, las actividades que desarrollaban eran similares a las de una familia, mientras el Director, su esposa y los maestros, cuidaban a los alumnos y procuraban su bienestar, los alumnos a parte de cumplir con sus tareas educativas, tenían que ayudar en los deberes de la escuela –como la limpieza de los salones, el mantenimiento de los bancos y mesas y la organización de los eventos- ésto con el objetivo de crearles un espíritu de cooperación y responsabilidad.

Otro aspecto importante e innovador dentro de las escuelas normales rurales, fue su carácter de internado, de ahí que se pudiera sostener la imagen de familia dentro de la escuela, aunque, en muchos casos, significó para el alumno la oportunidad superación para él y de progreso para su comunidad, también figuró como un espacio de convivencia con personas de otras regiones. De alguna forma, la institución se convirtió para muchos adolescentes en el escaparate a su realidad, permitiéndole moverse a las ciudades una vez concluida su preparación.

La puesta en marcha de un sistema de normales rurales en todo el país, no fue un proceso rápido ni homogéneo, la creación de escuelas de este tipo llevó

¹³⁶ Civera Cerecedo, *op. cit.*, 2008, p. 63

muchos años, y no siempre abarcó a todos los estados de la República, para el año de 1931 se tenían en funcionamiento entre 16 y 17 escuelas normales rurales¹³⁷.

Otro de los organismos que se crearon para atender las necesidades de preparación del magisterio, fueron las Misiones Culturales. Éstas, fueron la respuesta del gobierno federal a la necesidad de capacitar con las nuevas políticas educativas a miles de maestros que estaban en servicio y no habían recibido una preparación adecuada a las necesidades del propio estado. También es importante aclarar que en un principio el tipo de misiones que empezaron a trabajar fueron “ambulantes”, mismas que durante el Cardenismo desaparecieron y fueron sustituidas por misiones permanentes. Posteriormente, de acuerdo a las necesidades del país y las autoridades, fueron surgiendo entre 1942 y 1970 otras variantes de las misiones, como las motorizadas, las cinematográficas, las médicas, de capacitación docente o las especiales para obreros¹³⁸.

El primer intento que se dio de poner en marcha un proyecto de misiones culturales fue hecho por José Vasconcelos, quien ante la falta de profesores rurales e inspectores que pudieran visitar las escuelas tres veces por año según lo estipulado, reclutó personal docente en normales y preparatorias. A este primer grupo se le llamo “Maestros misioneros ambulantes” y tenían encomendada la labor de “localizar los centros indígenas de mayor población, seleccionar a los

¹³⁷ Isidro Castillo menciona que son 17, mientras que David L. Raby expone en su libro que son 16, en Castillo, op.cit., 1965, p. 303 y L. Raby, Op.Cit., 1974, 21.

¹³⁸ Sierra, op.cit., 1973, p. 56-57, 65.

maestros, recomendar la clase de conocimiento que debería impartirse y dar cuenta a las autoridades de la Secretaría de Agricultura, del estado en que se encontraban las tierras, los cultivos y las industrias nativas.”¹³⁹

No obstante, fue José Gálvez con ayuda de Gabriela Mistral, quien presentó a Vasconcelos la propuesta para la creación de un Plan de las Misiones Federales de Educación, el cual fue aprobado el 17 de octubre de 1923. Este Plan, tenían como objetivo varios puntos, entre los que destacaban una mayor preparación de los maestros en servicio, la mejora de la vida económica, social y cultural de la población, la integración de los grupos no hablantes del español a la dinámica nacional, darles el modo de aprovechar los recursos locales y difundir la política educativa de la SEP¹⁴⁰.

Instituto de acción social, era como se le llamaba generalmente al trabajo de los misioneros. La organización de las misiones culturales, no siempre fue la misma y cambió constantemente, obedeciendo siempre a las necesidades de las políticas educativas que iban surgiendo. Sin embargo, podemos hacer una lista de los miembros que integraban en la mayoría de las veces las misiones:

- Jefe de la misión.
- Profesor de pequeñas industrias.
- Maestro de música y orfeones.
- Maestro de educación física.
- Profesora de economía doméstica.

¹³⁹ Augusto Santiago Sierra, *op. cit.*, 1973, p. 12.

¹⁴⁰ Elvia Lizbeth Cortés López, *Las misiones culturales: una mirada a través de los Institutos en el Estado de Chiapas, 1921-1938*, México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa, Tesis para obtener el grado de Licenciada en Historia, 2012, p. 40.

- Doctor para la enseñanza de la higiene y las vacunas.
- Maestro encargado de las prácticas de las enseñanzas.
- Técnico proyector de cine.

Una de las disposiciones establecidas por las autoridades educativas, fue que los institutos debían de establecerse en comunidades pequeñas, de alrededor de 2,000 habitantes¹⁴¹ y que los cursos debían de durar aproximadamente 21 días. Los cursos que impartían los misioneros, estaban dirigidos a los maestros de toda la región, además de a la comunidad.

Para elegir el lugar donde debía de instalarse la misión asignada al Estado, en ocasiones no respondía a los casos más urgentes de atender, sino que se ganaba por concurso en el que para ganar “había que presentar los mejores trabajos y tener buenos resultados en todas las actividades del programa escolar de la SEP, y la escuela tenía que destacar por su labor en favor de la comunidad.”¹⁴²

La primera misión cultural fue designada en octubre de 1923 por el Oficial Mayor de la SEP, Roberto Medellín, quien además fue el Jefe de la misma¹⁴³. Esta primera misión quedó asignada al pueblo de Zacualtipán, Hidalgo, iniciando sus labores oficialmente el 20 de octubre¹⁴⁴. No obstante, fue la única que trabajo durante ese año, fue hasta mayo de 1924 que se asignó una nueva misión al Estado de Morelos, ésta, trabajo en Cuernavaca. Del éxito que tuvieron las dos misiones

¹⁴¹ Federico Lazarín Miranda, “Educación rural y sociedad: las misiones culturales en México: 1921-1934” en Alejandro Villaseñor (Coord.), Estudios Históricos II, México, Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Iztapalapa – División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1994, p. 180

¹⁴² Loyo, op. cit., 1998, p. 304.

¹⁴³ Lloyd H. Hughes, Las misiones culturales mexicanas y su programa, Francia, UNESCO, 1951, p. 11.

¹⁴⁴ Sierra, op. cit., 1973, p. 16.

antes mencionadas, se decidió crear seis misiones culturales, las cuales trabajarían en los estados de “Puebla, Guerrero, Colima, Sinaloa, Sonora, Nuevo León, Hidalgo y San Luis Potosí”¹⁴⁵.

En 1925, estas seis misiones, visitaron alrededor de diez estados en toda la República, llevando el encargo de dar prioridad a los problemas de las comunidades, especialmente a los que tenían que ver con la sanidad del lugar¹⁴⁶. Un suceso que puntualizó la importancia que estaban adquiriendo las misiones dentro del sistema educativo, como medio de capacitación del magisterio rural, fue la creación de la Dirección de Misiones Culturales en el año de 1926, con ella se pretendía poner en funcionamiento un “órgano adecuado para atender directamente a la preparación y el mejoramiento de los maestros rurales y primarios en servicio”¹⁴⁷. La primera labor de esta Dirección, fue formar seis grupos de misioneros que estarían a cargo de llevar a cabo institutos en dos estados diferentes de la República, quedando de la siguiente forma:

- 1er. Misión: Nuevo León y Coahuila
- 2da. Misión: Guanajuato y Querétaro
- 3er. Misión: Michoacán y Colima
- 4ta. Misión: Puebla y Guerrero
- 5ta. Misión: Tlaxcala y Morelos
- 6ta. Misión: Oaxaca y Chiapas¹⁴⁸

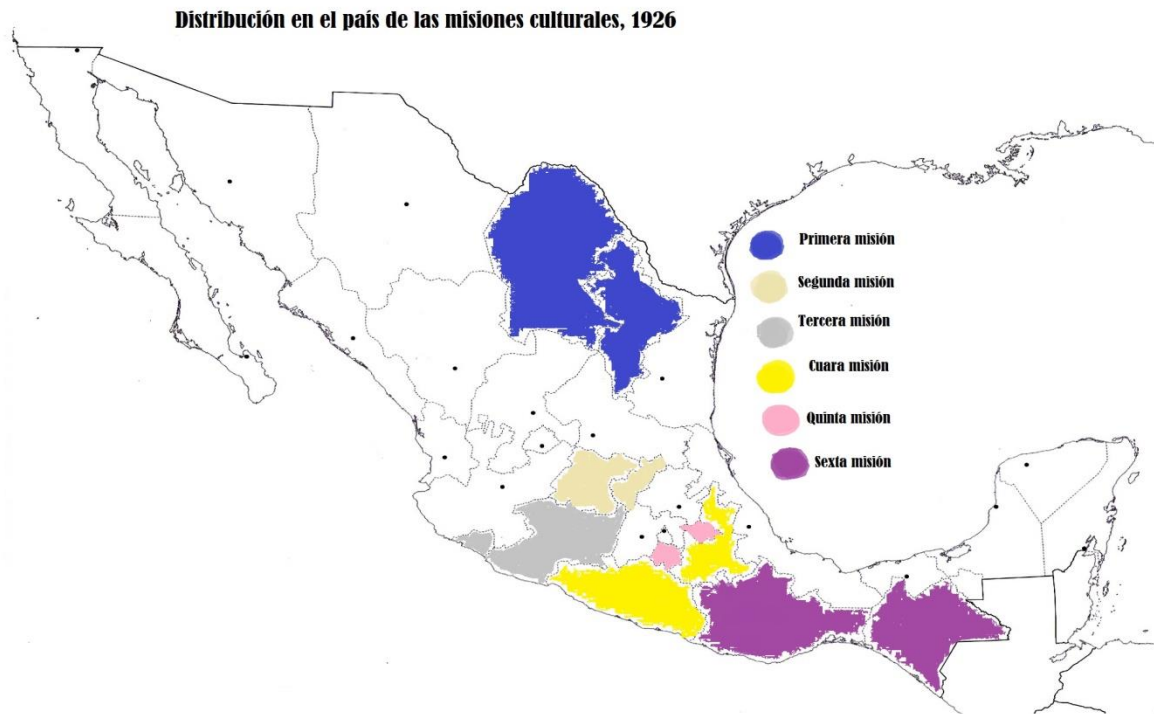
¹⁴⁵ Lazarín, *op. cit.*, 1994, p. 177.

¹⁴⁶ Loyo, *op. cit.*, 2005, p. 303.

¹⁴⁷ El esfuerzo Educativo, Tomo I, 1924-1928, México, Secretaría de Educación Pública, p. 119

¹⁴⁸ Engracia Loyo menciona que por falta de presupuesto el estado de Oaxaca fue el único que recibió a la misión. Loyo, *op. cit.*, 1998, p. 304.

Mapa 1. Mapa que muestra la distribución de misiones culturales en el país en 1926



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ya citados.

Si bien pareciera que el trabajo de estas misiones no causó un gran impacto en la tarea educativa, al no abarcar todo el país, en cantidades el esfuerzo no parece poco. Con estos seis grupos, se llevaron a cabo 42 institutos en diversas comunidades, beneficiándose entre 2,263 y 2,327 profesores¹⁴⁹.

Para 1928 se dió un cambio significativo en el proyecto de misiones culturales ambulantes, ya que una de las principales quejas era que los institutos duraban muy poco, por ello, se aumentó la estancia de las mismas de tres semanas

¹⁴⁹ Sierra, *op. cit.*, 1973, p. 25.

a cuatro semanas.¹⁵⁰ También en este año, se crearon las primeras dos Misiones Culturales Permanentes en Xocoyucan, Tlaxcala y el Mexe, Hidalgo, ésto como respuesta a la demanda de darle seguimiento a las enseñanzas transmitidas por los misioneros. Las misiones permanentes, de alguna manera trataban de ejercer una acción continua en las comunidades¹⁵¹, además de que su “programa de acción tiende al mejoramiento integral de la vida campesina, se encamina directamente a la gente adulta y procura mejorarla en los aspectos doméstico, social, económico y cultural.”¹⁵².

Durante 1928, se calcula que trabajaron en 49 institutos, en dieciséis estados de la República, dando cursos de mejoramiento a 2,857¹⁵³ maestros aproximadamente, a través de 7 Misiones Culturales Ambulantes y 2 Permanentes. Los siguientes dos años, el avance de la labor de los misioneros fue lento debido a la situación económica y política del país, y siendo pocos los institutos que se pudieron llevar a cabo durante esta época se usaron otros métodos como los *cursos por correspondencia*¹⁵⁴, los cuales sirvieron para mantener actualizados a los maestros en diversas industrias, como agricultura, jabonería,

¹⁵⁰ Loyo, *op. cit.*, 1998, p. 312-313.

¹⁵¹ Lazarín, *op. cit.*, 1994, p. 178.

¹⁵² *Ibidem*, p. 131.

¹⁵³ Sierra, *op. cit.*, 1973, p. 39.

¹⁵⁴ En el AGN, Fondo SEP, en la sección de Dirección de Misiones Culturales, podemos encontrar un sinnúmero de cursos por correspondencia tomados por los maestros rurales, a partir de 1929 lo innovador de este sistema, fue que el curso se daba a conocer a través de la revista *El Maestro Rural*, ahí también se publicaban las preguntas que ellos tenían que responder y mandar a las oficinas centrales de la SEP donde evaluaban el examen, daban una calificación y formaban el expediente del profesor. Aunque este método fue un sistema innovador para su época, en la práctica su funcionamiento no fue el adecuado y presentó muchos problemas, sobre todo en la recepción del material, ya que la revista no siempre les llegaba a tiempo o pronto se agotaba, con lo que tenían que esperar más de un mes para poder seguir con los cursos.

puericultura, entre otros. Para 1930 el número de Misiones Culturales Ambulantes aumentó a 12 y sólo se mantuvieron 2 de carácter Permanente, con este equipo se llevaron a cabo 85 institutos, repartidos en 19 estados de la República, donde asistieron 2,482 maestros rurales de los 6,287 que había en el país.¹⁵⁵

En el año de 1932, se hizo una “revisión de los programas, métodos y sistemas de trabajo de las Misiones Culturales.”¹⁵⁶, durante el periodo que duró esta revisión, los misioneros propusieron diversas reformas a la labor de los institutos, que iban desde la división del país para la visita de las misiones, la duración de las mismas, hasta cómo debería de ser el desempeño de algunos misioneros. Finalmente, se formuló un nuevo plan de trabajo y, dentro de los aspectos más destacados que se establecieron estuvieron, que el instituto duraría cuatro meses ya no uno como se hacía anteriormente, y que se ubicaran por regiones para poder abarcar un mayor número de comunidades.

Los años posteriores se caracterizaron por ser una época de constante cambio para estos grupos, empezando por la adscripción de éstas para el año de 1933 a las Escuelas Normales Rurales y Centrales Agrícolas, adquiriendo el carácter de estacionarias. En 1935, se volvieron nuevamente misiones ambulantes y se les asignó una zona en específico y, finalmente, para el año de 1938, como consecuencia de las innumerables críticas recibidas en contra de la labor de los misioneros, también, y en mayor medida por su papel en ocasiones de

¹⁵⁵ Sierra, *op. cit.*, 1973, p. 40.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 41.

intermediarios entre las comunidades y los políticos, se decidió en un principio, la disolución de la Dirección de Misiones Culturales, quedando a cargo de los misioneros el Departamento de Asuntos Indígenas (para esta fecha el número de misiones había aumentado a 18), pero posteriormente se suspendió completamente la labor de este sistema, retomándose el proyecto hasta el año de 1942, no sin antes, haber realizado cambios en la función de éstas, además de que se diversificó el tipo de Misiones Culturales¹⁵⁷.

Capítulo 3. Educación Rural en el Estado de Chiapas, 1921-1946.

No podemos adentrarnos al estudio de cómo se dio la respuesta social en Chiapas a las políticas educativas de la SEP entre 1921-1945, sin antes contextualizar la situación del estado, no sólo en materia educativa, sino también en la política, económica, social, cultural y hasta geográfica. A mi parecer, el conocimiento de estos aspectos de la vida estatal, permitirán comprender integralmente por qué la educación se desarrolló de tal o cual forma, es decir, cada aspecto antes mencionado, repercutió, directa e indirectamente en la forma en que se desarrolló el sistema educativo chiapaneco.

¹⁵⁷ Los tipos de Misiones existentes a partir de 1942 y hasta 1970 aproximadamente son las Misiones Culturales Rurales, Misiones Especiales para obreros, Misiones de capacitación docente, Misiones Motorizadas, Misiones Culturales de capacitación para los maestros de las Misiones Culturales, Misiones Cinematográficas y las Misiones Culturales Médicas. *Ibidem*, p. 56- 57, 65.

En el primer apartado, expongo el contexto político, económico, cultural, geográfico, social y cultural de Chiapas, ésto, como ya lo mencioné, como una forma de entender de manera más completa la dinámica educativa. Mientras que en el segundo, me enfocó en las misiones culturales que llegaron al estado en 1926, para mí es importante exponer esta información, pues pienso que la forma en la que se desarrollaron estos institutos presentaron ciertas particularidades que fueron determinadas por los factores económicos, geográfico, sociales y políticos que presentó cada municipio en que fueron instaladas, con lo que se puede observar que los proyectos de la SEP no siempre eran llevados de la forma deseada por las autoridades y eso respondía al contexto regional.

Una vez que ya se han planteado los antecedentes de la educación rural durante el periodo porfiriano y la conformación del a SEP, así como su desarrollo e instituciones formadas a partir de ella, daré paso a contextualizar el espacio geográfico que se pretende estudiar. En el siguiente capítulo, no sólo me encargaré de la cuestión educativa – sin adentrarme directamente a la respuesta social de las políticas educativas implementadas por la Secretaría – sino que en este apartado contextualizo geográfica, política, económica y socialmente al estado de Chiapas, pues para entender mucha de la reacción a las políticas educativas en él, es importante entender el entorno en el que se desarrolló la sociedad, así planteo un panorama general y en la medida de lo posible considero los factores que repercutieron de estos aspectos en la educación chiapaneca.

3.1 Contexto geográfico, político, económico, cultural y social en Chiapas.

Chiapas está localizado al sureste de México, colinda al norte con Tabasco, al oeste con Veracruz y Oaxaca, al sur con el océano pacífico y al este con Guatemala. Actualmente, es el octavo estado más grande la República Mexicana con una superficie de 74,415 km², con lo que representa el 3.8% de la superficie total del país.

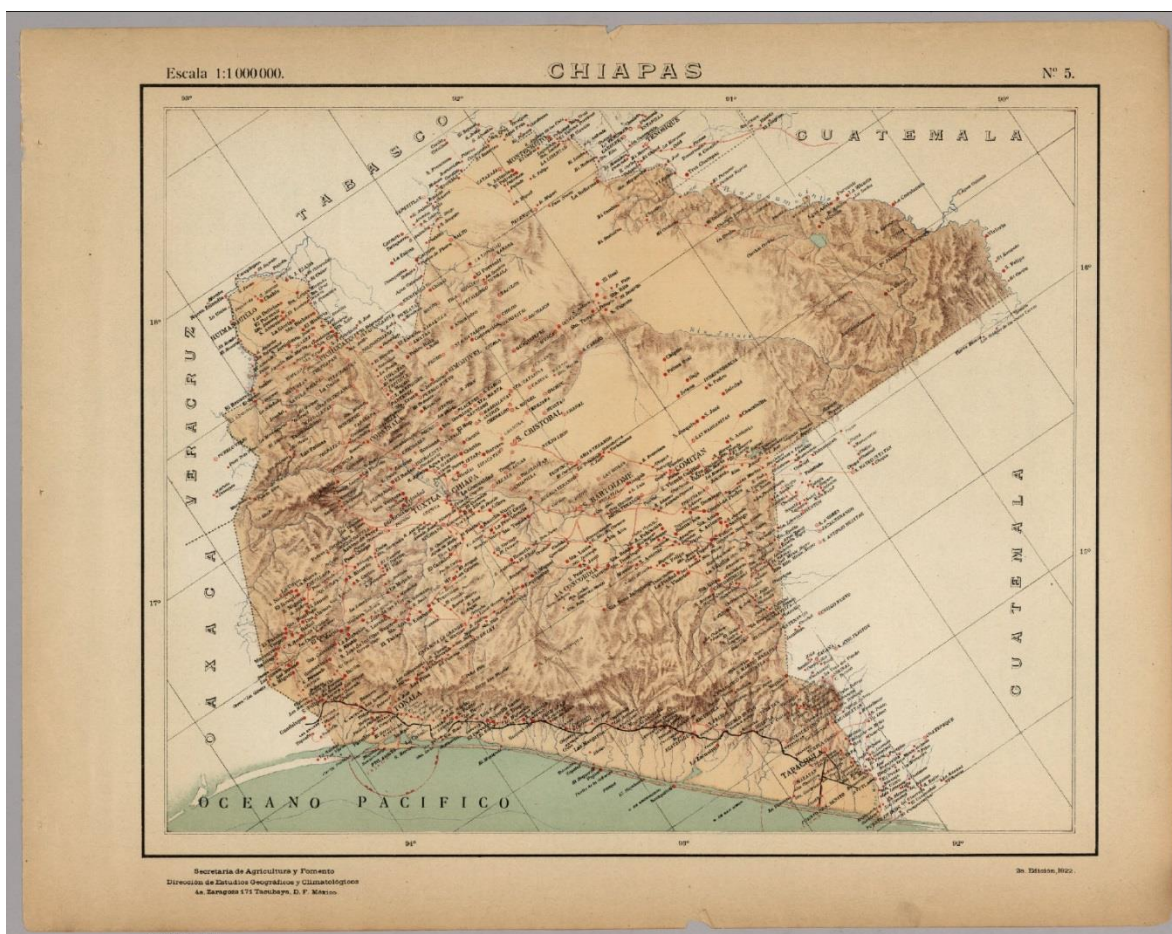
Mapa 2. Mapa de la República Mexicana de 1919



Fuente: Library Texas,
http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/mexico_handbook_1919/txu-oc-7643168-portfolio-01.jpg, 04/11/2016

Según los censos de 1921, 1930 y 1940, el estado estaba dividido en 137, 106 y 334 municipios respectivamente. En el siguiente mapa, es posible visualizar, aunque no de forma detallada, la división por municipios para el año de 1922¹⁵⁸.

Mapa 3. Mapa del Estado de Chiapas de 1922



Fuente: David Rumsey Map Collection,
<http://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~254237~5519127>,
13/06/2016.

Sus principales ciudades eran y siguen siendo, Tuxtla Gutiérrez, San Cristóbal de las Casas, Tapachula, Palenque, Comitán y Chiapa de Corzo, siendo

¹⁵⁸ Dado que los mapas de Chiapas son pocos, y la mayoría están fechados a finales del siglo XIX, el único que se ha puesto para fines ilustrativos, ha sido éste, ya que es el que se acerca más a la fecha de inicio de esta investigación.

la primera la capital del estado. Dado que el estado se ha caracterizado siempre por mantener una población alta, ha existido desde siempre una gran variedad de etnias como: Tseltal Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al, Zoque, Chuj, Kanjobal, Mam, Jacalteco, Mochó, Cakchiquel y Lacandón o Maya Caribe¹⁵⁹, todas pertenecientes al grupo maya.

El clima no era homogéneo, a diferencia de otras entidades, presenta diversos climas en todo el territorio, desde zonas calientes, templadas y frías, ésto debido a que el territorio presenta diversas alturas¹⁶⁰. La fauna y la flora también son variadas, y tiene una riqueza enorme y superior a otros estados del país. Sin embargo, en ningún momento de su historia, la riqueza natural con la que cuenta la zona chiapaneca ha propiciado un mejoramiento económico homogéneo para su comunidad.

Durante la época colonial, a Chiapas se le consideró una de las provincias más pobres del reino de la Nueva España, ésta no atrajo grandes cantidades de colonizadores como lo hizo Puebla, Guadalajara o Veracruz, aspecto vinculado directamente a la posición geográfica del estado, ya que era y aún lo es, de difícil acceso y no contaba con importantes yacimientos de metales preciosos.

El mestizaje fue un proceso que no alcanzó la magnitud que en otras provincias, por lo que la mayor parte del territorio estaba habitado en gran parte por diversas etnias, así solo las zonas del Soconusco y los Valles Centrales

¹⁵⁹ Gobierno del Estado de Chiapas, <http://www.chiapas.gob.mx/ubicacion>, 26/03/2012.

¹⁶⁰ María Luisa Armendáriz, *op. cit.*, 1994, p. 21.

recibieron al mayor número de españoles, mientras que en los Altos, la Selva Lacandona y en el norte del territorio, la población maya predominó ante la española, caracterizando al estado hasta hoy en día, puesto que el proceso de mestizaje no pudo alcanzar todas las áreas de Chiapas, quedando algunos pueblos netamente mayas y siendo las ciudades los lugares donde la diversificación étnica se ha dio de manera más natural. Este marco propició la formación de entornos muy específicos, sobre todo de desigualdad entre las comunidades mayas y la población mestiza o extranjera (como los alemanes que en su mayoría pertenecían al grupo de finqueros o terratenientes más importantes del estado)¹⁶¹, que en contraste con ellos se mantuvo para el caso del siglo XX, como un grupo que aunque pequeño, poseyó una gran influencia, autonomía y prosperidad económica, haciendo de la población chiapaneca una sociedad estratificada, marcada por una diferencia entre estos los grupos sociales.

El hecho que, en el Estado, la sociedad no hablante del español se mantuviera como un grupo relativamente grande, permitió a éstos mantener sus costumbres y tradiciones, aunque a largo plazo las transformaciones sucedieron como parte del proceso de adaptación a la nueva realidad nacional. Como lo

¹⁶¹ A modo de ejemplo podemos citar el caso de la familia Braun, de origen alemán e instalados en Tapachula, desde el Porfiriato, se habían convertido en finqueros poderosos. Por un lado, estaba Enrique Braun, quien a través de un matrimonio accedió a una familia terrateniente, mientras que Fernando Braun se hizo jefe político. En el caso específico de los alemanes, la presencia de este grupo como un sector de poder, no sólo se dio en Chiapas, en 1935, el número total de ellos en todo el país fue de 6 875 ciudadanos y la mayoría eran empresarios. Fue tanta la importancia de esta sociedad, que, en el año de 1894, se fundó El Colegio Alemán en la Ciudad de México, este Colegio aglutinaba a los hijos de alemanes instalados en México, además de las colegiaturas, el Colegio recibía donativos de diferentes empresas como Julio Albert y Cia., Diener Hnos., Johannsenn, Felix y Cia., entre otros, incluso recibía fondos del gobierno alemán, en Brigida von Mentz, et. al., Los empresarios alemanes, y el tercer Reich y la oposición de derecha a Cárdenas, México, Ediciones de la Casa Chata, Colección Miguel Othón de Mendizabal, 1988, tomo II, p. 144, 197-250.

señala Emilio Zebadúa “la sobrevivencia social y cultural de los indígenas chiapanecos fue posible (en relación con otras civilizaciones prehispánicas) en buena medida debido precisamente a su menor grado de desarrollo, su mayor pobreza y su dispersión dentro de una geográfica más accidentada”¹⁶².

En cuanto a la economía, la agricultura fue la actividad económica predominante, pese a las condiciones del suelo que no había permitido el desarrollo deseado para la región. Sin embargo, desde finales del siglo XIX la producción del café ha sido la actividad más lucrativa del mercado chiapaneco, ya que su importación, pero sobre todo su exportación, logró mantener a la zona activa dentro de la dinámica económica del país, provocando un considerable crecimiento económico. Esta actividad dada su importancia se fue esparciendo “en las laderas de la Sierra Madre abiertas al Pacífico y de allí se extendió hacia el lado interno de la Sierra y hacia las zonas montañosas del norte.”¹⁶³ Sin embargo, el Soconusco fue durante estos años, la principal región cafetalera, e incluso “llegó a producir más de la mitad de los ingresos del estado.”¹⁶⁴ La importancia del Soconusco radica también en un centro de trabajo campesino, sobre todo de la población no hablante del español de los Altos de Chiapas, quienes obligados por la falta de empleos en sus lugares de origen, las cosechas que muchas veces eran sólo de autoconsumo y la discriminación por su condición étnica, recurrían al trabajo en las haciendas cafetaleras, que aunque mal pagados y sujetos a un

¹⁶² Emilio Zebadúa, *op. cit.*, 1999, p. 43

¹⁶³ Armendáriz, *op. cit.*, 1994, p. 34.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 197

sistema de *servidumbre por deudas*¹⁶⁵, les permitía obtener algunos recursos para su manutención y la de su familia. El plátano, el cacao, la caña de azúcar, el tabaco, la soya y algunas frutas, son algunos de los productos que también eran cosechados en Chiapas¹⁶⁶.

Si bien, para finales del siglo XIX hubo una gran cantidad de inversiones extranjeras enfocadas a la producción del café chiapaneco, la realidad de la población de esa región (sobre todo la maya) no cambió mucho, ya que continuaron sometidos y explotados por los grandes terratenientes, quienes en su mayoría eran parte de la élite política chiapaneca y económica, gozando de cierta inmunidad ante los abusos que cometían con sus empleados, quienes en su mayoría vivían con menos del salario mínimo.

En 1914 Chiapas vivió uno de los procesos políticos más importantes en su historia. Este estado a diferencia de otras entidades mexicanas, no vivió la revolución mexicana como otros territorios del país, ya que a su interior no se desarrolló una oposición tan marcada al régimen de Porfirio Díaz, pues durante su mandato, las autoridades y la elite chiapanecas gozaron de cierta autonomía política y de algunas concesiones de tierras. Pero a la salida de Díaz del gobierno,

¹⁶⁵ El sistema de servidumbre por deudas consistía en que el hacendado adelantaba una cantidad de dinero al enganchador, quien se encargaba de buscar mano de obra sobre todo en los pueblos indígenas, esta persona a su vez daba parte de lo que ganaría al peón por su trabajo en los cafetales y de esta forma él se veía obligado a trabajar durante toda la cosecha del café, por el dinero dado y el que faltaba. Este sistema se abolió en 1914, cuando “se promulgó la Ley de Obreros, mediante la cual las deudas de los campesinos en las fincas fueron abolidas, las tiendas de raya prohibidas y todo el sistema de enganche puesto fuera de la ley.” En Daniela Grollová, “Los trabajadores cafetaleros y el partido socialista chiapaneco, 1920-1927”, en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruiz (Editores), Chiapas. Los rumbos de otra historia, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, México, 1995, p. 201

¹⁶⁶ Armendáriz, op. cit., 1994, p. 34.

y ya pasada la lucha revolucionaria, con la entrada de Venustiano Carranza al poder, se pusieron en marcha algunos decretos que estimularon el descontento de algunos sectores de la sociedad chiapaneca, sobre todo de los pequeños terratenientes de las tierras bajas quienes reaccionaron ante algunos como la Ley de Obreros o las regulaciones en las que “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 salario.”¹⁶⁷, provocando con ello, se levantaran en armas con el fin de obtener nuevamente la autonomía perdida, pero sobre todo, con el objetivo de dar marcha atrás con todas estas imposiciones que estaban afectando sus propiedades, en especial con la prohibición de la servidumbre por deudas.

Al instalarse Francisco I. Madero como presidente del país, asignó a Manuel Trejo gobernador del estado, parte de la élites chiapaneca se proclamó en contra del nuevo gobierno, organizando un bloque anti releccionista ya que pensaban que siendo Trejo cercano a Ramón Rabasa (gobernador de Chiapas hasta el 27 de mayo de 1911¹⁶⁸) continuaría el control por parte de Tuxtla Gutiérrez y el Valle Central, más tarde ese mismo año, se terminó designado a Reinaldo Gordillo León como gobernador del estado, quien también era cercano a Ramón Rabasa. No pasó

¹⁶⁷ Benjamin, Thomas, *¡Primero Viva Chiapas! La revolución mexicana y las rebeliones locales*, en Juan Pedro Viqueira y Mario Humberto Ruiz (Editores), Chiapas. Los rumbos de otra historia, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, México, 1995, p. 201.

¹⁶⁸ Ibidem, p. 133

mucho tiempo antes de que los anti releccionistas volvieran a declararse en rebelión, logrando que Gordillo León renunciara a su puesto, quedando en su lugar Policarpo Rueda, quien renunció luego de que el Secretario de Gobernación Emilio Vázquez Gómez saliera de su cargo, el sucesor de Rueda fue entonces, Manuel Roveló Argüello, cercano también a Rabasa.

Con la llegada a la gubernatura de José Agustín Castro¹⁶⁹, y con la incursión de los carrancistas en Chiapas, comenzó la verdadera lucha por el poder por parte de los *rebeldes mapaches* - quienes eran un “grupo encabezado por un buen número de propietarios de las tierras bajas de Chiapas” ¹⁷⁰⁻, pues los constitucionalistas estaban en contra de los privilegios que se tenía en el estado con respecto a los grandes propietarios¹⁷¹. Castro fue asignado a la gubernatura chiapaneca en septiembre de 1914, por Venustiano Carranza, luego que éste lograra la renuncia de Victoriano Huerta a la presidencia con el Plan de Guadalupe. Este gobernador instauró un régimen político diferente a los anteriores, su gobierno de carácter liberal “promulgó la Ley de Obreros (o Ley de Liberación de Mozos) para abolir

¹⁶⁹ Antes de Jesús Agustín Castro, se cambió 5 veces al gobernador del Estado de Chiapas: Reinaldo Gordillo de León en noviembre de 1911, Flavio Guillén Ancheyta también en noviembre de 1911, de nuevo Reinaldo Gordillo de León a la caída de Francisco I. Madero, Bernardo A. Z. Palafox en julio de 1913 y José Cano fungió como gobernador interino a partir de agosto de 1914. *Ibidem*, pp. 135-139 y María Esther Pérez Salas y Diana Guillén, *op. cit.*, 1994, pp. 291-294

¹⁷⁰ Miguel Lisboa Guillén, “Los inicios de la política anticlerical en Chiapas durante el periodo de la Revolución (1910-1920)”, en *Historia Mexicana*, México, vol. LVII, núm. 2, 2007, p. 498.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 497.

la servidumbre por deudas, se declararon ilegales las tiendas de raya, se prohibió el agio, se autorizó el divorcio, y se establecieron salarios mínimos regionales.”¹⁷²

Sí bien, Castro quiso mantener una política de protección para los campesinos e indígenas, fue ésta misma la que le valió el fin de su poder, ya que, en diciembre de 1914, un grupo de finqueros encabezados por Tiburcio Fernández Ruíz se levantó en contra del gobierno carrancista a través de la *Acta de Canguí*, porque veían en él un peligro para preservar el orden tradicional y el poder económico. De esta forma, se organizaron en guerrillas, que operaban de noche y se resguardaban en sitios poco controlados por las fuerzas estatales, tales como las tierras bajas chiapanecas, recibiendo ayuda en algunos casos de los propietarios de las fincas de estos lugares.

Pese a estar organizados y tener un plan de acción, los rebeldes mapaches fueron controlados mediante los contraataques de Castro de principios de 1915, pero en junio de ese mismo año, éste tuvo que ser enviado a Oaxaca y en su lugar se quedó Blas Corral quien siguió combatiendo y dispersando a los grupos mapaches que seguían lanzando ataques. Cuando los hermanos Laureano y Alberto Pineda, ambos terratenientes, se anexaron a los rebeldes el movimiento se hizo más fuerte, pues ellos lideraban un grupo de rebeldes mismo que fue anexado al mencionado movimiento. Por su parte, el gobierno por su parte

¹⁷² *Ibidem*, p. 140

nombró como gobernador interino a Pablo Villanueva y Blas Corral se hizo cargo de las operaciones militares.

Aun así y a pesar de mantener el poder, el gobierno estatal no pudo evitar que los mapaches se consolidaran y crearan lazos de cooperación con diversos grupos anti carrancistas chiapanecos y dado que sus intereses iban en contra de cualquier reforma agraria, no estaban a favor del Plan de Ayala, por lo que a la caída de Venustiano Carranza, Fernández Ruíz se declaró por el Plan de Agua Prieta y de Álvaro Obregón. Así

Adolfo de la Huerta, designó gobernador interino a un jefe mapache, Francisco Ruíz; a Tiburcio Fernández Ruíz lo designó jefe de operaciones militares en el estado con el rango de general de división del ejército federal. En noviembre [de 1920] Tiburcio Fernández Ruíz fue electo gobernador de Chiapas, con lo que la revolución mapache triunfó.¹⁷³

Una vez instalado en su puesto como gobernador de Chiapas, Fernández Ruíz se encargó de proteger a la clase terrateniente del estado (tal como era de esperarse), sin embargo, fue durante los primeros años de la década de los 20 que el Partido Socialista Chiapaneco (PSCH) comenzó la lucha para proteger los derechos de la clase obrera, la lucha de clases comenzó así una nueva página en la historia del estado.

Los rebeldes mapaches no buscaron en ningún momento la mejora de la clase obrera chiapaneca, su objetivo estaba encaminado a la protección de las

¹⁷³ *Ibidem*, p. 147

propiedades de los terratenientes y hacendados del territorio (ya que ellos eran parte de esta clase), de esta forma a la llegada de la gubernatura de Fernández Ruíz, el reparto agrario no fue una de las prioridades para dicho jefe político.

Luego de que en 1920 el presidente del PSCH, Ricardo Alfonso Paniagua, le propusiera a Carlos Vidal quien era un “finquero pichucalqueño y antiguo general carrancista [...]”¹⁷⁴ colaborar con él, se inició otra etapa de luchas por la gubernatura, ahora entre líderes mapaches y socialistas. Aunque en muchas ocasiones a través del PSCH, Vidal y Paniagua, quisieron ganar terreno frente a Fernández Ruíz, sus esfuerzos no tuvieron los resultados esperados, no obstante, lograron que se crearan algunos grupos de sindicatos como el Sindicato de Obreros y Campesinos del Soconusco, quienes representaban de alguna forma su base en el estado y consiguieron nuevos triunfos en favor de los obreros.

En 1922, los *vidalistas* ante la posibilidad de poder ganar las elecciones para senadores, legisladores, congresistas y gobernadores municipales, lanzaron una planilla con los nombres de las personas que habrían de postular para esos puestos. El apoyo recibido fue mucho y muy variado, desde comités agrarios, hasta sindicatos, finalmente éstos ganaron las elecciones en 42 de 57 poblaciones del estado, pero los mapaches no se quedaron conformes y Fernández Ruiz decidió anular las votaciones e implantó en dichos puestos a gente de su partido.

¹⁷⁴ Benjamin, *op. cit.*, 1989, p. 177.

Ante tal situación, Vidal constituyó un *ejército organizador*, formado en su mayoría por peones de la zona cafetalera de Chiapas, inmediatamente el Presidente de la República mandó a Plutarco Elías Calles a investigar el motivo del levantamiento, pero Calles nunca pudo entenderse con Fernández Ruíz, por lo que regresó a la capital e informó a Obregón de lo sucedido y éste decidió poner un gobernador provisional para el estado y cesar temporalmente a Fernández Ruíz, Manuel E. Cruz fue la persona que lo sustituyó. Este tipo de tácticas fueron muy frecuentes durante el régimen del líder mapache, tal como sucedió en las elecciones municipales de 1923.

Cada vez que ocurría un fraude electoral, los vidalistas se levantaban en defensa de lo conseguido, no fue hasta que en Chiapas se dio un levantamiento masivo en contra del régimen mapache, que ganaron más poder y su situación cambio, incluso durante la época se dieron algunos alzamientos para defender a Obregón, los agraristas chiapanecos también lo hicieron, pero a su vez se rebelaron en contra del gobierno quienes también mantenían su apoyo al presidente de la república, situación motivada quizás porque veían que la gubernatura tenía un carácter antirrevolucionario.

Así fue como los vidalistas fueron ganando terreno frente a los mapaches, la situación que marcaría el triunfo de Vidal fue la reunión que tuvo con Álvaro Obregón a mediados de 1924, además que para estas fechas el gobierno federal ya había apoyado a esta facción con armas para resistir los ataques lanzados por

Fernández Ruíz, quien no aceptó la situación y siempre se mantuvo a la defensiva, y desacreditando las victorias políticas de los vidalistas. Finalmente, con la ayuda de Calles, Vidal tomó el puesto como gobernador de Chiapas, el 20 de mayo de 1925, el PSCH se convirtió en el partido oficial del estado y se estableció la Confederación Socialista de Trabajadores de Chiapas “el primer sindicato obrero oficial que agruparía a todos los obreros de la entidad.”¹⁷⁵

La administración de Vidal tuvo características singulares, diferentes a las de gobiernos anteriores, él desarrolló un gobierno de carácter paternalista, tanto con los obreros como con los campesinos, implemento técnicas de transformación social y económica para la población a través del reparto agrario, llevó a cabo el mejoramiento de los medios de comunicación y la expansión de la educación¹⁷⁶. Si bien, Carlos Vidal implementó una política de reparto agrario más extensiva que la de Hernández Ruiz, los terratenientes y finqueros, no se vieron muy afectados, sobre todo aquellos dedicados a la producción del café, uno de los productos de exportación más importantes de la región, las tierras que se repartieron eran terrenos nacionales y tierras no abiertas al cultivo¹⁷⁷.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 186.

¹⁷⁶ Carlos Vidal pensaba que el desarrollo de redes de caminos mejoraría la economía del estado, recordando que Chiapas siempre tuvo y ha tenido problemas de comunicación, situación que en cierta medida le ha causado el rezago que presenta actualmente, en cuanto a la educación se encargó de crear algunas escuelas primarias, y sostenerlas junto con las que ya estaban en funcionamiento, además, de que pidió a los finqueros instalar escuelas en su propiedad para uso de los hijos de sus trabajadores. *Ibidem*, p. 189.

¹⁷⁷ *Ibid.*

Vidal vivió el fin de su mandato cuando Obregón quiso reelegirse a la presidencia del país, ya que este suceso provocó una crisis política a nivel nacional y el socialismo reinante en Chiapas no fue la excepción. El 3 de octubre de 1927, Vidal fue ajusticiado, en su lugar quedó como gobernador provisional Jaime Carrillo, pero ni aún con la muerte del dirigente socialista el movimiento dejó de funcionar, Raymundo Enríquez fue quien asumió el mando del partido, quien después de algún tiempo y de dos cambios de gobernador¹⁷⁸, asumió la gubernatura el primero de diciembre de 1928.

Pronto, Enríquez consolidó su gobierno y, entonces, inició en el estado una unificación del movimiento de los trabajadores chiapanecos, dando pie a la creación en marzo de 1931 de la Confederación Campesina y Obrera de Chiapas (CCOCH), la cual comenzó a sindicalizar a las poblaciones no hablantes de español del altiplano. Fue en este momento cuando Ortiz Rubio, Presidente de la República, pidió a los jefes de gobierno estatales parar la repartición agraria mediante la promulgación de la “Ley de Freno”, no obstante, Enríquez fue uno de los pocos gobernadores que se negaron a llevar a cabo dicha ley, en su lugar, aumentó el reparto de tierras, pero la situación de los grandes propietarios de tierras siguió siendo la misma. Enríquez al igual que su antecesor Carlos Vidal, se preocupó por mejorar las vías de comunicación del estado y poner mayor énfasis a la tarea educativa de los chiapanecos.

¹⁷⁸ Primero se instaló a Federico Martínez Rojas como gobernador interino y, posteriormente, se nombró a Amador Coutiño bajo el mismo cargo.

En 1932, Victórico Grajales, se declaró como el candidato único para gobernador por lo que obtuvo una victoria contundente, con él, la mejora de los caminos fue de suma importancia, ya que propició la apertura de la “región a mercados más amplios con menor costo. [...] para 1939, había más de 400 caminos en operación.”¹⁷⁹ Otro de los puntos clave de la política de Grajales fue su deseo de “civilizar” y modernizar a la “gran población indígena chiapaneca”, ya que creía que ellos eran en buena medida causantes del atraso de la región. El anticlericalismo extremo fue una característica propia del gobierno de este líder político, también y, de acuerdo, con el plan sexenal del Partido Nacional Revolucionario (PNR), se comenzó a instituir la educación socialista en las escuelas del estado.

A pesar de que Grajales se negó en ocasiones a registrar algunos sindicatos de carácter cardenista y comunista, el gobierno federal no intercedió más que para proporcionar armas a los grupos que quisieran defenderse, hasta 1936, cuando Cárdenas intervino en Chiapas y logró derrocar a Grajales de su puesto con ayuda de algunos enemigos en común de éste, tales como: Raymundo Enríquez, Armando Coutiño, Ernesto Herrera y Rafael Cal y Mayor¹⁸⁰, quienes se aliaron manifestando apoyo a Lázaro Cárdenas.

Con la derrota de Victórico Grajales, se derrotó al Callismo, entonces se formó el Sindicato de Trabajadores Indígenas (STI), con el cual los sindicatos se

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 208.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 215.

volvieron cada vez más responsabilidad del gobierno federal. Por otra parte, el primero de diciembre de 1936, Efraín Gutiérrez asumió el cargo a gobernador del estado de Chiapas, y en 1937 se empiezan a dar cambios en las agrupaciones obreras y agrícolas chiapanecas, ya que se creó la Conferación Obrera y Campesina, la cual aglutino a parte de los trabajadores agrícolas, peones, aparceros y arrendatarios, misma que en 1938 se anexó a la Confederación de Trabajadores de México (CTM), mientras que la Confederación Campesina Chiapaneca se anexó a la Confederación Nacional Campesina (CNC)¹⁸¹.

Como parte de las políticas agrarias puestas en marcha durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, en Chiapas durante estos años se inició un programa de reforma agraria, así para 1939 el gobernador Gutiérrez había efectuado el total del reparto de tierras, sin embargo, esta situación no afectó en casi nada a los grandes latifundistas, en especial los extranjeros que representaban el grueso de los propietarios de tierras, pues se valieron de algunas tácticas legales para declararse como pequeños latifundistas¹⁸².

Si bien, es cierto que los finqueros chiapanecos conservaron sus mejores tierras y equipos de cultivo tras la reforma, también es cierto que la intervención del gobierno federal fue evidente, en especial cuando “el estado quedó dividido en zonas ejidales a cargo de un supervisor, un funcionario público dependiente del

¹⁸¹ Zebadúa, *op. cit.*, 2003, 160.

¹⁸² Antonio García de León, Resistencia y utopía. Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos de su historia, México, Ediciones Era, Tomo II, 1994, p. 214-215.

Departamento Agrario y encargado de canalizar apoyos a las comunidades campesinas.”¹⁸³

Para inicios de los cuarenta, se inició en Chiapas y en todo el país, una política de industrialización que animó al capital nacional, dando ventajas a los inversionistas extranjeros. Este proceso, propició el crecimiento de las ciudades a costa del campo, con lo que se redujo el ritmo de la reforma agraria, pero sin detenerse completamente.¹⁸⁴ Finalmente, para 1946, con el cambio del Partido de la Revolución Mexicana al Partido Revolucionario Institucional (PRI), la política oficial de todo el país se desarrollaría en torno al partido, por lo que “[t]odos los presidentes municipales, diputados y comisarios ejidales en el estado provenían del PRI.”¹⁸⁵

Una vez que he terminado de exponer el contexto general, pienso que es evidente la importancia de hacer estudios regionales sobre diferentes temáticas. Para el caso de Chiapas, como se puede observar, presenta ciertas peculiaridades que lo hacen un territorio aún más particular, una de ellas, la gran disgregación social que se acentúa no sólo por la existencia de diversos grupos étnicos en el estado, sino también por la marcada diferenciación económica, donde los ricos y los pobres están de un lado a otro, con una posibilidad mínima de encontrarse en el medio del sistema. Estos aspectos tan característicos de la sociedad chiapaneca, sin

¹⁸³ Zebadúa, *op. cit.*, 2003, p. 161.

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 162-163.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 163.

lugar a dudas, tuvieron que influir en mayor o menor medida, en la forma en que se apropió y desarrolló el proyecto educativo.

En el plano educativo, lo que se sabe no es mucho, pero podemos exponer algunos datos para el año de 1922. En este año, el presupuesto otorgado por la SEP para el estado fue de \$5 915.50¹⁸⁶ pesos, de los \$2 826 436.71 del presupuesto total, que equivalía a sólo el 3%, con esto se tenían que sostener las escuelas que estaban a cargo de la Federación. Información presentada en el Boletín de la SEP, daba a conocer que para 1922 el Departamento Escolar había fundado 1537 escuelas en toda la República, de las cuales sólo 15 estaban en Chiapas, mientras que estados como Guanajuato o el Estado de México tenían 144 y 211 respectivamente¹⁸⁷. En cuanto a Escuelas de Cultura Indígena, Chiapas contaba con 10 de éstas en las cuales había una inscripción de 599 estudiantes, divididos en 379 varones y 220 mujeres¹⁸⁸, si consideramos que la población no hablante del español siempre ha sido mayoría en el estado, el número de escuelas existentes era muy bajo.

El bajo número de instituciones educativas tanto regulares como de cultura indígena, quizás podría justificarse con el hecho de que para 1922 la Secretaría estaba apenas iniciando labores, sin embargo, no es tan justificable si se piensa que otros estados como los ya mencionados tenían 100 o 200 más, ésto no denota solamente que en el periodo posrevolucionario la educación en Chiapas no fue

¹⁸⁶ AGN. Fondo SEP, Boletín de Secretaría de Educación Pública, tomo I, no. 3, 1923, p. 66.

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 68.

¹⁸⁸ AGN, Fondo SEP, Boletín de Secretaría de Educación Pública, tomo I, no. 3, 1922, p. 450.

considerada como prioridad – pues el presupuesto asignado también era bajo – sino que también desde el Porfiriato, el número de escuelas que venían funcionando en el estado eran pocas, pues se podría pensar que muchas de estas escuelas venían trabajando en el estado desde antes de creación de la SEP, entonces, ante este panorama, la educación chiapaneca por lo menos en los primeros meses de la esta reforma educativa no recibió un trato prioritario pese a las características y necesidades de los ciudadanos de esta entidad.

3.2. Las misiones culturales en Chiapas. Los Institutos de Acción Social de 1927¹⁸⁹

Como ya he apuntado en el capítulo anterior, las misiones culturales fueron un proyecto creado en 1923 por las autoridades educativas, para responder a las necesidades de capacitación del magisterio, en especial aquel que estaba en funciones. Para el caso de Chiapas, los primeros institutos que se realizaron en el Estado se llevaron a cabo en el año de 1927, instalándose en Tuxtla Gutiérrez, Huixtla y San Cristóbal de las Casas. Evidentemente, estos sitios no cubrían los requisitos para instalar una misión según los deseos de la SEP, sin embargo, para nuestro espacio, fueron las alternativas más viables.

Desde 1926 se le solicitó al Director de Educación Federal del Estado de Chiapas, el profesor Eduardo Zarza, que se encargara de buscar una población que

¹⁸⁹ Para un estudio más completo sobre las misiones culturales en el Estado de Chiapas, véase Cortés, *op. cit.*, 2012.

tuviera entre 2,000 y 3,000 habitantes, que además contara con una escuela primaria o rural federal y que fuera de fácil acceso para los maestros, el Director al final propuso San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez¹⁹⁰, recibiendo una respuesta negativa por parte de las autoridades. Ante esta respuesta, el profesor Zarza, respondió que el proponer esos lugares respondía a que “debido a las grandísimas dificultades que se presentan en esta época de lluvias por el crecimiento de los ríos, lo cenagoso de los caminos que se poden intransitables a la vez que para poder dar a los Maestros facilidades para su permanencia y reconcentrarlos en el menor tiempo posible.”¹⁹¹ Sin embargo, no se tomó de momento seriamente su explicación y la búsqueda siguió hasta proponer cuatro municipios que aparentemente llenaban las expectativas de lo Dirección de Misiones Culturales, estos eran: Berriozábal, Alcala, Teopisca y La Grandeza.

Fue hasta mayo de 1927, que el entonces Director de Educación Federal, Manuel Pérez, informa que los lugares donde se llevarían a cabo los institutos serán Huixtla, Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas. El Director de Educación explicó en su comunicado 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 éstos, considerando con ello también, los gastos de viaje que tenían que hacer los maestros que fueran a los cursos, ya que

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 82.

¹⁹¹ AGN-AHSEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, Chiapas, caja 34, exp. 8, 1926, foja 7.

muchos tenían que salir con incluso 15 días de antelación¹⁹². Así explicó el Director, que debido “especialmente a las vías de comunicación, las concentraciones de los maestros no pueden verificarse por Zonas completas, sino que llevarán a cabo parcialmente, en lugares accesibles por su situación y adonde los maestros pueden llegar con el menor número de molestias y dificultades.”¹⁹³

El primer instituto de acción social, se llevó a cabo en Huixtla del 12 de julio al 6 de agosto de 1927, éste tuvo una asistencia de 72 maestros divididos de la siguiente forma:

- 4 maestros rurales del estado
- 40 maestros rurales federales
- 2 maestros primarios del estado
- 20 maestros primarios federales
- 5 maestros particulares
- 1 inspector escolar¹⁹⁴

Ya que estos cursos eran de carácter federal, todos los maestros federales estaban obligados a ir, es por eso que la mayoría de los asistentes tenían esta característica. De estos 72 maestros, 33 eran hombres y 18 eran mujeres, el resto no tiene especificado sexo. Un aspecto importante de este grupo de profesores, fue el hecho de que, si bien las edades variaban entre 17 y 54 años, el mayor número de ellos se encontraban en un rango de 17 a 25¹⁹⁵, lo que nos habla de un magisterio

¹⁹² Cortés, *op. cit.*, 2012, p. 82-83.

¹⁹³ AGN- AHSEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, Chiapas, caja 29, exp. 20, 1927, foja 8.

¹⁹⁴ Cortés, *op. cit.*, 2012, p. 85.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 86.

joven, resultado quizás, de la labor apresurada de la SEP en sus primeros años, por cubrir las regiones descuidadas.

Los maestros asistentes, venían de 25 municipios diferentes, siendo Arriaga, Motozintla y Tonalá, aquellos que mandaron más participantes. Con relación a la preparación del magisterio, la información muestra que la mayoría de ellos, sólo cursó hasta cuarto y sexto año de primaria elemental, lo que justifica la labor de la SEP en su afán por promover una mejor preparación entre sus filas¹⁹⁶.

El Director de Educación Federal y el Inspector de Zona, figuraron como ejes principales en las actividades de la misión, pues, aunque se tenía previsto que la misión llegaría el 12 de julio, lo hizo hasta el 30 del mismo mes, por tal motivo los personajes antes mencionados tuvieron que hacerse cargo de las actividades que tenían que realizarse, ésto con el fin de cumplir con los tiempos de la misma.

Las actividades que llevaron a cabo el Director de Educación y el Inspector en ausencia de la misión fueron las siguientes:¹⁹⁷

- Conferencia tratando el problema de la educación.
- Instrucciones metodológicas de la escritura.
- Lectura y ejercicios de la Lengua Nacional.
- Cuentos, recitaciones, juegos, ejercicios físicos y materias culturales.
- Aritmética y geografía práctica.
- Sesiones con los maestros para tratar asuntos relacionados con los problemas educativos del país.

¹⁹⁶ *Ibidem*, p. 87-88.

¹⁹⁷ AGN-AHSEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, Chiapas, caja 29, exp. 1, foja 10.

Una vez llegado el grupo de misioneros a Huixtla, el jefe de la misma el profesor José Sánchez, organizó nuevamente los cursos para que se cubrieran las actividades programadas, mismas que estaban 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 se había visto limitado.¹⁹⁸

La misión estaba conformada por una maestra de trabajo social (Judith Mangino), un maestro de educación física (Ignacio Acosta), un maestro de tejido de palma (Nicolás Rodríguez Castro), un profesor de pequeñas industrias (Jesús C. Ortiz), un maestro de agricultura (P. Vignettes) y evidentemente el jefe de la misión (José Sánchez).

En los informes que rindieron a la Secretarían, éstos aparte de exponer su trabajo con los maestros y la comunidad de Huixtla, denunciaron conductas tanto de la población como de los empresarios cafetaleros. Por ejemplo, la maestra de trabajo social, informó que los niños a corta edad fumaban en exceso y que los indígenas sufrían abuso laboral por parte de los hacendados quienes los enganchaban, manteniéndolos así, sujetos a las tiendas de raya.¹⁹⁹

En general, la labor llevada a cabo por este grupo de educadores, estuvo caracterizada por la explicación teórica en los cursos, ya fuera por la falta de

¹⁹⁸ Cortés, *op. cit.*, 2012 p. 94.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 95.

tiempo o por la falta del material con que llevar a cabo los talleres. Un aspecto que parece importante destacar de este primer Instituto de Acción Social, es que los informes denotan 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.²⁰⁰ Por ejemplo, en el expediente que conforma la Primera Misión, los informes del inspector abundan y en la mayoría de ellos, él se queja del trabajo de la misión, pero sobre todo del desempeño del jefe de la misma –José Sánchez– informando al Mayor de la SEP, Alfredo U. Uruchurtu, que “[e]l Sr. Sánchez, Jefe de la Misión, se revela poseído de envidia. Exhibe su provincialismo con perjuicio del nacionalismo. Asume actitud de pleitista vulgar. Demuestra ignorancia al papel de un Jefe de Misión Cultural.”²⁰¹

El segundo Instituto de Acción Social tuvo lugar en Tuxtla Gutiérrez, del 17 de agosto al 11 de septiembre de 1927. Este Instituto, recibió un total de 93 maestros alumnos, divididos de la siguiente forma:

- 1 maestro rural del Estado
- 40 maestros rurales federales
- 7 maestros primarios del estado
- 35 maestros primarios federales
- 2 inspectores escolares²⁰²

Igual que en la primera misión, el mayor número de participantes fueron los maestros federales, esto por un lado podría evidenciar el interés que tenía el gobierno federal por capacitar de forma más efectiva a sus maestros, pero por otro,

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 101.

²⁰¹ AGN, SEP, Sección Dirección de Misiones Culturales, Caja 29, Exp. 19, 1927, foja 15.

²⁰² *Ibidem*, p. 101-102.

probablemente el número de maestros estatales era muy reducido. En cuanto a los datos sobre género, edad, procedencia y nivel educativo, sólo se tuvo información de 76 maestros, gracias a las tablas de estimación individual que incluían los misioneros en sus reportes. Así, se sabe que de estos 76 maestros-alumnos, 41 eran hombres y 35 mujeres.²⁰³

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. A diferencia del Instituto efectuado en Huixtla, el magisterio que asistió a la misión de Tuxtla, parece estar en una etapa madura, atribuyéndose quizás al hecho de ser una región más importante pues en ella se encontraba la capital del Estado, además, de que muy posiblemente, los maestros de esta zona ya estaban trabajando antes de la reforma educativa de 1921 y cuando se dio la reestructuración, se negó a migrar a zonas rurales alejadas de la capital.²⁰⁴

Respecto a la procedencia de los maestros, tenemos que 34 municipios se vieron representados durante esta misión, siendo obviamente los maestros de Tuxtla Gutiérrez la mayoría, es decir, 22 asistentes, le siguió Chiapa de Corzo con 7 personas y luego Ocozacoautla con 5, los 31 municipios restantes estuvieron representados por 1 o 2 de sus maestros.²⁰⁵ Probablemente, de esos municipios que

²⁰³ *Ibidem*, p. 102.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 103.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 105.

mandaron sólo 1 o 2 personas, eran los más alejados de la capital, por esa razón no pudieron mandar a todo su personal docente.

La preparación de los maestros-alumnos, los asistentes a este Instituto, tenían una mejor preparación que los de Huixtla. De las 76 personas de las que se tiene registro, 19 de ellos declararon estar titulados, 13 haber terminado el sexto año de primaria superior y los restantes muestran un collage educativo amplio, como Escuela Normal Militar, Centro Nocturno, primer año de preparatoria, etc.²⁰⁶ El hecho planteado aquí, nos permite saber que por ser la capital del Estado, el magisterio que laboraba en Tuxtla y sus alrededores (específicamente los municipios cercanos a ella), tenía una mejor preparación con el fin de proporcionar una buena educación a los hijos de las clases medias y altas de esa zona.

Las actividades llevadas a cabo durante este segundo Instituto de Acción Social, a diferencia del primero, fueron muchas y muy variadas, pudieron ser desarrolladas en la práctica, más que en la teoría. La misión que trabajó en Tuxtla, fue la misma que la que trabajó en Huixtla al igual que en ésta, los maestros-misioneros enviaron a la SEP los informes que contenían detalladamente las actividades realizadas.²⁰⁷ Los informes del Jefe de la Misión, son quizás los que más aportan al conocimiento de esta nueva educación que se trataba de difundir en las zonas rurales, pues en ellos, el maestro José Sánchez, da cuenta de las

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 106.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 108-109.

conferencias que impartió para la comunidad y los maestros, estas conferencias estaban destinadas en su totalidad a poder darle las armas a los maestros de la región para que pudieran resolver los problemas de enseñanza, mejorar la educación, organizar eficazmente la escuela y ayudar a su comunidad.²⁰⁸

Por su parte, los demás misioneros, ofrecieron los talleres que les estaban encomendados y, que, en su mayoría, se enfocaban en darle a la comunidad y los profesores los medios para mejorar su situación social y económica. Es importante mencionar, que a pesar de que el programa se llevó a cabo exitosamente y que el trabajo de los misioneros 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 hacía la actitud del Director de Educación Federal, quien más allá de ayudarlos a obtener buenos resultados durante su trabajo, representó un obstáculo para realizar las actividades, pues mostraba mucho desinterés al proyecto misionero²⁰⁹.

El tercer Instituto, por último, se llevó a cabo en San Cristóbal de las Casas del 18 de septiembre al 12 de octubre de 1927. 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

²⁰⁸ *Ibidem*, p. 109.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 119-120.

- 12 maestros particulares
- 3 inspectores escolares²¹⁰

De estos 87 maestros, se tiene información de 52 gracias a las tablas de estimación individual. Por ellas, se sabe que 37 de los maestros-alumnos eran hombre y 15 mujeres, el rango de edad de éstos se estimó entre los 17 y los 50 años, estando la mayoría entre los 21 y los 40 años de edad, igualándose en este aspecto con los profesores de Tuxtla.

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 municipios estuvieron presentes en las actividades de esta última misión, siendo San Cristóbal de las Casas y Comitán los lugares de los que más profesores asistieron, el primero con 8 concurrentes y, el segundo, con 15.²¹¹ 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.²¹² Por otra parte, las actividades realizadas por esta tercer misión, estuvieron muy relacionadas con la de los otros dos institutos, puesto que el grupo de misioneros era el mismo es muy probable que las actividades programadas fueron similares, no obstante, no fue posible encontrar los informes del jefe de la misión y el profesor de tejido, así que no se puede saber qué trabajo realizaron estos dos elementos.

²¹⁰ *Ibidem*, p. 120.

²¹¹ *Ibidem*, p. 123.

²¹² *Ibidem*, p. 124.

De los reportes, el más rico en información sobre la población fue el de la trabajadora social, Judith Mangino, ella denunció que los indígenas de la región de San Cristóbal y sus alrededores estaban sometidos por los enganchadores de las fincas cafetaleras, también, que las mujeres eran sometidas a abusos en los trabajos del molino donde trabajaban mucho y les pagaban poco, también informó que el problema del alcoholismo era muy grave provocando que los niños empezaran a beber aguardiente a temprana edad.²¹³

Los problemas entre maestros misioneros y autoridades educativas 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 personajes, incitaban a los maestros-alumnos a no asistir a los talleres e incluso ellos mismos no acudían a los institutos como una forma de mostrar su inconformidad y su rechazo hacía los trabajos de los misioneros. También expresaron que no recibieron ayuda para la realización del programa de la misión por parte de la Dirección de Educación Federal.²¹⁴

Después de estos tres institutos de acción social no existe información en el Fondo de la SEP, lo que podemos encontrar son una buena cantidad de cuestionarios de cursos por correspondencia, lo que fue un método para continuar

²¹³ *Ibidem*, p. 128.

²¹⁴ *Ibidem*, p. 139.

con la preparación y actualización de los maestros en servicio, aun cuando no pudieron mandar más grupos de misioneros en los siguientes años.²¹⁵

En conclusión con respecto a las misiones culturales en Chiapas, se puede decir que éstas llegaron tarde al estado, pues a pesar de que se pusieron en marcha en 1923, fue hasta 1927 que llegaron a la entidad y, para este caso, en particular los lineamientos de trabajo de estos grupos no se cumplieron, no porque los misioneros se reusaran a cumplirlos, sino porque ante la premura de su trabajo tuvieron que adaptarse a las circunstancias y contratiempos que se les presentaron, así como sucedió en Chiapas, no sería aventurado pensar que lo mismo ocurrió en otras partes de México, pues siendo el país tan diverso en todos los aspectos el programa debió adaptarse a cada caso.

En nuestro siguiente y último capítulo, abordaremos a través de tres apartados, el desarrollo y las problemáticas que tuvo que sortear la política educativa en el Estado de Chiapas, esto, a través del análisis de diversos informes de inspección que van desde 1926 hasta 1943. Estos expedientes nos muestran una perspectiva amplia y variada de distintas situaciones que surgían en torno a las escuelas, no sólo respecto a su forma de trabajo o la labor del docente tanto en el aula como en la comunidad, estos documentos nos muestran también, elementos que surgen sociales, políticos, económicos y religiosos que fueron repercutiendo en el espacio escolar.

²¹⁵ *Ibidem*, p. 150.

De esta forma, en un principio podremos observar cómo es que el trabajo del inspector federal no sólo fue la de vigilar y corregir el buen funcionamiento de las escuelas, sino que también tuvo la encomienda por parte de la Secretaría de ayudar al maestro e incluso ser él mismo un agente de cambio y ayuda para los vecinos del espacio donde quedaba ubicada la escuela. En un segundo apartado, veremos cómo diversos elementos sociales, políticos e incluso religiosos participaron en esta dinámica escolar, unas veces apoyando la causa y otras haciendo todo lo posible para que no prosperara. Finalmente, en el último punto, se hará un balance de la política educativa planteada desde la SEP y su puesta en marcha en el Estado, considerando para ello, los puntos anteriores, pues en estos se encontrarán aquellos puntos en los que el proyecto de escuela rural se presentó tal cual lo mandó la Secretaría y en cuales se diferenciaron, ya sea por el rechazo de algunos de los actores ya mencionados antes o simplemente porque no se podían acatar por las condiciones del propio estado.

No obstante, y a pesar de que el sustento teórico de este capítulo son los informes de inspección y uno que otro de los Directores Federales del Estado de Chiapas, se debe de ser cuidadoso al utilizarlos, pues bien o mal ellos eran parte de este entramado institucional que formaba la SEP, por lo que algunos de estos expedientes pueden llegar a tener información falsa o un poco manipulada, esto quizás, con la intención de que el Jefe del Departamento de Escuelas Rurales Primarias, Foráneas e Incorporación Cultural Indígena -quien era el encargado de

administrar la labor educativa de las escuelas rurales- pensara que los directores y por ende los inspectores no estaban haciendo bien su labor y con ello ejerciera más presión o los removiera de su cargo.

Por ello, es importante prestar atención a los elementos que, aunque no parezcan importantes, lo son, como el formato de los informes, o si se presenta un documento menos descriptivo de las labores docentes y más estadístico en cuanto a la población estudiantil, el número de escuelas, de anexos, bibliotecas, etc.

Capítulo 4. El funcionamiento de las escuelas rurales chiapanecas, visto a través de los informes de inspección, 1926-1943

Antes de empezar a analizar los informes de inspección, es importante explicar cuál era la tarea de un Inspector Federal para el año de 1925, con ello podemos identificar de forma más clara aquellos elementos que conforme a nuestras fuentes, se mantuvieron dentro de sus deberes y cuáles tuvieron que modificar por necesidades propias o de las comunidades. Es importante mencionar que sólo con los lineamientos de trabajo de 1925, posterior a este año no hay nada en boletines de la misma SEP, sin embargo, por lo visto en los expedientes de los inspectores chiapanecos, si bien es cierto que a lo largo de los 25 años que comprende esta investigación se pueden notar algunos cambios, sobre todo en

elementos ideológicos, como cuando se da el cambio a la educación socialista en 1933, en la forma y raíz, su actividad muestra un esquema de continuidad.

Los inspectores federales, eran parte del organigrama de la Secretaría de Educación Pública, eran ellos los elementos que tenían a su cargo el seguimiento y control de los maestros que trabajaban para la federación en el estado que tenían asignado, no importaba si eran de escuelas rurales, semiurbanas, escuelas tipo, particulares, etc. El número de inspectores por entidad variaba dependiendo el número de zonas escolares en las que estaba dividida. Una vez que se les asignaba la zona a su cargo, ellos tenían que visitarla por lo menos tres veces durante el año escolar, la primer visita servía para recorrer las escuelas a su cargo, conocer sus circunstancias y necesidades, conocer a los padres de familia; la segunda visita estaba destinada a observar la labor escolar y social del maestro, así como llevar a cabo la inspección y comunicarse con los padres de familia; la última visita, servía para recoger los datos relativos al aprovechamiento de los alumnos.²¹⁶ Como podemos observar la labor de los inspectores, al igual que sucedía con los maestros de las escuelas rurales, no se limitada al aula, sino que debía de tener un impacto en la vida de la población en la que estaba asentada cada escuela.

Una vez que realizaban sus recorridos, tenían que mandar, cada fin de semana un informe de “visita sintético”, donde debían de manifestar las incidencias de la inspección, asimismo, las de las disposiciones que habían dado y

²¹⁶ AGN, Fondo SEP, Boletín de la Secretaría de Educación Pública, tomo V, no. 2, 1926, p. 153.

las prácticas que se tenían que corregir.²¹⁷ Además de este reporte, los inspectores enviaban informes más detallados, éstos eran mensuales y en algunos casos bimestrales, al final del ciclo escolar tenían que remitir uno de carácter anual, con ello la SEP estaba enterada de la situación educativa del estado, del mismo modo que podía buscar soluciones a los problemas planteados por los inspectores o llamar la atención a sus maestros sobre alguna conducta mala o una labor mal hecha.

En cuanto a las labores de los inspectores, estas eran muchas y muy diversas, pero todas tenían algo en común, estaban dirigidas a poder llevar a cabo una actividad en conjunto, es decir, inspectores, maestros, vecinos y autoridades locales. El siguiente listado corresponde a éstas:

- 1) Deberán de ilustrar a los maestros en las actividades docentes, para que mejoren sus aptitudes profesionales, de manera que presten mejor servicio a los educandos.
- 2) Dejarán el papel de vigilante en sus visitas para dedicarse a estimular a los maestros con objeto de que laboren con mayor provecho, aliviando su tarea.
- 3) Deberán de permanecer en el plantel desde la llegada de los maestros hasta la salida del último.
- 4) Deberán aportar a las escuelas, las herramientas, útiles, libros y demás materiales que son indispensables para las labores, procurando conseguirlas, ya sea de la Secretaria, de las autoridades municipales, de los vecinos o de los mismos alumnos.
- 5) Deberán reunir con cierta frecuencia al personal docente de su zona, con el fin de ilustrarla con pláticas, visitas o talleres.
- 6) Deberán tener juntas con los vecinos para mejorar el material y los planteles.
- 7) Deberán informar a los maestros en labor, que quedaron abolidos los libros de tareas y de preparación de clase.²¹⁸

²¹⁷ *Ibidem*, p. 155.

²¹⁸ AGN, Fondo AHSEP, Boletín de la Secretaria de Instrucción Pública, tomo IV, no. 3, 1925, p. 178-179.

Una vez que se ha dado a conocer la forma de trabajo y la labor encomendada de los inspectores, daremos paso al primer apartado que nos introducirá a la vida escolar en las escuelas rurales del Estado de Chiapas.

4.1. La práctica escolar chiapaneca vista a través del inspector escolar.

En 1926, un informe del Director de Educación de Chiapas, Manuel Pérez, informaba que el estado estaba dividido en cinco zonas escolares las cuales estaban integradas de la siguiente forma: Primer zona (Distrito de Soconusco y Mariscal), Segunda zona (Distrito de Comitán y La Libertad), Tercera zona (Distrito de Las Casas y Chiapa de Corzo), Cuarta zona (Distrito de Tuxtla y Tonalá) y la Quinta zona (Distrito de Pichucalco, Simojovel, Palenque y Chilón), no puedo decir qué municipios comprendían cada distrito, pero considerando que el diámetro del Estado era de 70 524 km² y los inspectores tenían que cubrir todo el territorio, su área estaba delimitada en un margen de acción de 14 105 km², extensión muy amplia para el trabajo de un año de una sola persona²¹⁹. Éstas a su vez estaban integradas por distritos y los distritos por municipios, no podemos asegurar que estas zonas hayan estado trabajando desde 1921 -porque no he encontrado esa información en el archivo- lo que sí puedo asegurar que con el paso de los años, las zonas escolares fueron en aumento, así en 1933 ya se

²¹⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/Chiapas, caja 37138, exp. s/n, 1926, f. 15.

contaban con quince zonas²²⁰. Este incremento respondió básicamente a las quejas y peticiones por parte de los inspectores, quienes constantemente se mandaban oficios a la SEP o incluían en sus reportes, un apartado donde se quejaban del hecho de tener demasiadas escuelas a su cargo debido a que tenían una zona escolar extensa.

Además, de los problemas que tuvieron que sortear los inspectores con respecto a la extensión de sus zonas, había un aspecto del estado que muchas veces les impedía realizar las visitas programadas para el año escolar, éste fue la geografía del territorio. Chiapas es un estado que se ha caracterizado por tener distintos climas, así como suelos muy diversos. En la mayoría de los reportes de inspección, los maestros se quejaban de lo difícil que era para ellos recorrer los caminos en temporada de lluvias, un ejemplo, de ello es lo que dijo en 1926 el inspector Ramón Campillo: “el recorrido no puede hacerse en forma continua porque hay escuelas que se separan opuestamente a la ruta prevista, además de que los ríos y accidentes del terreno hacen dificultoso y casi imposible el acceso a dichos lugares”²²¹, o el del inspector Marcelo Chávez, quien explicaba en su documento que no había “visitado las escuelas de Bachajón, Yaxholob, Ixtacomitán, Ocoingo, Oxchuc, Palenque, Pichucalco, San Carlos, y Sitalá, ello se

²²⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección Federal de Educación Primaria en los Estados y Territorios/Chiapas, caja 37047, exp. 3, f. 15.

²²¹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios/Chiapas, caja 37139, exp. s/n, 1926, f. 2.

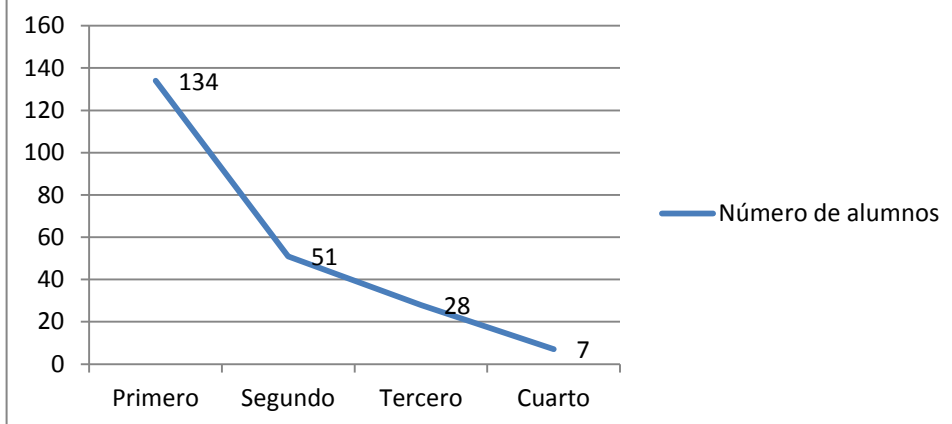
debe: a los constantes temporales que hicieron intransitables los caminos y los ríos de la región.”²²²

Este primer aspecto, nos da cuenta de la difícil labor que constantemente tenían que llevar a cabo los inspectores, no es posible saber específicamente cuántas veces pudieron retrasarse en su deber, al punto de no cumplir con la agenda de visita estipulada o qué tan rápido hacían su inspección una vez que los caminos se encontraban en condiciones de ser usados, pero lo que sí es evidente al analizar los expedientes en el archivo, es que a la Secretaria no era muy considerada con ellos, pues existe oficios donde se insiste a los inspectores para que mandaran sus hojas de visita.

Para empezar hablar de la situación de práctica educativa como tal en las escuelas de Chiapas, creo importante mencionar sobre la inscripción de los niños en edad escolar, varios inspectores en sus oficios hacen un balance de la matrícula educativa en las escuelas que visitaban, este punto más que ejemplificar el número de estudiantes por escuela, nos permite darnos cuenta que la mayor parte de éstas tenían un serio problema de asistencia, no tanto en los primeros años escolares, pero sí en los años subsecuentes, por ejemplo, el inspector Florentino Guzmán de la cuarta zona escolar, informaba en 1927, que en la escuela rural del municipio de Arriaga, la inscripción total era de 220 alumnos divididos en 125 hombres y 95 mujeres, los cuales se distribuían en cuatro grados: primer año con 134 alumnos, segundo, con 51, tercero con 28 y cuarto con sólo 7.

²²² AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios/Chiapas, caja 37048, exp. 5, 1927, f. 5.

Gráfica 1. Número de alumnos en la Escuela Rural de Arriaga, 1927.



Elaboración propia a partir de AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios/Chiapas, caja 37048, exp. 2, 1927, f. 7.

Expuestos los datos en la gráfica, es mucho más clara la situación de este problema de asistencia de los niños con edades mayores, lo cual, probablemente, estaba de la mano con la ayuda que proporcionaban a sus padres en el campo o la necesidad que tenían de ir a trabajar a las fincas cafetaleras de otros municipios. Tal circunstancia llevó a que algunas escuelas fueran clausuradas, pues la falta de alumnos se incrementaba entre los meses de julio y agosto, que en la labor agrícola correspondían al tiempo de siembra, pero estos mismos meses correspondían al periodo de evaluación, por lo que, si no presentaban sus pruebas finales, no había justificación para que existiera la escuela y, por lo tanto, eran cerradas. Para aliviar esta deficiencia, algunos inspectores como José Inés Estrada, de la segunda zona escolar, propuso en 1932 que se modificaran los horarios para que por la mañana

los alumnos pudieran atender sus actividades en el campo y por la tarde pudieran asistir a la escuela²²³.

En cuanto al trabajo y la ayuda que brindaban a la escuela, los inspectores tenían que estar al pendiente, como ya se dijo antes, de las necesidades de las escuelas y de la comunidad, así como de implantar los métodos de educación modernos o propiciar la creación de cooperativas, centros nocturnos, anexos, espacios deportivos, etc. Ya que muchas de las escuelas rurales que tenían a su cargo estaban instaladas en sitios de bajos recursos, ellos tenían que proporcionar los materiales indispensables para poder asistir a la escuela, tales como los útiles escolares, evidentemente estos útiles eran distribuidos por la Secretaria, pues como lo manifestó el Director Federal de Educación, Eduardo Zarza en 1928,

[...] es un asunto de urgente solución, la falta de lápices, cuadernos, tinta y pluma, [ya que] dificultan las labores escolares, por la muy difícil adquisición de los materiales citados, especialmente en comunidades apartadas y sin comunicación, donde si los hay por acaso, no pueden ser adquiridos por la mayoría de los habitantes que son pobres, en vista de los precios elevados que alcanzan.²²⁴

En cuanto a la formación y desenvolvimiento de los maestros rurales, los inspectores mencionaron que éstos, en muchas ocasiones estaban mal preparados y que en su mayoría utilizaban un método del siglo XIX llamado “Método doméstico ya experimentado para enseñar y aprender seguramente a leer y

²²³ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37050, exp. 4, 1932, f. 3.

²²⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37049, exp. 10, 1928, f. 5.

escribir”²²⁵ del dominico y chiapaneco Fray Víctor María Flores²²⁶, en lugar del método natural, es por eso que daba instrucciones a los docentes para que se capacitaran en él, para que los niños pudieran enriquecer su vocabulario y mejorar su pronunciación.

Otro tema que constantemente se reiteraba a los maestros, era el uso de la escuela de la acción, que como ya se ha mencionado, sirvió hasta 1933 como la pedagogía oficial del Estado Mexicano. Los inspectores acusaban a algunos instructores de las escuelas, de no tener idea de cómo implementarlo, por lo que se veían en la necesidad de llevar a cabo demostraciones sobre ello²²⁷, también les insistía en que los niños no debían permanecer mucho tiempo dentro de los salones de clases, pues propiciaban una actitud sedimentaria, en lugar de promover una activa²²⁸, así por ejemplo, algunos maestros llevaban a sus alumnos a paseos en el campo a conocer la naturaleza, con el fin de que adquirieran conocimientos sobre ella y pudieran implementarlos en el cuidado de los anexos agrícolas de la propia Casa del Pueblo²²⁹.

En cuanto a la composición de los programas de estudio de las escuelas rurales, no es posible saber exactamente cuáles eran las materias que debían

²²⁵ Dorothy Tanck de Estrada, Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente, 1821-1840, México, Nueva revista de filología hispánica, 1990, tomo 38, núm. 1, p. 13.

²²⁶ AGN, Fondo AHSEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37145, exp. s/n, 1933, f. 9, y caja 37047, exp. 4, 1935, f. 9.

²²⁷ AGN, Fondo AHSEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37050, exp. 7, 1933, f. 6.

²²⁸ AGN, Fondo AHSEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37138, exp. s/n, 1926, f. 8.

²²⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37140, exp. s/n, 1942, f. 2.

ofrecer, no obstante, se sabe que los profesores impartían principalmente cursos de lectura, escritura, pequeñas industrias, agricultura, gramática y aritmética²³⁰.

El fortalecimiento de la conciencia nacional, fue también un tema importante tanto para inspectores como para maestros, la importancia de este tema estuvo sustentada en dos situaciones, la primera la incorporación a la nación y, por lo tanto, de las comunidades “indígenas” pues no se sentían mexicanos²³¹ y, la otra la cercanía entre Chiapas y Guatemala, porque había muchos guatemaltecos habitando en el Estado, de los cuales algunos ejercían como profesores²³², por ello algunos inspectores pedían a sus maestros, en especial a éstos, que realizaran diversas actividades como rendir honores a la bandera, el juramento a la bandera y entonar cantos patrióticos para formar en ellos el “Alma Nacional”.²³³

Como parte de la dinámica educativa en favor de mejorar los establecimientos educativos, los inspectores con ayuda de los maestros promovían la instalación de campos deportivos, baños, teatros al aire libre y anexos de diversos tipos. De éstos, los anexos fueron quizás, el elemento más importante para la escuela, existían dos razones por las que resultaban ser útiles, no sólo a los alumnos, sino a la comunidad en general. En primer lugar, servían como un

²³⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37138, exp. s/n, 1926, f. 5 y 20.

²³¹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37049, exp. 10, 1928, f. 2.

²³² AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37044, exp. 3, 1932, f. 4.

²³³ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37044, exp. 3, 1932, f. 27.

espacio para practicar el cuidado correcto de animales, o las nuevas técnicas agrícolas, los anexos se encontraban en la mayoría de los casos, en el mismo terreno en que estaba instalada la escuela, ya fuese a un lado o en alguna área cercana a ella, ya que los alumnos hacían uso constante de ellos. Los anexos eran un espacio de forma cuadrada que se dividía según las actividades que se realizarían en él, en cuanto al tamaño, todos variaban dependiendo de cuanto espacio disponía la escuela para dicho proyecto; y en segundo lugar la ganancias obtenidas de lo que se cosechaba o de los animales que se cuidaban en ellos, eran utilizadas en beneficio de las escuelas, es decir, en la compra de insumos o el pago de los maestros lo cual quitaba ciertas cargas económicas a los vecinos de la “Casa del Pueblo”²³⁴.

Las cooperativas fueron los organismos que se encargaron del manejo del dinero obtenido de los anexos, éstas estaban integradas por alumnos y padres de familia, y ya que participaba toda la comunidad en su operación, era también una forma de hacerlos partícipes del quehacer educativo de la región evitando delegar toda la obligación al maestro, así las cooperativas también sirvieron como un arma para contrarrestar el ausentismo y deserción escolar pues eran los mismos padres quienes participaban en el funcionamiento y administración de la cooperativa²³⁵.

Uno de los aspectos que atendieron con ahínco tanto inspectores como maestros, fue la labor social, como recordamos, anteriormente se explicó que entre

²³⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37049, exp. 10, 1928, f. 5.

²³⁵ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37044, exp. 5, 1932, f. 8.

1921 y 1946, se procuró que la escuela estuviera inserta en la vida no sólo de los alumnos, ya sean niños, jóvenes y adultos, sino en la de toda la comunidad que rodeara la escuela. Así Chiapas no fue la excepción, toda aquella población que tuviera un maestro comprometido con su labor, pudo ser parte de diversas actividades que a la par que promovieron una mejora educativa, también propiciaron los medios para que la sociedad como tal, pudiera gozar de una mejor vida, libre de vicios, de abusos por parte de los finqueros y con una mejor economía.

Para empezar, dentro del plan de trabajo anual de las escuelas rurales, se atendían diversas campañas, como la pro limpieza, pro deportes, pro teatro, de protección a la infancia, pro árbol, pro caminos, pro medidas métricas²³⁶ y la más importante la antialcohólica, en todas estas la participación de vecinos de la comunidad, alumnos y maestros era normal²³⁷. La campaña antialcohólica representó uno de los mayores esfuerzos que realizó la SEP a través de directores,

²³⁶ Todas estas campañas emprendidas, en su mayoría, tenían como objetivo mejorar las situaciones económica, física y social de las comunidades, pero también se pretendía mejorar las condiciones de ecológicas o de comunicación. La campaña pro-limpieza se realizaba con el fin de que los habitantes de los poblados mejoraran sus hábitos de higiene, pero no sólo personales, sino también la higiene de sus hogares y del pueblo en general; la pro-deporte, estaba encaminada a interesar a los niños y adolescentes, principalmente, como su nombre lo dice, en los deportes, durante estas jornadas se enseñaba fútbol, basquetbol, voleibol y tablas gimnásticas; a través de la campaña pro-teatro, pretendía abordar a través de obras de teatro, problemáticas que aquejaban a la sociedad rural, como el alcoholismo, el enganche de trabajadores, la falta de limpieza, entre otras; con la de la protección a la infancia se pretendía evitar que los niños fueran maltratados, explotados laboralmente o privados de sus derechos como la educación; la pro-árbol se encaminaba a la plantación en zonas específicas, especialmente aquellas que habían sido víctimas de la tala excesiva; la pro-caminos era quizás, una que beneficiaba más a la comunidad en general, pues muchas zonas del estado, carecían de caminos adecuados para transitar, lo que dificultaba el comercio y también la movilidad social, es por eso, que dentro de la escuela los maestros organizaban a los vecinos de la región para mejorar o construir las vías de comunicación; por último, la pro-métrica, tenía el fin de lograr que los pobladores usaran correctamente las medidas como el kilo, el gramo, el metro o el centímetro, en lugar de las medidas que usaban durante épocas pasadas.

²³⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37050, exp. 4, 1932, p. 4.

inspectores y maestros, para que los campesinos y los indígenas chiapanecos no siguieran siendo explotados o timados por los enganchadores o los finqueros, pues éstos los incitaban a beber aguardiente desde muy pequeños.

La creación de ligas y comités antialcohólicos en el estado, fueron fundamentales para mantener esta empresa durante, prácticamente, todo nuestro periodo de estudio²³⁸. Estos grupos no sólo se encargaban de manifestar verbalmente en contra de este vicio, sino que organizaban actos cívicos en los que se incluían propaganda antialcohólica a través de discursos, poesías o comedias que aludían a tal problema²³⁹. Sin embargo, no podemos decir que esta campaña pudo ser puesta en marcha exitosamente en todo Chiapas, pues probablemente algunas zonas no respondieron de la manera esperada, tal fue el caso de la treceava zona escolar, donde en 1942, el inspector a cargo, Eduardo Paniagua, informa a la Dirección de Educación que dicha campaña no estaba teniendo resultados pues no pudo atacar los establecimientos que distribuyen bebidas alcohólicas²⁴⁰.

A parte de estas actividades que se promovían entre los vecinos a través de la escuela, los maestros chiapanecos representaron un agente social importante para sus comunidades. Ellos muchas veces ponían de su sueldo para pagar la

²³⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37049, exp. 8, f. 6.

²³⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37138, exp. 2, 1930, f. 2.

²⁴⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37144, exp. s/n, 1942, f. 15.

renta del local donde estaba instalada la escuela²⁴¹; organizaban un tipo de servicio postal entre escuelas, con los mismos alumnos iban a las escuelas cercanas a su pueblo a dejar correspondencia²⁴² e introdujeron el servicio de “escritorio del campesino”, con el cual el maestro servía de secretario al campesino o indígena, así se encargaron de redactar cartas, solicitudes, quejas, pagares, cartas-poder, escrituras, títulos de compra-venta, vales, entre muchos otros, de alguna forma esta actividad le atrajo la simpatía de los vecinos²⁴³.

Por último, como parte de los cambios que se dieron en la educación a partir de la educación socialista en 1933, la forma, los preceptos de enseñanza y las labores de los maestros con la comunidad cambió un poco. Para empezar, su labor social fue en beneficio para la clase trabajadora; dentro de sus posibilidades trató de convertir al campesino en un auténtico obrero del campo, pidiendo por ello, dotaciones de colonias agrarias (ejidos)²⁴⁴, con lo que algunos maestros se convirtieron en defensores del campesinado. Con el objetivo de crear una conciencia laboral, ciertos maestros se dieron a la tarea de dar orientación sindical a los campesinos e “indígenas”, con el fin de interesarlos en las necesidades de organizarse en contra del capitalista, en este caso el finquero, que los explotaba²⁴⁵;

²⁴¹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37049, exp. 10, 1928, f. 11.

²⁴² AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37050, exp. 4, 1932, f. 4.

²⁴³ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37050, exp. 2, 1933, f. 12 y caja 37047, exp. 3, 1935, f. 17.

²⁴⁴ AGN, Fondo AHSEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37044, exp. 1, 1934, f. 13, caja 37047, exp. 6, 1935, f. 18, caja 37140, exp. s/n, 1940, f. 3.

²⁴⁵ AGN, Fondo AHSEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37140, exp. s/n, 1940, f. 2.

crearon agrupaciones como el Bloque Juvenil Revolucionario, la Unión de Madres Socialistas, Comités Agrarios y Comités de Educación para ayudarse a llevar a la práctica la labor de la escuela en la sociedad. Pláticas sobre el alcance de las leyes revolucionarias no faltaron, con el fin de que los campesinos e indígenas estuvieran enterados de sus derechos y deberes como ciudadanos mexicanos²⁴⁶.

En este ambiente de la escuela socialista e incluso, anterior a 1933, los maestros también emprendieron campañas desfanatizantes, impartiendo pláticas a la población sobre las consecuencias que traería a su vida si dejaban que la religión y la Iglesia dominaran sus vidas. De esta forma, en algunas zonas escolares como la once que estaba a cargo del inspector Manuel Fernando Molina, se dio una expulsión de sacerdotes y la actividad religiosa fue suspendida,²⁴⁷ o se combatía las celebraciones de los santos, pues se decía que, además, de perderse varios días de trabajo, los pobladores ingerían grandes cantidades de aguardiente²⁴⁸. Si bien, no se puede decir con qué rapidez la iglesia fue perdiendo terreno en todo el estado, sí es bien conocido que el gobierno emprendió algunas acciones, como la imposición del panteón civil por religioso como una medida para lograr tal objetivo.

Como podemos observar, la labor de la escuela no sólo dependía del maestro y los alumnos, sino que en ella intervenían otros elementos de la

²⁴⁶ AGN, Fondo AHSEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37142, exp. 9, 1942, f. 5.

²⁴⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37047, exp. 4, 1935, f. 7.

²⁴⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37045, exp. s/n 1930, f. 5

Secretaria, tales como los inspectores y los directores de educación, asimismo, de que todas las prácticas en mayor o menor medida repercutieron en todo el estado y alcanzar a toda la población, pues se trató en dentro de las capacidades de cada núcleo escolar de involucrar a todos.

4.2. Federación, estado, poderes locales, maestros y comunidad ¿qué papel jugaron?

La escuela en Chiapas representó, como ya antes se ha mencionado, no sólo un espacio de aprendizaje, sino un espacio en donde confluían diversos actores de la sociedad, con el fin de propiciar diversos cambios culturales. Al ser uno de sus objetivos influir en la vida de toda la comunidad y no sólo de los alumnos, la acción del maestro a través de la escuela, repercutió en la vida de todos los vecinos, incluyendo entre éstos, no sólo a los padres de familia o campesinos sin hijos, sino también en los finqueros cafetaleros y los poderes políticos locales, ya fuese de forma positiva o negativa. En el caso chiapaneco, además, es evidente a través de los informes de inspección, que la toma de decisiones o el desarrollo de la labor escolar, en no pocas ocasiones respondió a las actitudes y acciones que estos actores tuvieron en torno a la llamada “Casa del Pueblo”.

Durante los primeros años de la Secretaria, ésta se ayudó de la cooperación entre vecinos y poderes locales para emprender el proyecto de escuela rural. En el caso de nuestra entidad, la petición o incluso demanda por parte de la SEP para

que el gobierno estatal ayudara a materializar la escuela en cada poblado que así lo requiriera fue una constante.

Una de las peticiones más socorridas por los directores de educación, los inspectores e incluso los maestros, era que el estado chiapaneco dotara a las escuelas, de un terreno para poder construir la escuela. Ya que algunos de locales que se ocupaban para tal empresa eran casas de renta, la cual era pagada por los vecinos y en los casos en los que ellos se negaban a pagar por ser comunidades de muy bajos recursos o por no tener el interés de mantener la escuela, los maestros sustraían el costo de la renta de su propio salario, tal como paso en la Escuela Rural "San Ramón", en donde el Director de la misma pagaba de su sueldo, seis pesos por el local de su institución.²⁴⁹ En otros casos las denuncias en la SEP contra las autoridades del estado, ya fuera el gobernador, los presidentes municipales o los ayuntamientos, versaban en torno al poco interés mostrado por ellos hacía la ayuda al desarrollo de la escuela, pues se pensaba que era obligación de ellos cooperar con el "gobierno nacional".²⁵⁰ En algunos casos, como el del pueblo de San Fernando, las autoridades argumentaban que no sabían si podían intervenir en la vigilancia de las escuelas de carácter federal, pero ya que les habían aclarado que lo podían hacer, se comprometieron a dar diversas cantidades

²⁴⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37049, exp. 10, 1928, f. 11.

²⁵⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37046, exp. 2, 1934, f. 6.

para la construcción de la escuela e incluso cederían el terreno para realizar tal obra.²⁵¹

No obstante, los inspectores y los directores de educación, la mayor parte de las veces las autoridades se mostraban cooperativas con la obra escolar, dando no sólo terrenos para la construcción del inmueble, sino también para las prácticas agrícolas o proporcionaban el mobiliario y parte del sueldo de los maestros.²⁵² Si bien es cierto, que los informes de inspección nos dicen que la ayuda por parte de las autoridades estatales fue un hecho y siempre lo hicieron de buena gana, no podemos dar por hecha esta situación, ya que algunas situaciones con los poderes locales pudieron influir en el inspector para que él dijera que las cooperación había marchado de maravilla, como por ejemplo, favores personales, miedo a ser destituido, miedo a posibles represalias, etc., es por ello que en estos aspectos tendríamos que conocer otros puntos de vista, como el de los campesino o el de los finqueros o los comerciantes, para poder entonces llegar a conclusiones más firmes.

En cuanto a los finqueros, terratenientes y distribuidores de bebidas embriagantes, es poco lo que podemos saber, sin embargo, los informes de archivo con los que se cuentan, nos ayuda a darnos una idea de la situación. Por un lado, los finqueros y terratenientes, representaban en algunas regiones un obstáculo a la

²⁵¹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 337138, exp. s/n, 1926, f. 20.

²⁵² AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37138, exp. s/n, 1926, f. 2, 4; caja 37048, exp. 2, 1927, f. 4, 7; caja 37050, exp. 8, 1932, f. 3; caja 37050, exp. 4, 1935, f. 8; caja 37142, exp. 9, 1942, f. 3.4

labor de la SEP, no sólo por ser los explotadores de la masa campesina y los indígenas, sino también porque a veces emprendían campañas para quitar valor a la educación, así hacían creer a los indígenas, por ejemplo, que la instrucción era nociva para ellos pues les quitaba tiempo a los niños, mismo que podían emplear en trabajar lo cual era más ventajoso para ellos, con ello frenaban la petición de escuelas en algunos pueblos. Prueba de ello, es lo que informaba el Profesor Isidro Rivera, Inspector de la cuarta zona, él en su informe general anual del año de 1930, dice que su principal y más fuerte campaña emprendida en la zona fue “la de hacer amar la escuela por la comunidad”²⁵³ pues “[a]lgunos finqueros, y varios ladinos e[s]peculando la ignorancia de los indios y campesinos los han hecho creer que la instrucción es nociva y que es más útil el trabajo material de los niños.”²⁵⁴

Me atrevería a decir que aparte de los curas, los finqueros se convirtieron, en la mayoría de los casos en los peores enemigos de las escuelas y de los maestros, pues estos últimos, constantemente, ideaban alguna acción que permitiera al campesino o al indígena zafarse o evitar el enganche a las fincas a través del trabajo forzado y/o abuso de los bajos salarios²⁵⁵. De esta forma, cuando llegó la educación socialista, los maestros promovieron pláticas con los vecinos de su comunidad para darles a conocer sus derechos laborarles, los ayudaban a organizarse para defenderlos, o les daban a conocer leyes como la Ley del Salario

²⁵³ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37045, exp. s/n, 1930, f. 5.

²⁵⁴ *Ibid.*

²⁵⁵ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37047, exp. 6, 1935, f. 18.

Mínimo, para que así pudieran obtener mejores condiciones de trabajo. En relación a leyes como la de salarios, era deber de los inspectores de zona vigilar su estricto cumplimiento, tal como lo da a conocer el Profesor Héctor Eduardo Paniagua, inspector de la primera zona, él en un informe anual de 1942, dice que “[s]e vigila constantemente el cumplimiento de la Ley respecto a la implantación del Salario Mínimo en los Municipios a los que corresponden las escuelas de esta zona.”²⁵⁶. Aunque no es posible saber que tan veras es esta información, el hecho que fuera nombrado como uno de las actividades significativas llevadas a cabo por los inspectores, nos da cuenta del papel que jugaban los maestros en la divulgación y cumplimiento de las nuevas disposiciones gubernamentales. Obviamente estas acciones no gustaban a los terratenientes, por lo que estuvieron en constante labor para evitarla.²⁵⁷

Este punto a diferencia del anterior, pienso es más factible haya sucedido así, pues recordando el capítulo donde se habla de la situación política, se explicó que Chiapas era un estado donde los terratenientes mantenía el control social y político, por lo que cuando se prohibió oficialmente el trabajo por deudas, emprendieron diversas luchas para recuperar su control en los sectores campesinos y evitar con ello pérdidas económicas, entonces, al ser la escuela el medio por el cual el gobierno federal trataba de restar dominio a los poderes locales, ésta fue blanco de diversos ataques como el ya mencionado sobre el

²⁵⁶ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37144, exp. s/n, 1942, f. 15.

²⁵⁷ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37047, exp. 6, 1935, f. 19.

convencer a la gente que la escuela no ofrecía ningún beneficio a su situación económica.

En cuanto al papel de la comunidad en el desarrollo educativo de cada una de las regiones chiapanecas, no se puede decir que actuaron de la misma forma en todos lados, sino por el contrario, existieron distintos escenarios que se perfilaron a partir de diversas realidades e intereses. Por un lado, estaban aquellas comunidades que pedían se instalaran escuelas en sus pueblos, ofreciendo para ello tierras para su construcción, mobiliario y cualquier tipo de facilidades,²⁵⁸ también estaban aquellos vecinos que ya teniendo la escuela en funcionamiento, ayudaban a los maestros a construir los anexos faltantes, los campos deportivos, los teatros al aire libre, reparar caminos, construir puentes, desecación de charcos y pantanos, higienización de los poblados, aprovisionamiento de agua potable, además de pagar los sueldos a los maestros a pesar de vivir en situaciones precarias.²⁵⁹ Tal como lo indica el Profesor Arturo Mota, Inspector de la séptima zona, quien en su informe correspondiente al mes de abril de 1932 dice: “Los habitantes de esta región son excesivamente pobres casi miserables. Haciendo un esfuerzo grandísimo pueden ayudar pecuniariamente para el sobresueldo del

²⁵⁸ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37138, exp. s/n, 1926, f. 4 y caja 37049, exp. 8, 1929, f. 3.

²⁵⁹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37044, exp. 5, 1932, f. 2-5; caja 37044, exp. 3, 1932, f. 2 y caja 37050, exp. 7, 1933, f. 8.

Maestro de Tipo Económico o de Tipo Comunal; cosa que a veces ya no pueden soportar.”²⁶⁰

Contraria a la cooperación que recibieron de los vecinos antes mencionados, igualmente existieron aquellas comunidades que no colaboraron en el trabajo de la escuela, en especial las de mayas. El hecho de no creer importante educar ni a niños ni adultos o porque simplemente su situación económica no se los permitía, llevó de cualquier modo a un estado de apatía por parte de estos poblados. La actitud tomada por algunas escuelas de mayas, podría ser explicada a través de varias razones: la primera era la falta de maestros bilingües que pudieran comunicarse de forma efectiva con ellos; la segunda era el gasto que representaba el mandar a los hijos a la escuela; la tercera, las distancias que tendrían que recorrer si no existía una institución educativa cerca y, la cuarta, la necesidad del trabajo de los niños en las labores agrícolas. Sin embargo, y aún con el conocimiento de estas situaciones por parte de la SEP, existieron diversas quejas de los inspectores a la Dirección de Educación del Estado que nos dan cuenta de las problemáticas que a los ojos de los inspectores tuvieron que enfrentar con algunas comunidades.

En primer lugar, según los reportes de algunos inspectores, la fuerte resistencia por parte de estas poblaciones es evidente en algunas zonas escolares, como lo da a conocer Eduardo Zarza, Director de Educación Federal del Estado, quien para 1928, informó a la SEP sobre las actitudes de los chamulas en torno a la

²⁶⁰ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37044, exp. 3, f. 2.

escuela y los “mestizos”. Zarza menciona que esta comunidad rehúye de la vida en comunidad, por lo que prefieren habitar en la montaña, lejos de los “mestizos” de quien solo reciben malos tratos, también dice que los indígenas ponen a trabajar a sus hijos con los terratenientes y por 20 pesos los tienen como esclavos todo el año²⁶¹, siendo esta la razón por la que el número de “indígenas” en edad escolar es baja.

En otro sentido, la baja asistencia de las comunidades mayas y, también, de algunos grupos de campesinos se debió al rechazo de la educación mixta, por considerarla un peligro a la moral y las buenas costumbres.²⁶² Situación que va muy relacionada con el hecho de que muchas comunidades veían con malos ojos que las niñas y, en general las mujeres, participaran de las actividades dentro y fuera de la escuela, incluso se oponían a mandar a sus hijos si el Director de la misma era una mujer, pues se pensaba que eran puestos que sólo podían ocupar los hombres.²⁶³ Para remediar esta situación, algunos inspectores incitaban a las mujeres a incorporarse a los centros nocturnos, para que pudieran darse cuenta que eran un elemento valioso de la sociedad.²⁶⁴

La oposición que ciertos padres de familia presentaban a la escuela de la acción, de igual manera representó un problema para los maestros, pues los

²⁶¹ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37049, exp. 10, 1928, f. 6-7.

²⁶² AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37044, exp. 8, 1929, f. 7.

²⁶³ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37045, exp. s/n, 1930, f. 2-3 y caja 37044, exp. 6, 1932, f. 6.

²⁶⁴ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37050, exp. 2, 1933, f. 3.

obligaba a impartir su clase de forma tradicional, es decir, a través de la memorización sin ningún tipo de interacción con su entorno.²⁶⁵ Muy probablemente estas personas creían que educarse era sólo aprender a través de un libro la lectura y la escritura, además, de que si desconocían los principios de la educación de la acción, fácilmente podría pensarse que el profesor carecía de una preparación adecuada y, por ello dejaba que los niños salieran de la escuela a “jugar” y no a experimentar y aprender lo que la naturaleza le podía mostrar.

Si analizamos en conjunto cada uno de los puntos abordados anteriormente, nos podremos dar cuenta que cada sector procedió guiado por diversos intereses, pero incluso al interior de ellos los pensamientos y las formas de actuar no fueron homogéneas. Reflexionar acerca de si la educación en el estado de Chiapas se mantuvo apegada al proyecto de escuelas rurales que promovió la Federación, o si por el contrario fue negado, no resulta ser un buen cuestionamiento, pues para el caso de esta entidad podría decir que el proyecto se adaptó, aunque de formas diversas en escuela, respondiendo básicamente a las condiciones propias de cada región. Aseverar que el proyecto se aplicó de la misma forma en todos lados sería un error. Como hemos visto, si bien hubo elementos que se presentaron de la misma forma en diversas comunidades, aquellos casos que no pudimos apreciar por falta de información nos llevan a plantear la hipótesis de que esta adaptación fue heterogénea.

²⁶⁵ AGN, Fondo SEP, Sección Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios/ Chiapas, caja 37145, exp. s/n, 1933, f. 10.

Conclusiones

El proyecto o programa de escuelas rurales, a partir de 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública pareció ser una de las cartas fuertes del gobierno posrevolucionario para aliviar la miseria e ignorancia del campo mexicano. No obstante, durante su puesta en marcha, la federación tuvo que ir sorteando diversas situaciones que no consideró de primer momento, como la geografía tan diversa del país, la existencia de cientos de grupos étnicos, el poder político de algunas entidades, la falta de recursos entre otros.

Si bien, a lo largo de los años la SEP intentó subsanar las deficiencias de su administración, esta no fue una tarea sencilla, las autoridades educativas entre 1921 y 1946, buscaron diversas formas para lograr la federalización de la educación, la cual no se logró alcanzar completamente. Esta situación, quizás respondió a que, durante dicho periodo, la Secretaría puso en marcha distintos proyectos educativos, mismos que planteaban objetivos y formas diferentes de llevarlos a cabo, lo que impedía que hubiera una continuidad con los avances alcanzados. Por otro lado, los estados, acostumbrados a regirse autónomamente desde la Constitución de 1857, muchas veces se manifestaron en contra de la injerencia del Estado Mexicano en sus asuntos, entre ellos la educación. En este caso, la situación económica repercutió directamente en la aceptación o no de la federalización de las escuelas, tal como lo fue el caso de Chiapas.

El estado se había distinguido históricamente por la poca importancia económica que tenía para el gobierno. La “poca” riqueza con la que contaba estaba mal distribuida, siendo los finqueros y terratenientes, el sector donde mayormente se concentraba, esto como resultado de la explotación que vivía la mayoría de la población, misma que se dedicaba a la agricultura. La concentración de la riqueza en manos de este grupo, trajo consecuencias que repercutieron directamente en el sistema educativo del estado, la principal, fue que municipios como Tuxtla Gutiérrez y San Cristóbal de las Casas, fueron lugares donde se pudieron mantener escuelas estatales, ya que se poseían suficientes recursos, mientras que en el resto el gobierno estatal tuvo que aceptar la ayuda de la SEP y con ello la federalización de Chiapas se hizo en cierta medida una realidad.

Cómo ya se planteó en la introducción de esta investigación, los estudios educativos entorno a Chiapas son muy limitados, de ahí la importancia de este trabajo. De igual forma este trabajo es importante, pues llena un vacío en la historiografía de la educación de Chiapas durante nuestro periodo de estudio (1921-1946), por lo cual, servirá también, como un elemento de comparación con otros estudios que aborden la temática y la temporalidad en otras partes de la República Mexicana.

Si bien, este análisis está enfocado en específico a la educación rural, en el caso de esta entidad federativa, viene a ser un estudio representativo pues al ser un estado dominado por una realidad agrícola, la educación de este tipo viene a ser la que prevalece en el campo escolar.

Las aportaciones de este trabajo no sólo tienen que ver con la forma en la que se desarrolló el proyecto de escuela rural en el estado, sino también muestra cómo es que diversos actores sociales, políticos y económicos confluyeron e influyeron alrededor del desenvolvimiento de la escuela. El uso de fuentes primarias para la elaboración de la investigación, principalmente de los capítulos 1 y 4, me permitió poder presentar datos que no se habían dado a conocer en otras investigaciones como el funcionamiento de las escuelas rurales en 1911, la conformación de la Dirección General de Educación Primaria, Normal y Preparatoria, además, de los obviados datos estadísticos y de funcionamiento de la educación rural en el estado de Chiapas desde el Porfiriato hasta 1946.

En cuanto a la comprobación de la hipótesis, puedo decir que no se cumplió del todo, pues si bien en el espacio escolar confluyeron autoridades escolares, maestros, vecinos, poderes políticos, poderes económicos e incluso sectores religiosos; basándonos en la información proporcionada por los inspectores, los personajes que tuvieron más peso en el desenvolvimiento de la escuela rural fueron los vecinos, los maestros y, por supuesto, el gobierno estatal. Si bien, como ya lo he mencionado anteriormente, los finqueros o terratenientes no estaban a favor de la educación de los campesinos e indígenas según los informes analizados, el número de casos encontrados donde el inspector refiere a ello son limitados, por lo que generalizar la situación sería incorrecto.

Esta última consideración nos lleva en definitiva a plantear nuevos estudios sobre la educación en Chiapas. Conocer la conformación municipal de las zonas escolares, en definitiva, nos daría la oportunidad de realizar un estudio a través no de expedientes de inspección, sino de las propias escuelas, lo cual nos daría una nueva visión de la dinámica escolar chiapaneca, visión posiblemente menos sesgada. Evidentemente, esta investigación es una primera aportación en relación a todo lo que aún falta por estudiar, no sólo a nivel local y estatal, también a nivel nacional, no obstante, la presento con el fin de contribuir con una pieza del rompecabezas que representa México en el tema educativo.

Finalmente, el estudio histórico de la educación en Chiapas, nos lleva a comprender un poco más la situación actual que atraviesa el estado en dicha materia. Las diversas protestas emprendidas por los maestros chiapanecos exigiendo el pago de sus sueldos, nos hacen pensar que la situación no ha cambiado mucho, aunque han pasado décadas desde que la SEP empezó a funcionar como eje modelador de la educación. También declaraciones como la realizada el 28 de noviembre de 2016, por Alejandro Ovando Rodríguez - Secretario de Trabajo y Conflicto del nivel de secundarias técnicas de la sección 7 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)- al periódico El Universal, donde denunció el incumplimiento salarial, la carencia, el deterioro, la obsolescencia de infraestructura y el equipamiento educativo de las comunidades, así como la falta de aulas dignas, donde no hay mesa bancos, ni servicios básicos

como energía y agua potable²⁶⁶, nos llevan a reflexionar sobre ¿qué tanto ha mejorado la educación en Chiapas? Pues, leyendo estas declaraciones, tal pareciera que el avance no ha sido mucho y que las condiciones siguen siendo las mismas de las décadas de los 20 y 30 del siglo XX, en muchas regiones del estado.

²⁶⁶ El Universal, <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/11/28/maestros-exigen-pago-de-sueldos-atrasados-en-chiapas>, 30/11/2016.

Fuentes

Primarias o Acervos

Archivo General de la Nación – Fondo Secretaria de Educación Pública. Dirección de Misiones Culturales, Chiapas.

Archivo General de la Nación – Fondo Dirección de Educación Primara en los Estados y Territorios, Chiapas.

Boletín de Instrucción Pública y Bellas Artes (1911-1912)

Boletín de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes (1922)

Memorias de la SEP, Tomo I, 1924-1928, México, Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública-Decretos,

<http://www.sep.gob.mx/es/sep1/decretos1#.V2hHqDWnyFp>, 23/03/2016.

Bibliografía

Alarcón Olguín, Víctor, “Política, educación y cultura porfirianas: un falso intento de modernidad”, en Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, 2002, vol. 2, núm. 2, pp. 257-278.

Armendáriz, María Luisa, Chiapas, una radiografía, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, 403 p.

Bazant, Mílada Historia de la Educación durante el Porfiriato, México, El Colegio de México, 1993, 297 p.

Bazant, Mílada (Coord.), Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México, México, El Colegio Mexiquense, 1996, 302 p.

Benjamin, Thomas, Chiapas. Tierra rica, pueblo pobre. Historia política y social, México, Grijalbo, 1989, 388 p.

Bravo Díaz, Dulce María Mónica y Rodrigo Valenzuela Silerio, "Los grandes momentos del normalismo", en México (Antología temática 4. La escuela rural), México, Secretaría de Educación Pública, 1987, 151 p.

Castillo, Isidro, México y su revolución educativa, México, Academia Mexicana de la Educación/Editorial Pax, 1965.

Civera Cerecedo, Alicia, et. al. (Coordinadores), Campesino y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX, México, El Colegio Mexiquense - Miguel Ángel Porrúa, 2011, 535 p.

-----, La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945, México, El Colegio Mexiquense, 2008, 476 p.

-----, Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta, México, El Colegio Mexiquense/Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1997, 199 p.

De los Reyes, Aurelio (Coordinador), Historia de la vida cotidiana en México, Tomo V, Vol. 1, Siglo XX. Campo y Ciudad, México, Fondo de Cultura Económica, 2005, 465 p.

Escolano Benito, Agustín, Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos, Madrid, Biblioteca Nueva (Memoria y crítica de la educación, 1), 2000, 288 p.

Gall, Olivia (Coordinadora), Chiapas: Sociedad, economía, interculturalidad y política, UNAM, 2001, 323 p.

Galván Lafarga, Luz Elena y Gerardo Antonio Galindo Peláez (coord.), Historia de la educación en Veracruz, México, Universidad Veracruzana/Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, 2014, 634 p.

García de León, Antonio, Resistencia y utopía. Memorial de agravios y crónica de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos de su historia, México, Ediciones Era, Tomo II, 1994, 295 p.

Giraudó, Laura, Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos, España, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008, 382 p.

Gonzalbo Aizpuru, Pilar (Coord.), Historia y nación: actas del Congreso en homenaje a Zoraida Vázquez, México, El Colegio de México, 1998, 262 p.

H. Hughes, Lloyd, Las misiones culturales mexicanas y su programa, Francia, UNESCO, 1951, 32 p.

Meneses Moreno, Ernesto, Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911. La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998, 958 p.

-----, Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964, la problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria, México, Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana, 1998, 794 p.

Muñoz Vega, Alicia, "Ideales y aplicación de la enseñanza moderna en México durante el Porfiriato", en Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, México, Universidad Autónoma de Yucatán 2005, vol. 20, núm. 233, pp. 44-63.

Federico Lazarín Miranda, "Educación rural y sociedad: las misiones culturales en México: 1921-1934" en Alejandro Villaseñor (Coord.), Estudios Históricos II, México, Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Iztapalapa - División de Ciencias Sociales y Humanidades, 1994, 273 p.

Loyo, Engracia, Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928, México, El Colegio de México, 1999, 369 p.

-----, La casa del pueblo y el maestro rural mexicano, México, Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito, 1985, 157 p.

Pardo, María del Carmen, Federalización e innovación educativa en México, México, El Colegio de México, 2005, 578 p.

Pérez Salas, María Esther y Diana Guillén, Chiapas una historia compartida, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994, 299 p.

Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan, Escuela y sociedad en el periodo cardenista, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, 281 p.

Raby, David L., Educación y revolución social en México, México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, 1974, 254 p.

Rockwell, Elsie, Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala, México, El Colegio de Michoacán/Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007, p. 398.

Ramírez, Rafael, La escuela rural mexicana, México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, 1976, 214 p.

Santiago Sierra, Augusto, Las misiones culturales, México, Secretaría de Educación Pública, Colección SEP-Setentas, 1973, 188 p.

Torres Aguilar, Morelos, 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, 177 p.

Vaughan, Mary Kay, La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, 405 p.

Viqueira, Juan Pedro y Mario Humberto Ruiz (Editores), Chiapas. Los rumbos de otra historia, UNAM/CIESAS/CEMCA/Universidad de Guadalajara, México, 1995, 505 p.

Von Mentz, Brigida, et. al., Los empresarios alemanes, y el tercer Reich y la oposición de derecha a Cárdenas, México, Ediciones de la Casa Chata, Colección Miguel Othón de Mendizabal, 1988, tomo II, 390 p.

Zebadúa, Emilio Breve historia de Chiapas, México, Fondo de Cultura Económica-Colegio de México, 1999, 187 p.

Zoraida Vázquez, Josefina, Ensayos sobre historia de la educación en México, México, El Colegio de México, 2013, tercera reimpresión, 187 p.

Fuentes Hemerográficas

Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. “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, número. 143, 2015, pp. 11-50.

Alvarado, Lourdes, “Porfirio Parra y Gutiérrez. Semblanza biográfica”, en Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México, México, Universidad Nacional Autónoma Metropolitana, vol. 11, 1988, p. 183-199, consultado en Instituto de investigaciones históricas,

<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/fichas/f141.html>, 15/03/2016.

Barrera-Aguilera, Óscar Javier, "Entre apatía y colaboración: actitudes hacia las escuelas rurales federales en la región de San Bartolomé de los Llanos, Chiapas, 1926-1940", en LimiraR Estudios Sociales y Humanísticos, México, vol. IX, núm. 1, 2013, pp. 42-56.

Bruno-Jofré, Rosa y Carlos Martínez Valle, "Ruralizando a Dewey: El amigo americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México posrevolucionario (1921-1940)", en Encuentros sobre Educación, Canadá, vol. 10, 2009, p. 43-64.

Civera Cerecedo, Alicia, "El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920" en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, 3er-4to trimestre, Vol. XXXVI, 2006, pp. 53-73, consultado en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036404>, 13/04/2010.

Cortés Guerrero, José David, "La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878", en Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, Colombia, núm. 34, 2007, p. 323-383, consultado en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, <http://www.redalyc.org/pdf/1271/127112570009.pdf>, 15/03/2016.

Dorantes Rodríguez, Carlos Héctor y Graciela Lorena Matus García, "La Educación Nueva: la postura de John Dewey", en Odiseo. Revista electrónica de pedagogía, México, Universidad Iberoamericana, año 5, núm. 9, julio-diciembre, 2007, p. 2, consultado en Revista electrónica pedagógica, <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/dorantes-matus-dewey.html>, 18/03/2015.

Guerrero, Francisco Javier "Moisés Sáenz, el precursor olvidado", en Nueva Antropología, México, Asociación Nueva Antropología A.C., vol. I, núm. 1, julio, 1975, pp. 31-55, consultado en Revista electrónica pedagógica, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15900103>, 18/03/2015.

Lisbona Guillén, Miguel, "Los inicios de la política anticlerical en Chiapas durante el periodo de la Revolución (1910-1920)", en Historia Mexicana, México, vol. LVII, núm. 2, 2007, pp. 491-530.

Loyo, Engracia, "Escuelas Rurales Artículo 123 (1917-1940)", en Historia Mexicana, México, El Colegio de México, Vol. XL, No. 2, 1990, pp. 299-336.

Loyo, Engracia, "Lectura para el pueblo, 1921-1940, en Historia Mexicana, México, Vol. 33, Núm. 3, 1984, pp. 298-345.

Narváez, Eleazar, "Una mirada a la escuela nueva" en Educere. La Revista Venezolana de Educación, Venezuela, Universidad de los Andes, vol. 10, núm. 35, octubre-diciembre, 2006, pp. 629-636, consultado en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508, 18/03/2016.

Tanck de Estrada, Dorothy, Innovaciones en la enseñanza de la lectura en el México independiente, 1821-1840, en Nueva revista de filología hispánica, México, 1990, tomo 38, núm. 1, pp. 141-162. Consultado en Codex, <https://www.google.com.mx/#q=innovaciones+en+la+ense%C3%B1anza+de+la+lectura+en+el+mexico+independiente>, 16/07/2016.

Fuentes electrónicas

David Rumsey Map Collection,
<http://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~254237~5519127>, 13/06/2016.

Diputados,
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_020_13dic34_i ma.pdf, 3/03/2016.

Diputados,
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_i ma.pdf, 26/10/2016.

El Universal,
<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2016/11/28/maestros-exigen-pago-de-sueldos-atrasados-en-chiapas>, 30/11/2016.

La Red de profesionales de la educación, <http://pedagogia.mx/gregorio-torres-quintero/>, 12/06/2016.

Library Texas,

http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/mexico_handbook_1919/txu-oc-7643168-portfolio-01.jpg, 04/11/2016

Tesis

Cortés López, Elvia Lizbeth, Las misiones culturales: una mirada a través de los Institutos en el Estado de Chiapas, 1921-1938, México, Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Iztapalapa, Tesis para obtener el grado de Licenciada en Historia, 2012, 168 p.


Ramírez Zarza, Javier Adrián, Tierras y escuelas: la tradición histórica de las escuelas normales rurales (1922-1929), Tesis para obtener el título en historia, México, UNAM, 1988, s/n.



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

En la Ciudad de México, se presentaron a las 12:00 horas del día 17 del mes de febrero del año 2017 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DRA. BLANCA ESTELA GARCIA GUTIERREZ
DR. JUAN BERNARDO ALFONSECA GINER DE LOS RIOS
DR. FEDERICO LAZARIN MIRANDA



ELVIA LIZBETH CORTES LOPEZ
ALUMNA

Bajo la Presidencia de la primera y con carácter de Secretario el último, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

MAESTRA EN HUMANIDADES (HISTORIA)
DE: ELVIA LIZBETH CORTES LOPEZ

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

Aprobar

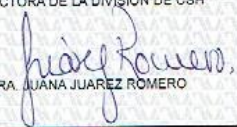
REVISÓ



LIC. JULIO CESAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

Acto continuo, la presidenta del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.

DIRECTORA DE LA DIVISION DE CSH



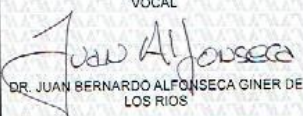
DRA. JUANA JUAREZ ROMERO

PRESIDENTA



DRA. BLANCA ESTELA GARCIA GUTIERREZ

VOCAL



DR. JUAN BERNARDO ALFONSECA GINER DE LOS RIOS

SECRETARIO



DR. FEDERICO LAZARIN MIRANDA