



**Instituto**

**Mora**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES  
DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA**

---

---

“La educación posrevolucionaria y la formación del Estado  
en el suroeste de Puebla, 1925-1939”

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN HISTORIA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA  
P R E S E N T A :

**GUILLERMO AGUADO TREJO**

Directora: Dra. María Eugenia Arias Gómez

Ciudad de México

julio de 2022.

*Esta Investigación fue realizada gracias al apoyo del  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*



Ciudad de México, a 11 de julio de 2022

**ASUNTO: AUTORIZACIÓN DE DIFUSIÓN**

**INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA  
PRESENTE**

**Guillermo Aguado Trejo**, en mi calidad de alumno del programa Maestría en Historia Moderna y Contemporánea del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, por mi propio derecho y bajo protesta de decir verdad, manifiesto expresamente que soy el autor único y primigenio, así como legítimo titular exclusivo de todos los derechos morales y patrimoniales de la obra intitulada **“La educación posrevolucionaria y la formación del Estado en el suroeste de Puebla, 1925-1939”** así como, de forma meramente enunciativa, más no limitativa, de toda clase de material, información, gráficas, mapas, dibujos, ilustraciones, esquemas, diseños, fotografías y/o imágenes, etc., contenidas y que forman parte de la misma en el formato publicado y entregado a Ustedes, la cual fue elaborada como trabajo de investigación en calidad de tesis para obtener el grado de **Maestro en Historia Moderna y Contemporánea** con lo que se acredita haber concluido los estudios en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

En virtud de lo anterior, confirmo la plena autorización al Instituto Mora, sin limitación de vigencia alguna y restricción alguna, para que la obra, junto con todos y cada uno de los elementos que la conforman y complementan, tal y como es entregada permanezcan y se encuentren disponibles en y a través de la Biblioteca, para su conservación, preservación, difusión, préstamo público y/o puesta a disposición para consulta, tanto en formato físico o a través de los medios dispuestos por la Institución sin restricción alguna.

Queda claro que la presente autorización se otorga cuyo principal propósito es contribuir a la difusión del conocimiento sin fines de lucro alguno y bajo ninguna condición.

Desde ahora deslindo al Instituto de cualquier reclamación que pudiera surgir por cualquier tercero que viera afectados sus derechos de índole civil y/o específicamente de propiedad intelectual y, de ser necesario y/o a solicitud de Ustedes, me obligo a comparecer para ratificar el contenido del presente documento ante cualquier autoridad local o federal, administrativa o judicial, incluso fedatario público si así fuese necesario y/o solicitado por Ustedes para que surta plenos efectos, manifestando que para el otorgamiento del presente consentimiento no ha habido error, dolo, perjuicio, lesión, violencia o mala fe, siendo mi voluntad libre y espontánea y que deja sin efectos todo documento suscrito con anterioridad.

Protesto lo necesario,



Guillermo Aguado Trejo



*A mis padres y abuelos,  
que hicieron del estudio  
su mejor herencia*



## Agradecimientos

La presente investigación no habría sido posible sin el profesionalismo y la rigurosidad de mi directora la doctora María Eugenia Arias; su atenta lectura y recomendaciones dieron forma a estas páginas. Asimismo, debo agradecer al doctor Héctor Zarauz, que a lo largo de dos seminarios fungió como lector interno; por su paciente lectura y valiosos comentarios que contribuyeron a la comprensión del periodo y un contexto más amplio. Al doctor Edmundo Hernández, quien hizo recomendaciones al anteproyecto de investigación desde su primera formulación y más tarde, como lector, hizo profundos comentarios que nutrieron el desarrollo de los capítulos en muchos sentidos, su preocupación y rigurosidad me han alentado. A la doctora María Eugenia Chaoul le debo su amable disposición a integrarse al comité hacia la recta final, tanto como sus bien informadas lectura y sugerencias.

Debo reconocer también el apoyo de la doctora Mónica Toussaint para la reformulación del proyecto, sus recomendaciones sirvieron de guía a la investigación. Igualmente, fragmentos de esta tesis fueron leídos por el maestro Alfredo Ruiz Islas, sus comentarios mejoraron la parte metodológica y alumbraron la relación de mi estudio con la historia de la vida cotidiana. Gracias a todos los profesores cuyas clases tuve el gusto de atender en el Instituto Mora, por su dedicación e interés; las discusiones que guiaron nutrieron mi entendimiento de la Historia. Agradezco al doctor Ricardo Macip y la doctora Lourdes Flores, así como a los compañeros del Seminario de Investigación Permanente “Poder, Clase y Cultura” de la Maestría en Antropología Sociocultural de la BUAP, por sus valiosos comentarios que sirvieron de guía y estímulo durante la formulación del anteproyecto.

También debo agradecer a los encargados de los archivos municipales de Acatlán de Osorio e Izúcar de Matamoros por permitirme investigar en sus fondos documentales, así como al personal del Archivo General del Estado de Puebla por sus atenciones. A Yoringuel Caamaño y Miriam Pérez por su amable recibimiento en Acatlán, quienes convirtieron en algo ameno esa estancia. Y a Ivana Roa por proporcionarme uno de los libros de texto revisados.



A mis amigos: Blanca, por ser un alivio constante e infalible; Daniel, por su respaldo en todas circunstancias; Fabián, por su apoyo moral y acompañamiento en el estudio; Arlene, porque encontrarnos alteró ambas trayectorias; Yesenia y Marco, pues han sido excelentes hermanos mayores en la vida de posgrado; Eréndira, por su apoyo desinteresado y su compañía a la distancia; Sergio, por ser alguien con quien se puede contar; Abraham, por estar presente a pesar de la divergencia de caminos. La compañía de todos ustedes volvió agradable este trayecto. A mis compañeros de la maestría, por su fraternidad y buena voluntad, pues hicieron que el posgrado en línea fuese más llevadero.

Nada de esto habría sido posible sin el apoyo de mis padres, que me han formado todos estos años y han vuelto del estudio su mejor don. Soy lo poco que he hecho, con lo mucho que me han dado.



## Índice

### La educación posrevolucionaria y la formación del Estado en el suroeste de Puebla, 1925-1939

Introducción.....	1
Preámbulo. Breve revisión historiográfica de la educación posrevolucionaria .....	9
Capítulo I. El proyecto cultural de la educación pública posrevolucionaria .....	23
1.1 De la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes a la Secretaría de Educación Pública .....	23
1.2 La escuela de la acción, 1924-1934 .....	30
1.2.1 El recibimiento de la escuela de la acción en otra zona .....	42
1.3 La educación socialista .....	45
1.3.1 Carlos Trejo y el socialismo a la mexicana .....	50
1.3.2 La recepción de la educación socialista en otra región .....	58
1.4 La revolución y sus repercusiones en el suroeste de Puebla .....	60
Capítulo II. La federalización escolar en el suroeste de Puebla .....	82
2.1 La Dirección General de Educación en 1924-1925.....	83
2.2 Contenciones por la educación en el suroeste de Puebla .....	86
2.2.1 Sobre el funcionamiento cotidiano de las escuelas .....	93
2.2.2 La fundación de la Escuela Normal Regional en Izúcar .....	95
2.2.3 El control de la educación y su posición frente a la Iglesia.....	103
2.2.4 Solicitudes en favor de la educación .....	108
2.2.5 Quejas en contra de la educación .....	112
2.3 Elementos extraescolares de la escuela de la acción.....	122
2.3.1 Las festividades cívicas de la escuela de la acción .....	124
2.3.1.1 El día del árbol .....	125
2.3.2 Las campañas antialcohólicas .....	129
2.4 Lenguaje y raza durante la escuela de la acción .....	130
Capítulo III. La incursión de la educación socialista en el suroeste de Puebla ...	137
3.1 La llegada de la educación socialista a la mixteca poblana.....	139
3.1.1 Hostilidades a la educación socialista .....	144

3.1.2 Sobre las escuelas particulares .....	152
3.1.3 Posicionamientos a favor de la educación socialista .....	153
3.2 El partido y el control político .....	157
3.3 Actividades extraescolares durante la educación socialista .....	165
3.3.1 Las festividades cívicas .....	165
3.3.1.1 Los deportes en la posrevolución .....	166
3.4 Educación y mestizaje en la posrevolución .....	169
Conclusiones.....	185
Referencias.....	192



# La educación posrevolucionaria y la formación del Estado en el suroeste de Puebla, 1925-1939

## Introducción

Cuando inicié la presente investigación me propuse estudiar las disputas en torno a los proyectos de transformación cultural y económica que se incluyeron en el proceso de expansión de la educación pública en México entre 1925 y 1939. Para estudiarlas en una región específica, me concentré en el suroeste de Puebla, los ex distritos políticos de Izúcar, Acatlán y Chiantla. Analicé oficios y comunicaciones resguardados en diversos archivos, para conocer las formas en que estas iniciativas fueron recibidas, negociadas o resistidas en dicha región —la cual había sostenido al movimiento zapatista—, para visualizar la interacción entre la cultura popular, de esa zona específica, aunque con algunos aspectos generalizables, y el Estado en proceso de reestructuración en el periodo mencionado.

Durante la posrevolución, fueron constantes en el suroeste de Puebla (como en diversas regiones de México) las negociaciones relativas a la educación oficial y algunos de sus proyectos, como los antirreligiosos, el de coeducación de ambos sexos, o en torno a su relación con los diferentes niveles de gobierno y la reforma agraria. Dichas fricciones tuvieron uno de sus momentos más álgidos con la entrada en vigor de la educación socialista. Por ello, me interesó estudiar la relación entre la extensión de la educación pública y el proceso hegemónico, es decir, la dirección ejercida por una alianza de clases mediante la coerción y la adición pasiva o activa de los grupos subordinados,<sup>1</sup> en esos momentos de reconfiguración del Estado en México.

Mi objetivo era analizar la manera en que los proyectos de transformación cultural —castellanización, secularización, nacionalización— incluidos en los programas educativos fueron ejecutados por los docentes y recibidos por los habitantes de la región mencionada, para examinar la relación entre cultura popular y el Estado en la etapa reconstructiva del país. También me planteé estudiar la

---

<sup>1</sup> Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, tomo 6, 2000.





manera en que las iniciativas que perseguían la incorporación de la población rural a una ciudadanía liberal fueron plasmadas en los programas educativos y materiales para los profesores a fin de observar continuidades o cambios en el transcurso del periodo. Asimismo, estudiar a grandes rasgos la influencia que tuvieron en la población de esa zona dichos proyectos, en los informes rendidos por los maestros o en los discursos adoptados por la población civil en sus oficios y peticiones.

Para ello, proyecté como preguntas de investigación: ¿de qué manera contribuyó la escolarización pública al proceso de pacificación y el control político de una región previamente revolucionaria?, ¿cómo cambiaron durante el periodo las iniciativas oficiales de transformación cultural de la sociedad? y ¿cuál fue la influencia de los proyectos de transformación social incluidos en los programas educativos en el espacio en cuestión?

Mi hipótesis inicial fue que, en el proceso de reconstrucción del Estado durante la posrevolución, la educación pública fungió como uno de los principales ámbitos alrededor de los cuales se manifestaron pugnas, se renegociaron las lealtades locales, y contribuyó de manera decisiva a la reconfiguración de la hegemonía del gobierno federal y su partido oficial. Me planteé como hipótesis secundarias que el proyecto inicial de la Secretaría de Educación Pública se transformó a lo largo del periodo para adecuarse mejor a las condiciones de la población rural mexicana, a la que buscaba integrar eliminando la diferenciación étnica a la que, no obstante, contribuyó a mantener y reproducir. Asimismo, que los docentes que adecuaron los programas educativos oficiales a las condiciones locales lograron mantenerse en su lugar de trabajo e impulsaron la creación de un nuevo marco común discursivo con conceptos de *mexicanidad*, *revolución*, *proletariado*, *masas campesinas*, *progreso*, entre otros.

Esta investigación pretende contribuir a la historiografía que ha trabajado la relación entre educación y proyecto de Estado, particularmente en el México posrevolucionario, de la que abreva para dialogar sobre la importancia de la educación pública, sus matices regionales, sus diversas influencias intelectuales, así como en torno al conflictivo proceso de creación de un *lenguaje contencioso* —

es decir, un lenguaje común y las formas legítimas de expresar aceptación o descontento en las relaciones sociales—,<sup>2</sup> la relación entre cultura popular y Estado, y el proceso hegemónico. Mi intención ha sido profundizar en la relación entre las iniciativas impulsadas por los sucesivos regímenes del periodo 1925-1939 y los programas elaborados por intelectuales-funcionarios, ligados a la Secretaría de Educación Pública con la recepción y las respuestas elaboradas por los grupos subordinados, específicamente los habitantes de diversas poblaciones de una de las regiones que no han sido previamente estudiadas por la historiografía de la educación: el suroeste de Puebla.

En cuanto a la hegemonía, esta constituye un proceso político problemático de dominación debatida. Por su parte, las clases subalternas no están unificadas y no pueden estarlo mientras no se conviertan en “Estado”, debido a que la unidad requiere el control, jurídico y político, al tiempo que moral y cultural del Estado. Incluso, la adhesión pasiva o activa de los subalternos a las formaciones dominantes no es estática ni definitiva, se da dentro de un campo de fuerza que vincula a dirigentes y subalternos a través de las relaciones orgánicas entre sociedad política y sociedad civil, que se caracterizan por la disputa y la discusión, dentro de las formaciones, instituciones y organizaciones del Estado en las que viven las poblaciones subordinadas.<sup>3</sup>

Un campo de fuerza se complejiza a medida que leyes, procedimientos y programas se aplican en regiones particulares. Cada configuración es única y resultado de procesos históricos de relaciones previas entre centro y localidad, pues los campos de fuerzas son multidimensionales y dinámicos.<sup>4</sup> En ese sentido, los estudios regionales permiten enfocar de manera más precisa una realidad compleja y heterogénea, que aporte matices o nuevos elementos en la comprensión del proceso de conformación del Estado. Una región puede conformarse de una serie de elementos más que de uno solo. Aunque la geografía suele ser determinante, también influyen factores como la demografía, la economía, la política y la historia.

---

<sup>2</sup> Roseberry, “Hegemonía y lenguaje contencioso”, *Aspectos cotidianos*, 2002, p. 220.

<sup>3</sup> *Ibid.*, pp. 217-219.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 226.

Dichos aspectos se materializan en la integración de vías de comunicación, la formación de polos demográficos, el dominio de una forma productiva, el desarrollo de grupos de poder o aspectos culturales o lingüísticos.<sup>5</sup>

Los antiguos distritos políticos, legalmente suprimidos por la Constitución de 1917, fueron base de referencia para las zonas escolares durante la posrevolución. El área estudiada —los ex distritos de Matamoros, Acatlán y Chiautla— fueron reunidos dentro de la octava zona escolar estatal en el año 1927, aunque tanto en el sistema federal como en el estatal las zonas variaron en el periodo, lo mismo que las sedes de los inspectores. En conjunto, esos ex distritos formaban parte de lo que ha sido considerado como la Mixteca Baja poblana (que incluiría al ex distrito de Tepexi), que ha sido descrita como marginada de las regiones circundantes por su relieve accidentado y su aridez.<sup>6</sup>

Por lo tanto, la elección de este espacio no se basa en las características geográficas, sino en su división político-administrativa que la separa de las áreas circundantes de los estados de Morelos, Guerrero y Oaxaca; además, reunía a los diversos municipios en torno a las ex cabeceras distritales, fundamentalmente alrededor de los dos principales polos comerciales y políticos de la zona: las ciudades de Izúcar de Matamoros y Acatlán de Osorio. Igualmente, encuentro importante su historia compartida de participación duradera en la insurrección zapatista.

Esta región albergaba extensas zonas de agricultura de riego con cultivos comerciales, principalmente caña de azúcar —muy extendida en el valle de Izúcar, pero importante también en el área de Acatlán—, zonas de agricultura de temporal para el auto consumo, así como de pastoreo de ganado mayor y menor. En el censo de 1930 el estado de Puebla registró 132 013 hablantes monolingües del náhuatl, 4 596 del mixteco y 1 924 del popoloca, entre otros.<sup>7</sup> Aunque no conozco los datos

---

<sup>5</sup> Zarauz, *Revolución y rebeliones*, 2018, pp. 14-15, 23.

<sup>6</sup> García, *Las regiones de México*, 2008, pp. 135-138.

<sup>7</sup> INEGI, *Quinto Censo de Población*, 1930. Sólo se registran mayores de 5 años monolingües. Si se sigue el patrón nacional, los hablantes totales (es decir, incluyendo a los bilingües) estarían en números cercanos al doble.

por municipio, el suroeste habría albergado la mayor parte de los hablantes del mixteco, una parte de los del popoloca y una pequeña porción de los del náhuatl en la zona cercana al volcán Popocatepetl. Asimismo, la zona pertenecía a una de las entidades más pobladas y cercanas a las disposiciones del centro del país. Cabe agregar, además, que del estado de Puebla surgieron figuras políticas como los hermanos Leónides y Juan Andrew Almazán, con base social en el suroeste, los Ávila Camacho y Vicente Lombardo Toledano, originarios de Teziutlán y con apoyo en la Sierra Norte,<sup>8</sup> que fueron actores fundamentales de la política nacional en el periodo estudiado y el inmediato posterior.

Inicio la presente investigación en 1925, un año después del término de la rebelión delahuertista y la dirección de José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública (SEP); al tiempo, se inició el impulso a la “escuela de la acción” que ponía mayor interés en promover las actividades manuales y corporales, el trabajo cooperativo, la coeducación de ambos sexos, entre otras cosas, promovida principalmente por Moisés Sáenz.<sup>9</sup> También, en 1925, en el estado de Puebla se suscitó una huelga de maestros debido al atraso en el pago de sueldos y ya operaban en el estado 141 planteles federales.<sup>10</sup> El año de cierre es 1939, cuando tanto el radicalismo del cardenismo como la Iglesia distendieron sus conflictos en torno a la educación; además, se detuvo el impulso a la reforma agraria y el lenguaje del *socialismo* empezó a virar hacia la “unidad nacional” de la campaña presidencial de Manuel Ávila Camacho.<sup>11</sup>

En esta tesis, pretendo analizar las relaciones de poder entre intelectuales-funcionarios, maestros, autoridades locales y población civil, y la relación entre este poder con la cultura. Para ello emplearé la categoría gramsciana de *hegemonía*, que entiendo como la dirección ejercida por una clase, o alianza de clases, mediante la coerción y el consenso. De igual modo, tomo en cuenta que el *consenso* es la adición pasiva o activa de los grupos subordinados a las políticas y proyectos de las

---

<sup>8</sup> Mendoza, “General Maximino Ávila” (tesis), 2017.

<sup>9</sup> Moraga, “Las ideas pedagógicas”, 2016, p. 1354-1355.

<sup>10</sup> Cruz, *Historia de la Educación*, 1995, pp.159-160.

<sup>11</sup> Raby, *Educación y revolución*, 1974, pp. 98-109, 189.

clases dominantes. Sin olvidar que toda dominación conlleva cierto grado de resistencia de los grupos subalternos, así como presiones por influir sobre las iniciativas de los grupos dominantes.<sup>12</sup> Para Antonio Gramsci, el Estado regula muchas de las formas en las que la producción cultural o ideológica tienen lugar, ya que no es simplemente coercitivo, sino también es educativo. En la mayoría de los casos, el Estado trata de movilizar el consenso cultural o ideológico a través de una combinación de medidas coercitivas, educativas y regulativas. Asimismo, el Estado es necesariamente un sitio contradictorio en el que las concesiones tienen que ganarse.<sup>13</sup>

Los actores del proceso estudiados fueron los funcionarios, inspectores, profesores, autoridades locales y padres de familia que generaron, adaptaron, negociaron o resistieron los proyectos educativos y extraescolares (parcelas, prácticas deportivas, campañas antialcohólicas, higiénicas o antirreligiosas) en contextos específicos y nutridos con diversos bagajes culturales. En un sentido gramsciano, lo que define a los intelectuales como tales es el rol que juegan en la sociedad, son aquellos cuyos pensamientos y pronunciamientos son considerados de cierto peso y autoridad, asimismo, los administradores y divulgadores del bagaje intelectual preexistente. En resumen, todos aquellos cuyo rol es la producción y distribución de conocimiento.<sup>14</sup> Desde esta perspectiva, podrían considerarse *intelectuales* tanto a los miembros del sistema educativo, como a las autoridades civiles que serán parte central de la investigación.

Las principales fuentes primarias fueron los oficios contenidos en el Archivo General del Estado de Puebla, fundamentalmente el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública contenido en él. Asimismo, fondos relativos a la educación en el Archivo Histórico Municipal de Acatlán de Osorio, el mejor organizado de los mencionados, y el Archivo Histórico Municipal de Izúcar de Matamoros, aunque en este último la información fue más incompleta debido a que, al momento de la redacción, aún estaba desorganizado y en proceso de mudanza

<sup>12</sup> Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, tomo 6, 2000. Crehan, *Gramsci, cultura y*, 2004.

<sup>13</sup> Hall, *Cultural studies*, 2016, pp. 163-164

<sup>14</sup> Crehan, *Gramsci's common sense*, 2016, p. 27.

por las afectaciones del sismo del 2017. La coincidencia del desarrollo de la investigación con la emergencia sanitaria de la Covid-19 postergó y limitó el tiempo dedicado a la consulta de fuentes primarias, por lo que prescindí de información del Archivo General de la Nación. Cabe agregar que no conozco investigaciones previas que hayan abordado el proceso de escolarización posrevolucionaria en los archivos municipales mencionados.

Inicio esta investigación con una breve revisión historiográfica sobre la educación posrevolucionaria con el fin de explorar a grandes rasgos las propuestas de los principales autores que lo han abordado, la forma en que ese proceso ha sido entendido desde los diversos estudios, así como la información y las conclusiones con las que dialogaré a lo largo de las siguientes páginas. En el primer capítulo, que titulo “El proyecto cultural de la educación pública posrevolucionaria”, repaso brevemente —a partir de bibliografía de apoyo, aunque también con información de los archivos— los antecedentes de la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Más tarde, analizo el origen de los programas educativos que estuvieron vigentes en el periodo abordado: la *escuela de la acción* primero y la *educación socialista* luego. También examino los movimientos revolucionarios y sus repercusiones en la región estudiada.

En el segundo capítulo, “La federalización escolar en el suroeste de Puebla”, reviso, con información de los archivos consultados, el estado del sistema estatal de educación al final de la Rebelión Delahuertista. Luego analizo la incursión en esa zona de las iniciativas de la SEP, basadas en su programa de la escuela de la acción —que incluía la creación de escuelas normales regionales, la coeducación de ambos sexos, cierto anti fanatismo y actividades extraescolares como las festividades— y su recibimiento por parte de la sociedad local. También estudio la posición de la enseñanza pública frente a la Iglesia y el marco común discursivo en reconfiguración.

En el tercer capítulo, “La incursión de la educación socialista en el suroeste de Puebla”, abordo la llegada de ese programa educativo al área, las resistencias que despertó entre la población y algunas autoridades locales, así como las

simpatías que algunos sectores manifestaron y la presión que se ejerció para controlar a las escuelas particulares. Analizo la búsqueda del partido oficial de ganar espacios de intermediación entre el gobierno federal y los pueblos, la continuidad de las actividades extra escolares previas y la creación de algunas nuevas. Asimismo, reviso varias de las principales propuestas sobre la educación de las poblaciones indígenas del periodo, contrastadas con los discursos de un par de libros de texto y sus consecuencias discursivas e institucionales. Por último, reúno las conclusiones obtenidas a lo largo de la investigación.



## Preámbulo. Breve revisión historiográfica de la educación posrevolucionaria

Una porción importante de la historiografía mexicanista de las últimas décadas se ha adscrito a la nueva historia cultural, y una parte dentro de estos estudios ha analizado, desde dicha perspectiva histórica, el carácter de las relaciones sociales y políticas en momentos de reorganización del Estado,<sup>15</sup> como durante la fase posrevolucionaria (la periodización fluctúa entre 1915-1921 y 1940-1960, más menos dependiendo del autor). Un tema de interés relativamente frecuente ha sido el aspecto educativo de esa reconstrucción, destacando en ello autores como Mary Kay Vaughan, Elsie Rockwell, Susana Quintanilla, Alicia Civera, Juan B. Alfonseca, entre otros.

La historiografía sobre la educación en México no es la excepción en mostrar las circunstancias históricas de sus diferentes momentos de desarrollo. Uno de los grandes estudios sobre la educación posrevolucionaria (referida aún como revolucionaria) elaborado con posterioridad al periodo es el libro de David L. Raby, *Educación y revolución social en México*, de 1974. En él, pueden leerse algunas de las inclinaciones de la izquierda y el marxismo en la academia europea —y en la inglesa particularmente— en la segunda mitad del siglo XX. Raby no ocultó su simpatía por el cardenismo y sus políticas izquierdistas, incluso pareció convencido de que efectivamente preparaban el terreno para la lucha de clases y el establecimiento del socialismo a futuro en el país.

David Raby se propuso estudiar a los maestros como gremio, así como su participación en los procesos políticos y sociales a nivel local y nacional después de la Revolución, particularmente durante el cardenismo. Para él, en ese periodo la escuela rural se transformó en el principal vehículo para comunicar la política oficial al grueso de la población, así como en un centro de activismo social y desarrollo ideológico. Conceptuó que en la década de 1920 los gobiernos de Obregón y Calles se propusieron utilizar a la educación liberal como un medio de la integración del campesinado al mercado y la propagación de la “conciencia nacional”. Mientras que

---

<sup>15</sup> Piccato, “Conversación con los difuntos”, 2002, pp. 14-18.





el cardenismo reconoció que la escuela sólo podría generar un cambio permanente si formaba parte de un programa más amplio que incluyera a todas las dependencias del gobierno.<sup>16</sup>

En ese sentido, Raby recuperó un fragmento en el que Ignacio García Téllez, secretario de educación por un breve periodo en 1934, describió la labor en favor de la creación de cooperativas por parte de los “Comités de Acción Social”. En él, afirmó el objetivo de que las escuelas rurales formaran dichos comités: “la organización cooperativa tiene por objeto la explotación socialista de la tierra y de las fábricas por el campesino y el obrero para su propio, completo y exclusivo beneficio”.<sup>17</sup> De ahí, el autor infirió que la escuela socialista debía ayudar a formar la conciencia de clase y contribuir a la colectivización de los medios de producción. Con todo, encontró que había una confusión generada por el propio gobierno de Cárdenas, al buscar el apoyo de obreros y campesinos apelando a una terminología socialista, sin jamás proponerse la destrucción del capitalismo en México, por lo que habría una contradicción en intentar establecer la educación socialista bajo un gobierno burgués.<sup>18</sup>

Raby concibió a los maestros rurales como los principales impulsores de las solicitudes de ejidos y reparto agrario de ese periodo, y por lo tanto los juzgó agitadores. Incluso, rescató su utilización política como medio de pacificación de las zonas que habían tenido rebeliones cristeras mediante la educación cívica que desplazase al fanatismo religioso. Así, propuso considerar las actividades de los maestros en tres grandes aspectos: el educativo, el de agentes culturales y el de agitadores sociales y políticos.<sup>19</sup> La constancia y extensión de los ataques armados contra maestros rurales y campesinos militantes, llevó a Raby a afirmar que: “no hay exageración en hablar de una guerra de clases abierta y continua, si bien generalmente local y desorganizada, que cubría grandes zonas del campo mexicano”.<sup>20</sup> Él mismo logró contabilizar 223 incidentes violentos en contra de

---

<sup>16</sup> Raby, *Educación y revolución social*, 1974, p. 44, 237.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 238.

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp. 106, 112, 238.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 127.

maestros entre 1931 y 1940, en la mayoría de los cuales estimó que se mezclaron intereses agrarios con argumentos anticlericales.

David Raby concluyó que la educación oficial está destinada a servir a los intereses de la clase dominante, pero en una situación fluida su carácter puede cambiar de manera rápida, lo que explicaría la naturaleza de la educación rural mexicana durante la posrevolución. Conuerdo, entre otras de sus conclusiones, con la siguiente: “el experimento de la educación socialista ni fue ni podía ser verdaderamente socialista, pero expresó una filosofía radicalmente nueva”.<sup>21</sup> No obstante, ello me lleva a considerar exagerada la idea de que fuese una contradicción la implementación de la educación socialista bajo un gobierno burgués —puesto que no era realmente socialista—, así como tampoco me parece que fuese una intención del cardenismo preparar el terreno para la socialización de la economía.

En un periodo más reciente, uno de los libros más influyentes respecto de esta historiografía y uno de los promotores del *boom* de los estudios sobre educación en la posrevolución mexicana, ha sido el publicado en 1997 por Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la Revolución*. En él, puede leerse el viraje hacia la nueva historia cultural y algunos de sus intereses como el concepto de hegemonía retomado de Gramsci, pero también, y de manera elocuente, el multiculturalismo en boga a finales del siglo XX. De ahí que Vaughan pareciera proyectar sobre la educación socialista la idea de una aceptación de las identidades étnicas y la pluralidad cultural. Cabe mencionar que al cuestionar o matizar algunas de las propuestas de Vaughan, lo que busco es hacer algunas contribuciones al debate que ella misma se propuso estimular. Para analizar esta importante obra, me propongo dividir sus propuestas en un par de rubros que, aunque interrelacionados, pueden servir para esquematizar: hegemonía y cultura.

En cuanto a la hegemonía, Vaughan consideró que a fin de comprender la interacción entre el Estado y los campesinos durante el periodo posrevolucionario le era imprescindible el concepto de “negociación”, que pone en cuestión la idea de

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 243.

la construcción nacional desde arriba tanto como la invulnerabilidad del proceso modernizador. La autora describió dos modelos para entender la interacción entre las escuelas del Estado y la población rural: uno en el que su polarización cultural disminuía la posibilidad del diálogo y otro, siguiendo a Ben Ekloff, en el que la gente del campo se aprovechaba del programa escolar seleccionando conocimientos y habilidades que le interesaron. Ella se decantó por este último modelo, aunque encontró mayor grado de resistencia en las “comunidades indias” que estudió.<sup>22</sup>

Vaughan conceptuó que “la verdadera revolución cultural de los años treinta no se encontró en el proyecto del Estado sino en el diálogo entre Estado y sociedad que ocurrió en torno de ese proyecto”.<sup>23</sup> Este diálogo habría ocurrido a través de la formación de un lenguaje común posibilitado por la institucionalización del partido oficial, las dependencias del Estado, organizaciones populares y el sistema escolar. Así, “el PRI y el Estado no sólo llegaron a gobernar sobre la base de una política impositiva de clientelismo y represión, sino también mediante la formación de un consenso hegemónico”.<sup>24</sup> Una de sus propuestas centrales fue refutar la idea de un Estado que logró imponerse de manera avasalladora y demostrar en cambio la influencia de los diversos sectores sociales en su conformación posrevolucionaria.

La autora retomó a Florencia Mallon para considerar a la hegemonía como el punto final de equilibrio precario entre fuerzas opuestas, logrado sólo cuando una coalición consigue para sí la legitimidad y el apoyo.<sup>25</sup> Personalmente, no considero que la hegemonía conceptuada por Gramsci pueda ser descrita como un punto final, sino más bien como un proceso en el cual constantemente se articulan diversas alianzas entre clases o fracciones de ellas, para establecer un dominio basado en medidas tanto coercitivas como consensuales.<sup>26</sup>

Aún más, no considero que el Estado mexicano tuviera que ser construido durante la posrevolución, pues, siendo un conjunto de prácticas legitimadas, existía

---

<sup>22</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000, pp. 23-24, 32-35.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 42.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>26</sup> Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, tomo 6, 2000.

antes de la Revolución, durante la cual se debilitó en diversas regiones y se vio alterado en su funcionamiento, pero buena parte de él se mantuvo y sus instituciones sirvieron de base a la reconfiguración que se generó con el ascenso del constitucionalismo y la promulgación de la Constitución de 1917. Sería dentro de este proceso de reconfiguración y fortalecimiento de sus poderes centrales que diferentes poblaciones intentaron renegociar sus derechos sobre la propiedad de tierras y aguas, así como su autonomía política.

Vaughan estimó que los maestros federales contribuyeron a que la dominación se volviese hegemónica; “es decir, inclusiva, y hasta cierto punto tolerante de diferencias y disensiones”,<sup>27</sup> pues desempeñaron un papel fundamental en la vinculación de los campesinos con el partido de Estado:

Si la escuela funcionó para inculcar una ideología de Estado con propósitos de controlar, también sirvió a las comunidades cuando necesitaron impugnar las políticas estatales. Y les dio instrumentos ideológicos, técnicos y organizativos para hacerlo. Los maestros facilitaron esta doble formación.<sup>28</sup>

Considero que, lejos de una oposición dicotómica, esta “doble formación” fue parte de la misma creación de un *lenguaje contencioso*, el marco común para expresar la aceptación y el descontento que Roseberry conceptúa como parte del proceso hegemónico.<sup>29</sup> Mary Kay Vaughan también retomó la propuesta de Gramsci para conceptualizar al Estado como una institución cultural: “el Estado es una institución educativa y cultural obligada a adaptar la moral y la conducta de las masas a las necesidades del aparato productivo. Se debe aplicar una presión educativa a los sujetos de tal manera que consientan en colaborar”.<sup>30</sup>

A pesar del anterior, en otros fragmentos la misma autora parece equiparar al Estado con el partido oficial: “Los maestros lograron forjarse un espacio independiente de resistencia, para ellos y para las comunidades, mientras al mismo

---

<sup>27</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000, p. 88.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>29</sup> Roseberry, “Hegemonía y lenguaje contencioso”, *Aspectos cotidianos*, 2002.

<sup>30</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000, p. 335.

tiempo participaban en la construcción de la hegemonía del partido/Estado”.<sup>31</sup> Personalmente, prefiero distinguir al partido —como organización de la sociedad política— del Estado —como ensamble entre sociedad política y sociedad civil—. Así, encuentro que dentro del proceso hegemónico el partido oficial logró volverse dominante en la reconfiguración del Estado mexicano.

En el aspecto de la cultura, Vaughan definió la “política cultural” como el “proceso por el cual se articularon y disputaron las definiciones de cultura: en el sentido estrecho de identidad y ciudadanía nacionales, y en el sentido más lato de conducta y significado sociales”<sup>32</sup>. Encontró que los principales cambios culturales que el régimen posrevolucionario buscaba impulsar eran la desalcoholización, el saneamiento y la *desfanatización* de la sociedad. Para ello, sería útil la educación que debía transformar a “parias supersticiosos que sólo pensaban en su localidad, en productores comerciales patriotas y de orientación científica”<sup>33</sup>. Esta búsqueda, a su vez, fue parte de la formación del Estado y de su partido oficial. Vaughan consideró que en la década de 1930 se dio una revolución cultural que “no se encontró en el proyecto del Estado sino en el diálogo entre Estado y sociedad que ocurrió en torno a este proyecto”.<sup>34</sup>

Pasando a otro autor, para Juan B. Alfonseca, la *federalización* de la enseñanza de ese periodo fue —lejos de una descentralización de recursos y potestades a los estados— el proceso de su concentración y centralización en favor del poder ejecutivo federal. Este autor es poco claro en su definición de los rasgos de “modernidad sociocultural” que volverían a los distritos de Texcoco y Chalco diferentes de otras regiones estudiadas por distintos investigadores, así como los “rasgos claramente campesinos e indígenas” de esas zonas.<sup>35</sup> Personalmente, no considero que las sociedades *indígenas* fuesen menos *modernas*, ni tampoco que

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 15, 335.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 19.

<sup>35</sup> Alfonseca, “La federalización de la enseñanza”, *Relaciones*, 2015, pp. 11-13.

esa región fuese menos “campesina” que otras previamente estudiadas como Tecamachalco o Tlaxcala.

Alfonseca llama la atención sobre el carácter *subsidiario* y *compensatorio* que la Secretaría de Educación Pública (SEP) afirmaba de su política escolar, pues debía expandir la enseñanza donde los sistemas estatales y locales no la podían sostener, haciéndolo sin lesionar su soberanía. Distingue las diferentes formas de federalización mediante colaboraciones, imposición de patrones, convenios o contratos. Esta última forma establecía la existencia de dos sistemas escolares: el estatal y el federal. En él, la SEP establecería escuelas en “donde el aparato estatal había dejado de hacerlo o no lo había hecho aún”.<sup>36</sup> Aquí, el autor omite la intervención de las escuelas sostenidas por los niveles municipales.

En su investigación, Alfonseca encontró que sólo un tercio de las Casas del Pueblo se implementaron en poblaciones que no habían sido escolarizadas, por lo que únicamente ese pequeño porcentaje cumplió la función compensatoria. Para aquél, en los distritos que estudió no se desempeñó la labor misionera propuesta por la SEP: “poco tuvo de ‘misionera’ la labor desplegada en esos años [la década de 1920] por los maestros misioneros [...], al menos si damos a la palabra el sentido de incorporación civilizatoria que evocaba. En ninguno de los poblados donde abrieron Casa del Pueblo, la escuela constituía novedad”.<sup>37</sup> De este modo, asumió como “civilizatoria” la labor de las Misiones culturales únicamente cuando se establecían en lugares carentes de escuela. Por el contrario, considero que la intención civilizatoria de la SEP no incluía únicamente la entrada del aparato escolar en lugares carentes de ellos, sino también la incorporación de nuevas formas pedagógicas, técnicas agrícolas, reformas de algunas costumbres y la integración a la “cultura nacional”.

Para el mencionado autor, la intermitencia de muchas trayectorias de las escuelas federales en el oriente del Valle de México, demuestra la inconformidad y la demanda “desde abajo” del proceso de federalización. Por lo que se habría

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 16.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 17.

gestado una nueva relación entre los niveles locales y el Estado nacional. Los cierres de escuelas federales se debieron a negociaciones fallidas por la separación de sexos, sobre el contenido de la educación o pugnas de o entre facciones. Aun así, los momentos de mayor rompimiento con las escuelas federales fueron los lapsos de 1926-1929 y de 1934-1935, en el primero de los cuales se impulsó la desfanatización y la Ley de Cultos, y la educación socialista en el segundo.<sup>38</sup>

Entre otras cosas, Alfonseca nota que el gobierno del Estado de México solicitó a la SEP no establecer escuelas en las cabeceras municipales, sino hacerlo sólo en donde el nivel estatal no pudiera sostener escuelas y dar aviso a su gobierno cuando las poblaciones hicieran solicitudes. Por lo que él considera que el gobierno estatal estaba preocupado por la presencia del actor federal en las cabeceras municipales y su trato directo con las autoridades locales.<sup>39</sup> Personalmente, me parece que buena parte de la preocupación del gobierno estatal se debía a su interés en controlar a los gobiernos municipales, que recientemente habían modificado su estatus legal y renegociaban su autonomía y sus derechos políticos.

Para dicho autor, el papel de la expansión de la escolarización federal tuvo un carácter más bien *restitutorio*, pues a mediados de los años veinte apenas había logrado superar el número de los pueblos que contaban con escuela en el año de 1886. Además, concluyó que, en la región de su estudio, la expansión educativa registró una particular interacción entre cultura escolar y poder, y concordó con Ariadna Acevedo en que en algunas zonas la federalización llevó educación a lugares no carentes de escuela. En el oriente del Valle de México, que Alfonseca estudió, fue el gobierno estatal quien llevó la enseñanza a lugares antes marginados.<sup>40</sup>

Otra importante investigadora de la educación posrevolucionaria es la antes mencionada Ariadna Acevedo, quien al estudiarla en la Sierra Norte de Puebla ha encontrado que durante el porfiriato muchas entidades centralizaron la antigua

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, pp. 26-33, 41.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 28.

<sup>40</sup> *Ibid.*, pp. 36, 47-48.

colecta municipal de recursos para la educación hacia los niveles estatales. Para entidades como México y Tlaxcala, lo anterior significó el cierre de escuelas en localidades pequeñas en favor de otras mayores en las cabeceras. Sin embargo, en Puebla los municipios mantuvieron el control sobre los impuestos “de Chicontepec” (la contribución dedicada a las escuelas), que eran administrados no sólo por cada municipio, sino también por cada localidad con el estatus de “pueblo”.

Por lo anterior, era habitual que todos los pueblos tuvieran una escuela de niños y otra de niñas, al tiempo que muchas rancherías y barrios lograron abrir escuelas mixtas. Por el contrario, la abolición en 1917 de dicha contribución, y la inestabilidad política de la década de 1920, hicieron que, fuera de la capital, el gobierno del estado de Puebla apenas consiguiera sostener dos escuelas, para niños y niñas, en cada una de las 21 ex cabeceras de distrito, pero no logró proveer fondos regulares al resto de las cabeceras municipales.<sup>41</sup> Si bien las escuelas sostenidas por los municipios también eran vigiladas por las dependencias estatales.

Basada en el contraste entre el crecimiento del número de escuelas federales en el estado y el número de estudiantes del sistema estatal que se mantuvo, Acevedo infiere que la dirección federal sí estaba atendiendo las zonas más rurales y dejando las áreas urbanas a la estatal. Sin embargo, la autora encuentra que no estaban expandiéndose por lugares que hubieran previamente carecido de escuelas, ni cubriendo aquellas que podrían considerarse más necesitadas por su lejanía de centros de poder y comercio, o su monolingüismo en lenguas americanas. Por lo que, para el caso de la Sierra Norte de Puebla, “las escuelas federales podían reproducir más que contrarrestar las diferencias de comunicación y lengua entre los distintos municipios”,<sup>42</sup> pues los pueblos, los barrios y las rancherías en los que se instaló un plantel federal eran los menos aislados y los de mayor contacto con el idioma español.

---

<sup>41</sup> Acevedo, “Entre el legado municipal y el avance”, *Relaciones*, 2015, p. 54.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 65.



Para esta autora, en la Sierra Norte de Puebla no parece haber habido una resistencia a la federalización de la educación. Por el contrario, los municipios estaban bastante dispuestos a ahorrarse el salario del maestro federalizándolo. Acevedo estima que para ambos niveles de gobierno dicha región parecía poco prioritaria en comparación con áreas más conflictivas, por lo que la ausencia de conflicto político podría haber redundado en la poca atención escolar de la zona.<sup>43</sup> Aunque creo que el suroeste de Puebla (mi caso de estudio) podría haber sido una de esas regiones de mayor agitación durante la posrevolución, no me parece que la Sierra Norte fuese un sitio carente de conflicto, como lo demuestra la expulsión del líder local Gabriel Barrios. La zona mencionada fue también plataforma de los hermanos Ávila Camacho y de Vicente Lombardo Toledano, con no pocas fricciones entre ellos y con otros adversarios políticos.<sup>44</sup>

Acevedo nota que, en realidad, hasta la década de 1970 hubo poca estabilidad en el establecimiento de escuelas federales en la Sierra Norte y, a su vez, las poblaciones de la boca sierra se vieron mejor favorecidas que las más aisladas del interior. Debido a lo anterior, las localidades debieron compensar la oferta parcial del gobierno federal, pagando ellas mismas a sus maestros. Así: “el Estado compensador fue compensado por sus ciudadanos y, de entre ellos, por los supuestamente más débiles: aquellos identificados como campesinos e indígenas”.<sup>45</sup> Por lo que el éxito propagandístico de la escuela rural habría consistido en persuadir al público de haber hecho más de lo que en realidad hizo.

Para la autora, “el desarrollo de este sentido de ciudadanía no fue (o no únicamente) resultado de políticas explícitas para ‘integrar’ a los indígenas, ni de las políticas dirigidas a los campesinos en general, sino de procesos no previstos por el Estado”.<sup>46</sup> Personalmente, me gustaría considerar que más que la totalidad del Estado como un ente, fueron sus dirigentes políticos e intelectuales quienes no pudieron prever las formas en que se desarrolló el sentido de la ciudadanía entre

---

<sup>43</sup> *Ibid.*, p. 71.

<sup>44</sup> Mendoza, “General Maximino Ávila”, tesis de licenciatura, 2017.

<sup>45</sup> Acevedo, “Entre el legado municipal y el avance”, *Relaciones*, 2015, p. 79.

<sup>46</sup> Acevedo, “Ciudadanos indígenas”, *Educación indígena*, 2012. p. 26.

muchos de sus compatriotas. En ese sentido, Acevedo encuentra que, si bien las escuelas tuvieron un papel clave en la formación del Estado nación, poniendo atención en los niveles locales dejan de lucir tan eficientes en su cometido de civilizar, nacionalizar y homogeneizar.<sup>47</sup>

Ariadna Acevedo ha observado que durante el porfiriato existía ya una fuerte percepción entre los habitantes de la Sierra Norte de la posesión de derechos sobre la educación. De hecho, la demanda educativa era prerrevolucionaria, la innovación posrevolucionaria fue la aparición de la SEP como financiadora potencial. No obstante, la propia secretaría se vio beneficiada por las contribuciones locales a las escuelas, que para muchas poblaciones representaban el cumplimiento de obligaciones ciudadanas por las que esperaban, asimismo, adquirir derechos.<sup>48</sup>

Para imaginar cómo afectó a esta noción de ciudadanía el paulatino incremento de la capacidad de los niveles federales y estatales a fin de sostener planteles educativos sin donativos o servicios de la población directamente beneficiada, Acevedo se apoyó en un estudio de Marco Calderón. Este último propuso que en esas situaciones lo que se suele desarrollar es una cultura que naturaliza la intervención estatal, al tiempo que el clientelismo configura las formas de la negociación. Aun así, Acevedo considera que las demandas de derechos (un ejercicio ciudadano) también se pueden encontrar en situaciones caracterizadas por prácticas caciquiles y clientelares.<sup>49</sup>

Por su parte, Marco Calderón ha puesto atención a los experimentos sociales y educativos que financió la SEP con el objetivo de incorporar a los indígenas al Estado posrevolucionario y hacer de ellos ciudadanos. Ejercicios como las misiones culturales temporales y la famosa estación experimental de Carapan, Michoacán. Para él, “las escuelas y los maestros jugaron un papel relevante en la creación del nuevo Estado y en la Socialización del sentimiento de ser parte de una nación”, por lo que la política indigenista de ese periodo habría sido instrumentada por la

---

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 30.

<sup>48</sup> *Ibid.*, pp. 39-42, 44.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 50.

Secretaría de Educación, pues, a través de la escolarización, se buscaba eliminar algunas costumbres y sustituirlas por otras.<sup>50</sup>

Si bien el conocimiento de aquellos elementos a eliminar o transformar y aquellos a fomentar para la homologación cultural de la sociedad era considerado necesario desde los trabajos de Manuel Gamio en el valle de Teotihuacán, las acciones oficiales destinadas a la homogenización se multiplicaron en México durante la década de 1920. Calderón encuentra que durante la posrevolución la *densidad* del Estado se incrementó de manera significativa y en ese proceso la SEP, la educación rural y las misiones culturales fueron cruciales.<sup>51</sup>

Una de las costumbres a combatir era el alcoholismo que, para funcionarios como Carlos Basauri, representaba un mal extendido causante de enfermedades graves, aliciente para la mayoría de los delitos cometidos y generador de pereza entre los trabajadores del campo. Otros elementos a transformar eran la higiene, la nutrición y las costumbres de la vida doméstica como dormir en el suelo. Esta percepción del atraso de la sociedad rural era relacionada con la influencia de la religión y la Iglesia católica. En palabras del propio Basauri: “las ideas religiosas que prevalecen entre los indios y que son una muestra de culturas autóctonas y occidentales, presentan una barrera difícil de vencer para los maestros al tratar de impartir una instrucción científica en los niños y este estado mental lo hace víctima constante de su ignorancia”.<sup>52</sup> De ahí que este autor considerase que sólo a través de la educación científica de las nuevas generaciones se podría eliminar paulatinamente aquellas creencias y prácticas.

En la búsqueda de profundizar los efectos de las misiones culturales itinerantes, durante la segunda mitad de la década de 1920 se planteó la creación de misiones culturales permanentes. Ese proyecto fue organizado por Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y José Guadalupe Nájera de la SEP, a ellos se sumó un equipo de la Secretaría de Agricultura y otro de la Secretaría de Salubridad. Para

---

<sup>50</sup> Calderón, *Educación indígena, ciudadanía*, 2012, p. 149.

<sup>51</sup> *Ibid.*, pp. 150-153.

<sup>52</sup> Basauri, “Informe de Carlos Basauri sobre Actopan”, en Calderón, *Educación indígena, ciudadanía*, 2012, p. 168.

Basauri, la misión permanente de Actopan había sido exitosa en la reforma de los materiales con los que se edificaban las casas en la región (previamente de adobe o pencas de maguey), pues la introducción de edificios escolares de mampostería influyó en la transformación de las construcciones de varios habitantes. Asimismo, estimaba una conquista la construcción de teatros al aire libre y canchas deportivas, que creía que combatirían el alcoholismo.<sup>53</sup>

Marco Calderón considera que en ese periodo la sensación de ser ciudadanos mexicanos se difundió por todo el país, y en ello las escuelas, maestros y misiones culturales jugaron un papel fundamental.<sup>54</sup> Personalmente, pienso que el sentimiento de ser ciudadano mexicano ya preexistía a la fundación de la SEP. Aun así, concuerdo en que la escolarización posrevolucionaria contribuyó a expandir y reforzar la percepción de la *comunidad imaginada*,<sup>55</sup> a cargar a la idea de mexicanidad con elementos populares herederos tanto de América como de Europa integrados a través del mestizaje, así como con algunas ideas de reivindicación de las clases trabajadoras.

En consonancia con Fernando Betancourt, los hechos históricos son el producto de la interacción de múltiples interrelaciones, con una débil estabilidad temporal hasta que son condensados por la recurrencia de observaciones de segundo orden que produce la historiografía. Tal es el caso de la centralidad de la educación para el proceso de la consolidación del régimen posrevolucionario, que se ha consolidado como hecho histórico por su continua afirmación en la literatura de las ciencias sociales. Las modalidades de investigación histórica son, a su vez, procesos de falsación de modelos sociales, de sus sistemas conceptuales y de sus campos semánticos. Por ello, la historiografía busca generar “diferencias significativas”, es decir, diferir de maneras convincentes e interesantes para introducir rigor creciente, al tiempo que genera más historiografía.<sup>56</sup> Son precisamente esas diferencias las que intento generar y defender en esta

---

<sup>53</sup> Caderón, *Educación indígena, ciudadanía*, 2012, p. 171.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 175.

<sup>55</sup> Anderson, *Comunidades imaginadas*, 1993.

<sup>56</sup> Betancourt, “Historiografía y diferencia: el orden procedimental de la investigación histórica”, pp. 309-319.

investigación con la finalidad de contribuir al entendimiento del proceso de escolarización pública y su relación con la reconfiguración del Estado durante la posrevolución en México.



## Capítulo I. El proyecto cultural de la educación pública posrevolucionaria

Considero necesario iniciar con una breve aclaración de un par de términos que emplearé de manera constante. Durante el periodo abordado, se concedió primacía a la educación básica y a su extensión en el grueso de la población (mayoritariamente rural) por lo que, al referirme a la escuela o la educación, aludiré fundamentalmente a la educación primaria. Para la presente investigación me centraré en los ex distritos políticos de Acatlán, Izúcar y Chiantla, a los que nombraré en conjunto el suroeste de Puebla.

### 1.1 De la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes a la Secretaría de Educación Pública

En México, el control estatal de la educación ha sido una preocupación recurrente desde la independencia e incluso desde el periodo virreinal. Entre los debates sobre el proyecto de nación de las primeras décadas de independencia mexicana, el intelectual y diplomático liberal Tadeo Ortiz publicó en 1832 su *México considerado como nación independiente y libre*. En él, entre otras cosas, juzgó urgente la instrucción elemental primaria del conjunto del pueblo de manera gratuita, consideró indispensable que el Estado instruyera a la sociedad en las formas liberales, para que ésta pudiera ejercer la soberanía popular ajustándose al modelo estatal. John Tutino encuentra que esta contradicción —la necesidad de un gobierno liberal que instruyera en el liberalismo a la sociedad para que pudiera sostener a un Estado con dicho modelo— pervivió en el liberalismo mexicano.<sup>57</sup>

A pesar del temprano interés, no fue sino hasta 1853 que apareció el ramo educativo dentro de un ministerio. Durante el último periodo de gobierno de Antonio López de Santa Anna, se creó la Secretaría de Justicia, Negocios Eclesiásticos e Instrucción Pública. No obstante, el rubro educativo desapareció a la caída de dicho caudillo. En 1867, luego de la Intervención francesa y mientras se consolidaba el gobierno de Benito Juárez, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública, que suprimió la educación religiosa de las escuelas elementales oficiales, estableció su

---

<sup>57</sup> Tutino, “El debate sobre el futuro de México”, *Historia Mexicana*, 2016, p. 1143.

gratuidad “para los pobres”, su obligatoriedad a partir de los cinco años de edad y su organización municipal.<sup>58</sup> Ello representó la legalización del control estatal sobre la enseñanza. Fue hasta el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada (1872-76) que se reincorporó la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, de la que, al mismo tiempo, fue suprimido el ramo de Negocios Eclesiásticos.

Durante el gobierno de Manuel González, en 1882, dicha Secretaría comenzó a ser dirigida por Joaquín Baranda, quien se mantuvo en el cargo por veinte años, dentro de los subsiguientes periodos presidenciales de Porfirio Díaz. Baranda organizó el Primer Congreso de Instrucción Pública, en 1889, como parte de sus iniciativas en pro de la uniformidad de la enseñanza primaria en todo el país.<sup>59</sup> En la misma tendencia unificadora, el subsecretario de Instrucción Pública, Justo Sierra, también propuso el “Plan unitario de educación”, en el que promovió la separación de la Instrucción Pública de la Secretaría de Justicia, que ésa se ocupara de todos los niveles educativos y que cubriera a todo el país.

En realidad, desde la Independencia en 1821 y la posterior creación de la República en 1824 inició en el país la tendencia hacia la expansión del sector público, su diversificación y especialización, al tiempo que se concentraba el poder del Estado. Esa centralización y empoderamiento de la administración bajo pautas liberales se consolidó hasta finales del siglo XIX con el porfiriato. Parte importante de ese proceso fue la profesionalización de la estructura administrativa, a la que se incorporaron abogados, ingenieros, médicos, contadores, entre otros.<sup>60</sup>

En 1896, el gobierno federal creó la Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP) para centralizar en un mismo plan *científico* y administrativo a las escuelas primarias del Distrito Federal y los dos territorios —Baja California y Quintana Roo—. La intención era proyectar un sistema educativo uniforme a toda la república, que homologara programas y profesionalizara al personal docente. Sin embargo, la DGIP enfatizó la vigilancia de la burocracia y no la participación de los docentes, a

---

<sup>58</sup> Galván, *Derecho a la educación*, 2016, pp. 56-58.

<sup>59</sup> Garciadiego, “La educación pública entre el porfiriato”, *Autores, editoriales*, 2015, pp. 14-17.

<sup>60</sup> Uhthoff, “La construcción del Estado posrevolucionario”, *Diálogos Revista*, 2019, p. 119-121.

quienes redujo a instrumentos de la política educativa e impidió el ascenso en la jerarquía, inmovilizándolos.

Aunque desde 1887 en la capital nacional legalmente sólo las escuelas normales podían certificar los títulos de profesores y validar el ejercicio de su función, ante la expansión del sistema con un presupuesto limitado, el municipio de esa ciudad continuó contratando ayudantes y auxiliares sin título, por tanto, acreedores a un sueldo menor. La mayoría de esos ayudantes eran mujeres, lo que redundó en que dos tercios de los instructores empleados en el Distrito Federal pertenecieran a ese sexo. Por el contrario, los varones poseían más opciones de empleo y preferían buscar ocupaciones mejor remuneradas.<sup>61</sup>

Fue hasta 1905 que efectivamente se creó una Secretaría de Instrucción independiente, momento para el cual ya se había ampliado y mejorado la organización de las escuelas y se había iniciado el proceso de uniformidad de la instrucción. No obstante, aún había una matrícula escolar y un alcance geográfico muy pobres, pues la jurisdicción de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) se limitaba al Distrito Federal y los Territorios.<sup>62</sup> A pesar de lo anterior, la educación en las diversas entidades dependía en buena medida de los ejecutivos estatales. A este respecto, los gobernadores liberales de Puebla —que previamente habían apoyado el ascenso de Porfirio Díaz— favorecieron la instrucción primaria. En 1875, el promedio nacional era de una escuela por cada 1 110 habitantes, mientras que el estado de Puebla había alcanzado una proporción de una escuela por cada 809 habitantes, la mayoría de ellas sostenidas por los municipios.<sup>63</sup> Asimismo, el gobernador Juan Crisóstomo Bonilla fundó en 1879 la Escuela Normal de Puebla.

Con el surgimiento del levantamiento maderista, la DGIP intentó evitar que sus docentes crearan agrupaciones políticas o participaran a favor de algún partido. No obstante, varios de ellos se sumaron a diversas organizaciones y, de hecho, el

---

<sup>61</sup> Chaoul, “Un aparato ortopédico para el magisterio”, *Secuencia*, pp. 64-87.

<sup>62</sup> Garciadiego, “La educación pública entre el porfirato”, *Autores, editoriales*, 2015, pp. 18-19.

<sup>63</sup> Acevedo, “Entre el legado municipal y el avance”, *Relaciones*, 2015, p. 53.



maderismo logró atraerse a muchos profesores con la promesa de la democratización de sus derechos. Debido al desorden de la Revolución, la propia dirección educativa viró entre diversas posturas y fue incapaz de mantener el control estricto de sus profesores, muchos de los cuales pasaban de una escuela a otra o dejaban abandonada su labor. Luego del golpe de Victoriano Huerta, su gobierno eliminó la DGIP y la sustituyó por una jefatura que intentaba asegurarse la lealtad de los maestros, depurar a los detractores e inculcar una cultura militar.<sup>64</sup>

Durante el enfrentamiento, los constantes cambios de régimen significaron también una continua sucesión de secretarios. Dentro del gobierno de la Convención figuró como ministro de instrucción el general Otilio Montaño. El proyecto zapatista incluía la preocupación por la educación y porque los municipios tuvieran la capacidad de impulsar y sostener sus propias escuelas primarias. Debido a ello, se favoreció su funcionamiento en las regiones que el zapatismo controló. Con la división entre las fuerzas lideradas por los generales Francisco Villa y Emiliano Zapata, y el Ejército Constitucionalista dirigido por Venustiano Carranza, los pensadores-funcionarios debieron tomar partido entre los bandos en disputa. La facción carrancista logró atraer a la mayor parte de ellos, acostumbrados a señalar las carencias de los jefes de armas de origen popular. Además, las fuerzas de la Convención eran más disímiles de la dinámica y cultura política de esos sectores letrados, por lo que varios intelectuales se convirtieron en ideólogos del constitucionalismo que empezaba a construir un proyecto de nación. En el proceso, sus posibilidades de ejercer cierta influencia dependieron de sus formas de incorporarse al Estado, vínculos, lealtades y desencuentros.<sup>65</sup>

Dentro del gobierno de Venustiano Carranza figuró como secretario de instrucción Félix Palavicini, partidario de la desaparición de su secretaría y opuesto a la federalización de la enseñanza, puesto que pretendía liberar al gobierno federal de esa carga financiera. Por ello, procedió a despedir al personal de la dependencia, sustituir autoridades escolares e incluso correr a muchos profesores para conceder

---

<sup>64</sup> Chaoul, "Un aparato ortopédico para el magisterio", *Secuencia*, pp. 85-87.

<sup>65</sup> Quintanilla, "Los intelectuales y la política", *Secuencia*, 1992, pp.65-69.

los puestos a miembros del constitucionalismo.<sup>66</sup> El propio Carranza estaba a favor de que la educación primaria estuviera a cargo de los municipios, por lo que la Constitución de 1917, en efecto, suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en cuyo lugar promulgó la Ley Orgánica de la Dirección General de Educación Pública. La medida fue contraproducente, debido a que en la nueva Constitución los ayuntamientos también carecían de la recaudación suficiente para cubrir las demandas educativas de su jurisdicción, incluso en 1919 muchos maestros se declararon en huelga por la falta de pago.<sup>67</sup>

El derrocamiento de Carranza por la facción sonorenses del constitucionalismo permitió el regreso de exiliados anti carrancistas como José Vasconcelos —anterior secretario de Instrucción Pública durante la presidencia de Eulalio Gutiérrez dentro de la Convención—, quien fue nombrado jefe del Departamento Universitario y de Bellas Artes. Desde dicho cargo, Vasconcelos inició labores a favor de una nueva Secretaría de Instrucción, apoyado por antiguos colaboradores de Justo Sierra como Ezequiel Adeodato Chávez y ateneístas como Antonio Caso y Pedro Henríquez Ureña. Para lograr el apoyo del Congreso se afirmó que la nueva secretaría no lesionaría la soberanía de los estados e,<sup>68</sup> incluso, que su carácter nacional desaparecería tan pronto los municipios pudieran tomar a su cargo la educación.

La guerra revolucionaria había afectado al conjunto de la administración pública. Si bien buena parte de la burocracia porfirista permaneció hasta la posrevolución, los altos funcionarios vinculados a ese régimen renunciaron o fueron expulsados, por lo que se generó un reemplazo generacional en los cargos administrativos con personal joven, predominantemente norteño. Aunque al principio estos cargos fueron dominados por los militares, conforme se logró una mayor pacificación y se ampliaron las funciones estatales, se incorporaron más

---

<sup>66</sup> *Ibid.*, pp. 64.

<sup>67</sup> Galván, “Maestras y maestros en el tiempo”, *Revista Latinoamericana de*, 2016, pp. 152-155.

<sup>68</sup> Garcíadiego, “La educación pública entre el porfiriato”, *Autores, editoriales*, 2015, pp. 20-34.

profesionistas, nuevamente con el predominio de abogados, aunque se incorporaron también científicos sociales y profesores.<sup>69</sup>

Dentro de los primeros números de la revista *El Maestro*, se puede leer la forma en que la recién fundada Secretaría de Educación Pública —referida también como Secretaría de Educación Pública Federal— por decreto del 25 de julio de 1922, se presentaba a sí misma como: “uno de los éxitos más brillantes del Gobierno que preside el general Obregón”.<sup>70</sup> Con un presupuesto para su primer año de 49 millones de pesos mexicanos, reunió todas las dependencias educativas del Distrito Federal y territorios así como aquellas por crearse en tres grandes Departamentos: 1.º Departamento Escolar; 2.º Departamento de Bibliotecas y Archivo; 3.º Departamento de Bellas Artes. A ellos se sumó, por iniciativa del Congreso, el Departamento de Cultura Indígena —este último controló la mayor parte de las escuelas rurales federales y fue transformado en 1925 en el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena—. <sup>71</sup>

Entre una serie de logros que se enumeraron en su primer número, dicha revista mencionó la campaña de alfabetización: “hasta este momento ha creado una brigada de monitores, residentes, misioneros y profesores honorarios, que están esparciendo la doctrina contra el analfabetismo en toda la faz del territorio. Los datos recogidos demuestran que hasta la fecha se ha logrado enseñar a leer y escribir a 41, 275 analfabetos”<sup>72</sup>. La propia Secretaría encontraba un índice de atención escolar demasiado bajo: “La estadística acusa una asistencia escolar de 6.06 por ciento de la población, o sea un índice demasiado bajo”.<sup>73</sup> Probablemente, además de cierto rechazo a algunos de los postulados oficiales, buena parte de los niños en edad escolar contribuían en las labores del campo o al sostenimiento de su hogar durante amplias temporadas.

---

<sup>69</sup> Uhthoff, “La construcción del Estado posrevolucionario”, *Diálogos Revista*, 2019, p. 122.

<sup>70</sup> “La cultura nacional y la Secretaría de Educación”, *El Maestro Revista de*, 1922, p. 3.

<sup>71</sup> Giraud, *Historia de la educación en Veracruz*, 2014, p. 174.

<sup>72</sup> “La cultura nacional y la Secretaría de Educación”, *El Maestro Revista de*, 1922, p. 7.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p. 8.

En la fase inicial, entre 1920 y 1923 el número de escuelas pasó de 8 161 a 13 847, por su parte los docentes aumentaron de 17 206 a 26 065, mientras los educandos se incrementaron de 679 897 hasta 1 044 539.<sup>74</sup> La retórica gubernamental construyó desde esa primera etapa la imagen de los maestros como “misioneros”, “arquitectos de la reforma educacional” o incluso “soldados de los que se vale la Revolución para realizar una campaña desfanatizadora entre las masas campesinas del país”.<sup>75</sup> Los maestros debían llevar a sus comunidades el progreso económico y una elevación de la calidad de vida mediante la enseñanza de nuevas técnicas agrícolas, talleres de oficios, entre otros proyectos que al inicio se pretendieron inculcar en los maestros mediante una rápida preparación de 21 días.

José Vasconcelos se oponía a cualquier programa de educación que segregara a las poblaciones indígenas de los mestizos, debido a que consideraba que progresarían normalmente en igualdad de condiciones. Por ello, su programa de bibliotecas intentaba llegar a todas las clases sociales para unificar el país y brindar educación a todos.<sup>76</sup> Este interés puede ser visto como el intento de incorporar a todos los habitantes del país a la nacionalidad (la comunidad lingüística y cultural) y lograr su adhesión al gobierno. Sin embargo, ese programa estaba poco adecuado a la sociedad, por lo que no lograba apelar a muchas poblaciones. De forma un tanto contradictoria, Vasconcelos se unió a Manuel Gamio en la crítica a programas educativos previos que no hubiesen sido adecuados al medio rural, al que asociaban con la pobreza y el atraso:

Pero la gran mayoría india y mestiza no dio respuesta alguna a estas innovaciones pedagógicas, porque no fueron moldeadas ni adecuadas a las diversidades específicas de sus características culturales, sus condiciones raciales, sus mentalidades peculiares, ni a sus miserables condiciones económicas; y este último era el principal defecto. Estos parias necesitaban, y con urgencia, no alfabetos ni

---

<sup>74</sup> Garcíadiego, “La educación pública entre el porfiriato”, *Autores, editoriales*, 2015, pp. 37.

<sup>75</sup> Galván, “Maestras y maestros en el tiempo”, *Revista Latinoamericana de*, 2016, pp. 160-167.

<sup>76</sup> Schoenhals, “Mexico Experiments in Rural”, *Hispanic American Historical*, 1964, pp. 25, 28.

postulados teóricos, sino algo que pudiera mostrarles la forma de conseguir lo suficiente para comer.<sup>77</sup>

Así, se prefiguraba la postura que buscaba adecuar la educación pública a las condiciones económicas imperantes y a las lenguas indígenas existentes y, de hecho, los autores parecen concordar con cierto pragmatismo. Es de notar que hablasen de condiciones raciales y considerasen a la mayor parte de la población mexicana como *parias*, muestra de la forma en que las clases medias urbanas visualizaban a la población rural.

## 1.2 La escuela de la acción, 1924-1934

Cuando aún era secretario José Vasconcelos, la SEP diseñó sus programas y proyectos educativos basada en el libro *La escuela de la acción*, publicado en 1923 por Eulalia Guzmán. Ésta última había sido alumna de John Dewey, filósofo estadounidense, de quien recogía muchas de sus ideas, aunque también de otras experiencias pedagógicas como las del belga Ovidio Decroly, quien desarrolló el concepto pedagógico de centro de interés y el método global de lectura.<sup>78</sup> Originaria de Zacatecas, en 1914 Eulalia fue enviada por Venustiano Carranza a Estados Unidos a estudiar nuevos métodos pedagógicos de geografía e historia. Posteriormente estudió en Suiza a los pedagogos de la escuela nueva con Rudolf Steiner y regresó a México en 1923. En 1924 fue directora de la campaña nacional contra el analfabetismo de la SEP, y más tarde arqueóloga impulsora del departamento de la misma secretaría que antecedería la creación del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Su pensamiento expresado en 1923 sería luego recogido por Moisés Sáenz.<sup>79</sup>

La influencia de John Dewey fue también compartida por otros dos influyentes pedagogos mexicanos de ese momento: Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, alumnos suyos en la Universidad de Columbia, Nueva York. En realidad, dicha universidad influyó en la posrevolución mexicana de manera importante tanto

<sup>77</sup> Gamio y Vasconcelos, *Aspects of Mexican Civilization*, 1926, pp. 131-132. Traducción propia.

<sup>78</sup> Schaffhauser, "El proyecto Carapan de Moisés Sáenz", *IV Congreso CEISAL*, 2010, p. 4.

<sup>79</sup> Taylor, "John Dewey en México", *Espacio, tiempo y*, 2016, p. 43-45.

en materia educativa como en la antropología y el indigenismo pues, además de los mencionados, Manuel Gamio fue alumno de Franz Boas en la misma universidad. Vasconcelos despreciaba a Sáenz por su credo protestante y por la abierta influencia en él del estadounidense Dewey, de quien criticaba su método del aprender haciendo —al que juzgaba que se limitaba a “adiestrar para el trabajo, lo que le asegura una serie de reflejos encaminados al empleo útil de su cuerpo”—.<sup>80</sup> A pesar de lo anterior, dicho secretario de educación afirmó haberse inspirado en el trabajo del ministro ruso Anatoli Lunacharski, otro receptor de las propuestas de la escuela activa, pedagogía con la que, de hecho, compartía algunas posturas e, incluso, avaló varios proyectos educativos que explicitaban la influencia del filósofo estadounidense.<sup>81</sup>

John Dewey y su esposa Alicia Chipman crearon en la Universidad de Chicago la experimental *escuela activa* entre 1896 y 1904. En ella, desarrollaron el principio de *aprender haciendo*, que contenía una concepción pragmatista del conocimiento, al que consideraban dinámico y enriquecido en la realización de proyectos y la resolución de problemas prácticos. De ahí que la tarea del maestro consistiría en despertar el interés del alumno. Sin embargo, este proyecto escolar contenía un sesgo social: la mayoría de sus alumnos eran hijos de maestros de escuela y amigos del matrimonio, miembros de un medio social privilegiado con un fuerte capital cultural.<sup>82</sup> Esto último ayuda a explicar la poca viabilidad de su aplicación en México dadas las condiciones materiales de su educación pública y la escasa alfabetización de la mayor parte de su población.

Para Dewey, los oficios tradicionales eran educativos de forma continua, pues se aprendía a criar y cultivar en la propia granja o a trabajar en el propio taller, con el interés que despertaban las vivencias diarias y el entrenamiento de la atención que se adquiría al tener que hacer las cosas. Sin embargo, la industrialización y la división del trabajo que observaba a finales del siglo XIX habían

---

<sup>80</sup> Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo*, 1935, p. 21.

<sup>81</sup> Vasconcelos, *La creación de la Secretaría*, 2011, pp. 75-76. Schaffhauser, “El proyecto Carapan de Moisés Sáenz”, *IV Congreso CEISAL*, 2010, pp. 5-7.

<sup>82</sup> *Ibid.*, pp. 9-11.

eliminados los trabajos familiares y barriales. Por ello, le preocupaba introducir en la enseñanza algo que pudiera adiestrar a los infantes en las realidades físicas de la vida, mediante un “entrenamiento manual”. Para él, las labores en madera o metal (para niños), y costura o cocina (para niñas), no debían ser consideradas como estudios ajenos a la escuela sino como formas de vivir y aprender en ella, debido a que involucrarían todo el interés de los menores, los mantendrían alerta y activos en lugar de sólo pasivos y receptivos.<sup>83</sup>

Lejos de la pasividad que implicaba la enseñanza tradicional y volvía a los educandos una masa indiferenciada, Dewey consideraba que cuando los niños actuaban fuera de la escuela —en la casa, el vecindario o el patio de juegos— se individualizaban. Por el contrario, sólo con aprendizajes basados en la escucha se podía tener uniformidad material y metodológica. De esa manera, el foco estaba puesto fuera del menor. Como antídoto, él proponía centrar la escuela en la vida del niño y crear aprendizajes en relación con su desarrollo vital. Para este autor, el infante ya era intensamente dinámico, la educación sólo debía otorgar dirección a sus actividades. Así, los alumnos debían trabajar por ellos mismos con el material real, guiados por preguntas y sugerencias del profesor.<sup>84</sup>

La intención de John Dewey era volver a la escuela un lugar en el que los niños pudieran obtener experiencia vital, disfrutar y encontrar significado por sí mismos mediante la introducción de actividades, del estudio de la naturaleza, de las ciencias elementales, arte e historia; relacionar la escuela con la vida y otorgar a los aprendizajes utilidad práctica en la vida diaria. Asimismo, se proponía cambiar la relación entre alumnos y profesores en cuanto a la disciplina, a través de métodos más activos, expresivos y autodirigidos. Su ideal era crear en cada escuela una vida comunal embrionaria, con ocupaciones que reflejaran la vida de la sociedad más amplia, pues creía que así se formaría una colectividad más armoniosa.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Dewey, *The school and society*, 1900, pp. 8-11.

<sup>84</sup> *Ibid.*, pp. 19, 33, 37.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p. 27-28, 80-81.

Especialmente persistente en promover el pensamiento de Dewey en México fue Moisés Sáenz, quien escribió:

Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respeto a la personalidad, auto-expresión [sic], vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí.<sup>86</sup>

Nacido en Nuevo León, Sáenz estudió en la Normal de Xalapa con el pedagogo suizo Enrique Rébsamen, más tarde estudió química y física en Pennsylvania y después un posgrado en París. De regreso en México, Sáenz fue director de Educación en el estado de Guanajuato en 1915, para luego dirigir la Escuela Nacional Preparatoria y después ser director General de Educación en el Distrito Federal.<sup>87</sup> Su incorporación a altos cargos educativos se vio favorecida por la integración de su hermano Aarón Sáenz, al estado mayor del general Álvaro Obregón.

Moisés Sáenz conoció a John Dewey en 1921 al estudiar un doctorado en filosofía en la Universidad de Columbia. En México, reunió las experiencias de las misiones culturales y las casas del pueblo y las denominó como la Escuela Rural Mexicana, a la que consideraba un centro social para las comunidades porque en ella se concentraba toda la población, debía servir no sólo a los niños sino también a los adultos. Invitado por Sáenz y Ramírez, Dewey visitó México en 1923 con el fin de conocer la primera misión cultural de Zacualtipán, Hidalgo, también en 1926 para impartir conferencias y recorrer escuelas mexicanas, y una última vez en 1937, cuando conoció a León Trotsky.<sup>88</sup> Luego de los dos primeros viajes, John Dewey se mostró bastante optimista acerca de la educación rural mexicana, sobre la que comentó:

El más interesante y más importante desarrollo educativo es, no obstante, el de las escuelas rurales: las que son, por supuesto, las dirigidas a los indios nativos [...] no

---

<sup>86</sup> Sáenz, *La educación rural en*, 1928, p.17.

<sup>87</sup> Britton, "Moisés Sáenz, nacionalista", 1972, p. 78. Y Murillo, "Moisés Sáenz, transformador", 2014, p. 31.

<sup>88</sup> Taylor, "John Dewey en México", *Espacio, tiempo y*, 2016, p. 48-51.



hay movimiento educativo en el mundo que exhiba más el espíritu de unión íntima de las actividades escolares con las de la comunidad que el que se encuentra en este desarrollo mexicano.<sup>89</sup>

Es de notar que, para el filósofo estadounidense, la población del medio rural en México fuese equiparable a la población india. Por su parte, Sáenz también asumía como propósito de la escolarización el redimir a la población rural de clase baja, algo más que la mitad de la de todo el país:

Cuando el problema es despertar, energizar, rehabilitar a 8 000 000 de seres humanos, la educación debe significar infinitamente más que la adquisición de conocimientos formales. Incluso actos tan fundamentales como leer y escribir se vuelven habilidades inútiles, estériles, en una situación desprovista de cosas para leer y de la necesidad de leer. La educación funcional es, para nosotros en México, no un refinamiento sino una necesidad de primer orden.<sup>90</sup>

Así, justificaba la introducción del pragmatismo de la escuela activa a los programas educativos de la SEP. Durante la presidencia de Plutarco Elías Calles, 1924-1928, fue secretario de educación José Manuel Puig Casauranc y, en los primeros cinco meses de su presidencia, también fue subsecretario del ramo Manuel Gamio, pero fue sustituido por Moisés Sáenz para el resto del periodo. En realidad, este último laboró para la SEP hasta 1934. Vasconcelos aseguraba que el presupuesto educativo de Álvaro Obregón, cercano a los 40 millones de pesos anuales había sido reducido drásticamente por Calles a alrededor de 25 millones, por lo que cerca de mil escuelas rurales habían cerrado. Dicha administración explicaba el recorte en la emergencia de la rebelión delahuertista y la necesidad de reconstrucción económica.<sup>91</sup> Probablemente debido al desencuentro de Vasconcelos con Calles, Gamio también fue removido de la subsecretaría de la SEP y sustituido por Moisés Sáenz.

---

<sup>89</sup> Dewey en Schoenhals, "Mexico Experiments in Rural", *Hispanic American Historical*, 1964, p. 36.

<sup>90</sup> Sáenz, "Newer Aspects of Education", *Bulletin of the Pan American Union*, LXIII, 1929, p. 873. Traducción propia.

<sup>91</sup> Schoenhals, "Mexico Experiments in Rural", *Hispanic American Historical*, 1964, pp. 30, 33.

En 1923, la profesora Eulalia Guzmán postuló las *Bases para la organización de la escuela primaria conforme a los principios de la acción*, con el fin de guiar la labor de los docentes que laboraban para la SEP. Entre otros artículos me gustaría destacar:

I. La escuela nueva debe ser un constante laboratorio pedagógico, debe basarse en hechos y no en palabras, la observación y la experiencia deben preceder las lecciones orales; II. De ser posible debe estar en el campo [,] la experiencia individual debe ser primero y luego entremezclarse con el trabajo colectivo, para formar la idea de comunidad; III. Los trabajos manuales son parte esencial de su programa de estudios, los horarios y programas deben adaptarse a las necesidades de los niños, por lo mismo no deben ser rígidos; [...] V. Es coeducativa acostumbrando a los niños a tratarse con respeto y compañerismo; [...] X. Trabajaré en relación constante con el hogar y la sociedad.<sup>92</sup>

No obstante, estos principios —la importancia de la experiencia, la experimentación pedagógica— no fueron del todo asumidos por la mayoría de los maestros, por lo que, para la década de 1930, la escuela de la acción se había asociado en México con la enseñanza al aire libre, la coeducación de ambos sexos, el fomento a laborar parcelas escolares, anexos pecuarios o talleres de oficios, así como la promoción de actividades extra escolares entre adultos y niños. Era una de las características esenciales de este programa la búsqueda de la transformación de las localidades mediante la modernización de conocimientos agrícolas, productivos y artesanales, nuevas prácticas de higiene, así como el impulso a festividades cívicas y actividades deportivas y culturales.<sup>93</sup>

La escuela de la acción fue una de las corrientes pedagógicas que mayor influencia tuvo en la conformación de las escuelas normales regionales, luego llamadas normales rurales, que en la década de 1920 se plantearon reformar la educación a la par que expandir la educación primaria por el territorio nacional. Este proyecto se concretó durante el gobierno de Álvaro Obregón, bajo la influencia de

---

<sup>92</sup> Galván, en Alfonseca, “La apropiación de la enseñanza por la acción”, *Revista Mexicana de*, 2016, pp. 243.

<sup>93</sup> Alfonseca, “La apropiación de la enseñanza por la acción”, *Revista Mexicana de*, 2016, pp. 222-228.

Moisés Sáenz y Rafael Ramírez. Estas normales pretendían transformar la vida de los campesinos mediante la expansión masiva de las escuelas rurales, formarían maestros capaces de convertirse en líderes de comunidades que promovieran el cambio cultural desde la escuela rural.

La influencia de John Dewey a través de Sáenz hizo que se concediera importancia central a la enseñanza a través de la experiencia, que buscaba superar la educación verbalista y libresca. Para estos objetivos no existía una guía precisa, por lo que al inicio las normales regionales dependientes de la SEP constituyeron un experimento, combinaban materias académicas con el aprendizaje de labores agrícolas y oficios rurales, lo cual permitió a los directores trabajar con diversos planes y programas de estudio.<sup>94</sup> En 1926, las escuelas normales regionales pasaron a ser coordinadas por el Departamento de Misiones Culturales que, recogiendo la experiencia de los primeros años, generó un plan de estudios de dos años que continuó vigente hasta 1931.

En 1927, las bases de organización de las normales rurales, firmadas por el secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Casauranc, estipularon que tendrían internado y que estaría organizado como una familia: “será de tipo familiar, debiendo sentirse los alumnos en una atmósfera de cariño y en un ambiente real de vida doméstica [...] la dirección del Internado deberá confiarse a la esposa del director del establecimiento. Ambos esposos atenderán con solicitud esmerada a los alumnos del mismo modo que atenderían a sus propios hijos”.<sup>95</sup> Por lo que la SEP organizó los internados involucrando a las esposas de los directores (aunque probablemente no les fijó un salario), relacionando el ambiente familiar con la maternidad, que ellas debían ejercer.

La escuela de la acción postulaba la pedagogía centrada en el niño, por lo que la disciplina no debía ser impuesta por un agente externo. El ambiente escolar debía ser libre pero ordenado, y los estudiantes debían participar en las decisiones de sus instituciones, con el fin de fomentar la democracia en el día a día. En 1928,

---

<sup>94</sup> Civera, “El internado como familia”, *Revista Latinoamericana de*, 2006, pp. 53-55.

<sup>95</sup> SEP en Civera, “El internado como familia”, *Revista Latinoamericana de*, 2006, pp. 56-57.

Moisés Sáenz consideró al proyecto de las normales rurales un acierto, y de las diez existentes encontró que la mayoría efectuaban una labor satisfactoria —no así algunas como la de Izúcar de Matamoros— cuyos logros se debían a la labor de maestros y estudiantes, pues la SEP no otorgó muchos recursos a las normales; apenas logró completar la planta de profesores en 1928.

Los directivos de las normales debían buscar el apoyo de autoridades locales y estatales, así como de vecinos para dotarse de edificios, muebles y material de trabajo. Por ello, las primeras normales regionales se abrieron en donde se consiguieron apoyos y edificios adaptados, más que en donde se les creía necesarias. Esta precondition también podría ayudar a explicar la desigual entrada de las escuelas federales entre las poblaciones de la Sierra Norte que Ariadna Acevedo hizo notar. La existencia de internados y de becas para los alumnos de las normales permitió que pudieran formarse en ellas miembros de las clases bajas rurales. Estas escuelas fueron mixtas, Alicia Civera considera que en mayor medida se debió a la incapacidad de abrir planteles distintos —en un momento en el que era necesario llevar maestros capacitados a las escuelas rurales federales en expansión— más que a la intención de fomentar la coeducación.<sup>96</sup>

En el caso de los alumnos becados por la Normal del Estado de Puebla (la Normal a cargo del gobierno estatal), en el presupuesto de egresos del año 1924 el gobernador provisional Alberto Guerrero aprobó la pensión para 80 alumnos, 50 de ellos varones y 30 señoritas, para lo que se destinaron \$34 240 pesos,<sup>97</sup> algo así como \$428 para cada alumno en ese año. Llama la atención el número de varones y mujeres asignados a recibir beca, pues, aunque desconozco su proporción en ese año, los egresados de esa misma Normal en 1933 fueron 28 mujeres y 17 hombres.<sup>98</sup> Desconozco si el porcentaje de mujeres que estudiaban en la Normal se fue incrementando en el periodo o estas eran mayoría constante, y fueron menos susceptibles de recibir el apoyo estatal.

<sup>96</sup> Civera, “El internado como familia”, *Revista Latinoamericana de*, 2006, pp. 57-58.

<sup>97</sup> “Presupuesto de egresos” *Periódico oficial*, 27 de mayo de 1924, en AGEP, t. CXII, Núm. 22 p. 25.

<sup>98</sup> “Escuelas Superiores”, 31 de diciembre de 1933, en AHSEP AGEP, Movimiento de personal.

La idea del director como “un padre de familia” de hecho enlazaba las viejas y nuevas teorías pedagógicas. Destacaba la importancia de enseñar mediante el ejemplo y compartir con los estudiantes las labores diarias y los trabajos agrícolas. Los estudiantes también cubrían un papel en la familia: se rotaban para limpiar la escuela, preparar alimentos, atender campos, reparar salones, y todo lo necesario. Esto debía fomentarles la costumbre de trabajar y velar por el bien colectivo. Puig Casauranc en 1927 agradeció a las esposas de los directores por su importante labor: “aspectos especiales de organización, de administración (que han necesitado ser definidos en estas Juntas en reglamentaciones precisas, como la admisión de alumnos de ambos sexos en los internados, etc.) no podrían existir en muchos casos, sin la presencia y la colaboración de las esposas de los directores de las Escuelas Normales Regionales, maestras también”.<sup>99</sup>

Alicia Civera parece simpatizar con el papel asignado a las esposas de los directores como madres de familia del internado: “qué mejor que contar con la presencia de la esposa para completar el esquema de una familia amorosa y respetuosa, y de una figura materna encargada de cuidar especialmente de las muchachas y de mantener el orden en el nuevo hogar”.<sup>100</sup> Si bien me parece digno resaltar los espacios de dirección conseguidos por las mujeres dentro de la labor educativa, pienso que aplaudir esta política específica tiende a romantizar la visión de la mujer como madre de familia y asignarle una función preponderantemente hogareña y de acompañamiento del líder masculino. Puesto que no se les consideraba para ejercer ellas mismas las labores directivas de estas normales ni los más altos puestos al interior de la Secretaría.

Entre los directores de las normales había algunos más convencidos del proyecto federal, como Adolfo Gómez, director de la escuela de Xocoyucan, Tlaxcala, quien había sido discípulo de John Dewey y era, por lo tanto, correligionario de Moisés Sáenz. Entre los directores más conservadores se cita al director de la Normal de Izúcar de Matamoros, que se abstuvo de tocar la

---

<sup>99</sup> Puig Casauranc en Civera, “El internado como familia”, *Revista Latinoamericana de*, 2006, p. 59.

<sup>100</sup> Civera, “El internado como familia”, *Revista Latinoamericana de*, 2006, p. 60.

organización del internado y se limitó en 1927 a seguir los pasos de la Escuela Normal de Puebla, de la que había egresado la mayor parte de sus maestros. Aun así, en ésta los alumnos organizaron la “Sociedad de Estudiantes por México y la culturización de nuestro pueblo”.<sup>101</sup> Los egresados de estas normales debían ganarse el apoyo de la gente, pues era imprescindible que los padres de familia apoyaran a la escuela, que debía ser un espacio alegre para que los niños aprendieran mediante proyectos, el juego, obras de teatro y excursiones. También era necesario el convencimiento en la enseñanza de los adultos.

En 1927, cuando se estaba proyectando la creación de un internado en la Escuela Normal Regional de Matamoros, el director de educación federal en Puebla, Braulio Rodríguez, lo informó a la presidencia de Acatlán, para invitarle a enviar un estudiante, pues para su municipio se había reservado una vacante:

Esta oficina deseosa de que toda la región sur del estado sea beneficiada y además, con el propósito de que para el futuro todos los distritos del sur tengan maestros bien preparados conocedores de su propio medio, ha creído conveniente distribuir las plazas en municipios de la región sur.<sup>102</sup>

Por ello, pedían el envío de un candidato, de entre 15 a 24 años si era varón, o de 14 a 24 si era mujer, este debía haber concluido el sexto año de primaria —o el cuarto en su defecto—, tener buena salud, ser activo, carecer de defectos físicos “notables”, así como poseer una calificación mínima de “muy bien” en las asignaturas de lengua nacional, aritmética y geometría y “mediana” en las demás. Asimismo, la jefatura estatal dependiente de la SEP, la Dirección de Educación Federal (en adelante DEF), expresó su voluntad de que los alumnos fueran de clase baja y no de estratos medios:

Los candidatos no deberán ser miembros de familias acomodadas ni de comerciantes, profesionistas y agricultores en gran escala; sino de personas de pocos elementos pecuniarios; pues la experiencia demuestra que la profesión del

---

<sup>101</sup> *Ibid.*, p. 63.

<sup>102</sup> Rodríguez, “C. Presidente Municipal”, 6 de enero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

magisterio casi nunca es ejercida por personas que pertenezcan a familias que tienen elementos considerables para la vida.<sup>103</sup>

Quedaba de manifiesto su identificación de la labor docente en la educación básica del medio rural con la clase baja. De los elementos de esta clase se esperaba que pudieran identificarse con los obreros y campesinos a quienes debían apoyar, asumir el trabajo en condiciones poco favorables y con salarios en muchas ocasiones escasos. El internado se comprometía a asegurar casa habitación, alimentos y enseñanza a sus alumnos por un costo módico, e invitaron a los municipios que lo desearan a cubrir el costo de uno o varios de sus educandos, en lo que pedía al municipio de Acatlán extender la invitación a otros municipios de su distrito.

El propio director de la Normal, Eugenio Fuentes Escamilla, escribió informando de la apertura de la matrícula en su institución y recomendaba a los presidentes municipales el enviar a algún estudiante:

Si es [usted] amante del progreso y vela por el porvenir de su pueblo, debe procurar mandar un muchacho por lo menos de ese lugar para que se prepare y más tarde sea el que se encargue de la educación de su tierra [...] para que con menos dificultad se encuentren personas capacitadas para dirigir las escuelas de los diferentes pueblos aún más lejanos y sea así más efectiva la difusión de la educación.<sup>104</sup>

De manera que eran los municipios quienes debían tomar a su cargo el apoyo pecuniario a los estudiantes que pudieran ingresar en la Normal, con el fin de preparar a quien pudiera regresar a su propia población a hacerse cargo de la educación básica. Sin embargo, en la práctica era común el traslado de los docentes a poblaciones distintas a las de su origen, así como su rotación entre diferentes lugares dependiendo de las circunstancias y la entrada o salida de las dependencias federales o estatales.

---

<sup>103</sup> *Ibid.*

<sup>104</sup> Fuentes, "Al C. Presidente Municipal", 12 de enero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

El presidente municipal de Acatlán transcribió el oficio de la DEF a sus directores de escuela. Pocos días después, recomendó ante el gobierno del estado a una señorita que recientemente había culminado su instrucción primaria en la escuela municipal de niñas, para que fuese nombrada directora de la escuela mixta de la sección de San Bernardo que no había sido reabierto por falta de maestro.<sup>105</sup> Al mismo tiempo, al parecer recomendó a otros dos jóvenes, un varón y una mujer, para asistir al internado de la Normal Regional, pues el director de educación federal le envió un telegrama en el que le indicó que dichos jóvenes debían presentarse en el internado de la ciudad de Matamoros con sus documentos y ropa necesaria.<sup>106</sup>

Unos días después, se le confirmó a aquél la aceptación de otro joven en la Normal, al que el presidente municipal recomendó para la beca de la DEF en lugar de la señorita antes recomendada, de quien se afirmó había enfermado gravemente.<sup>107</sup> Dicha recomendada (Irene Herrera) había sido ayudante de la escuela de niñas desde 1925<sup>108</sup> y, aunque desconozco lo que ocurrió con ella, en el mes de marzo había dejado vacante su puesto, por lo que en su lugar se recomendó una terna de posibles sustitutas.<sup>109</sup>

La idea del internado como familia junto con la autodisciplina y la reglamentación mínima se fueron diluyendo en los siguientes años. En 1932, el secretario de educación, Narciso Bassols, creó el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, del que pasaron a depender las normales rurales. Luego fueron creadas las escuelas regionales campesinas, que unieron a las normales rurales con las escuelas centrales agrícolas que formaban técnicos agrícolas, con la intención de coordinar la reforma económica de la vida de los campesinos con la acción educativa y civilizadora de las escuelas rurales.

---

<sup>105</sup> "Se suplica que si acuerda nuevamente la apertura", 2 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

<sup>106</sup> Rodríguez, "Presidente Municipal", 10 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

<sup>107</sup> "Al Ciudadano Director de Colegio Normal", 14 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

<sup>108</sup> "Al C. Presidente Municipal", 29 de enero de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>109</sup> "Se remite terna proponiendo ayudante", 18 de marzo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.



Si bien el proceso de fusión no culminó sino hasta 1935, en la nueva reglamentación de 1934 el gobierno de las escuelas quedaba a cargo de los directores y se estipuló un Consejo Técnico formado por el director, el maestro de cursos profesionales, el de materias generales, el de materias agrícolas y la ecónoma, quien sería una maestra normalista que sustituía a la esposa del director.<sup>110</sup> Así puede notarse cómo los postulados de la escuela de la acción, nunca completamente asimilados, de manera paulatina se erosionaron al interior de las instituciones cuyas iniciativas dependían de los cambios de funcionarios y las vicisitudes políticas. Al respecto, Bassols estaba menos preocupado por la pedagogía de la acción y más por la tecnificación de la agricultura.

### 1.2.1 El recibimiento de la escuela de la acción en otra zona

En cuanto a un estudio de la recepción en una región particular de la *escuela de la acción*, Juan Alfonseca lo ha estudiado en el oriente del Valle de México, como ya señalé. Ahí encontró que las innovaciones de la política federal crearon relaciones de conflicto y negociación con la cultura escolar de los pueblos, pues estos solían expresar sus expectativas de recibir una enseñanza escolar relacionada con la alfabetización, la caligrafía y la moral. La propia dotación de una parcela escolar y su labor en beneficio de la escuela solía ser problemática.

Esta parcela habitualmente era un prerequisite para la instalación de una escuela federal y tenía fines tanto pedagógicos como económicos, pues además de introducir nuevos productos y técnicas agrícolas, debía ayudar a costear los gastos del funcionamiento escolar. Sin embargo, muchas poblaciones se mostraron reacias a que sus hijos trabajaran en la escuela, a contribuir con más recursos y horas de labor, e incluso en ocasiones disputaron el usufructo de los recursos obtenidos de dicha parcela. A nivel general, sólo cerca de la mitad de las escuelas analizadas por Alfonseca en los distritos de Texcoco y Chalco laboraban una parcela escolar, y

---

<sup>110</sup> Civera, "El internado como familia", *Revista Latinoamericana de*, 2006, pp. 67-68.

hasta un 40% de las escuelas carecían de una, mientras los anexos productivos (parcelas o criaderos) faltaban en el 60% de ellas.<sup>111</sup>

Mayor polémica suscitó en esa región la iniciativa de la SEP de la reunión de ambos sexos en el aula escolar. Ello debido a que los padres de familia preferían que sus niños y niñas estudiaran por separado, reminiscencia de la escolarización previa que había instituido la separación de los sexos como un ideal. Juan Alfonseca —en consonancia con Elsie Rockwell— ha encontrado que, en la región que investigó, la entrada de la SEP despertó interés entre la población por la posibilidad de introducir nuevas escuelas para segregar uno y otro sexo. La separación de escuelas para niños y niñas se asociaba a las ciudades y cabeceras municipales y a una mayor calidad, por lo que algunas solicitudes de federalización escolar en pueblos donde ya existía una escuela estatal se habrían debido al deseo de enviar a planteles separados a sus educandos. Algo semejante fue encontrado por Laura Giraudo para el estado de Veracruz.<sup>112</sup>

Ante la negativa oficial de crear escuelas segregadas y la clausura de varias donde las poblaciones se mostraron abiertamente opuestas a la coeducación, algunas localidades optaron por sostener escuelas particulares o enviar a una parte de sus infantes a planteles foráneos. También era frecuente la solicitud de una maestra ayudante que atendiera a las niñas, ante lo cual la Secretaría comenzó a practicar la política, no expresa, de dotar a las escuelas rurales de parejas docentes. En estas duplas de trabajo usualmente se otorgaba al hombre la dirección del plantel y la enseñanza de los niños mayores, mientras que la mujer, generalmente con estatus de ayudante, se abocaba a las niñas y los niños de menor edad. Alfonseca ha notado que frecuentemente estas parejas eran esposos o terminaban siéndolo.<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> Alfonseca, “La apropiación de la enseñanza por la acción”, *Revista Mexicana de*, 2016, pp. 224-230.

<sup>112</sup> Giraudo, *Historia de la educación en Veracruz*, 2014, p. 187.

<sup>113</sup> Alfonseca, “La apropiación de la enseñanza por la acción”, *Revista Mexicana de*, 2016, pp. 231-235.

Los planteles federales de la escuela de la acción eran ciertamente más complejos que la mayoría de los locales porfirianos, por cuanto integraban al aula parcelas, anexos pecuarios, talleres, la casa del maestro e incluso canchas deportivas o teatros al aire libre. No sólo eso, su política higienista agregaba exigencias de ventilación y revestimiento de pisos y techos. Esto último, sin embargo, ya se había ensayado al menos para algunos edificios en la ciudad de México hacia el cambio de siglo.<sup>114</sup> Así, el nuevo programa educativo representaba una mayor carga para las poblaciones, que debían aportar en metálico; para los equipamientos, y en jornadas de trabajo colectivo; durante las fases constructivas y en el cultivo de la parcela. Además, a diferencia del sostenimiento mediante un impuesto a todos los varones como en el porfiriato —la capitación para las escuelas municipales—, el sistema posrevolucionario se basaba casi exclusivamente en los padres de familia, por lo que los costos recaían sobre un menor número de personas.

Juan Alfonseca encontró que en el oriente del Valle de México las pugnas en torno a la educación federal se vieron influidas por el anhelo de muchos padres de familia de planteles que se asemejasen a las escuelas de cabecera, que seguían el modelo porfiriano. En 1932, las declaraciones del secretario de Educación, Narciso Bassols, acerca de la educación sexual volvieron a suscitar enfrentamientos entre sectores identificados con el catolicismo y aquellos identificados con el liberalismo. Por lo que Alfonseca estimó que las objeciones a la coeducación y al trabajo en los anexos podían considerarse tan importantes como los conflictos generados durante los momentos de mayor radicalismo del Estado mexicano, del “Conflicto religioso de 1926-1929” y de la “Escuela Socialista de 1934-1940”, pues esos incidentes definieron muchas de las trayectorias de las escuelas rurales federales, frecuentemente mezclados con otros procesos políticos locales.<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> Chaoul, “La higiene escolar en la ciudad”, *Historia mexicana*, 2012, pp. 274-278.

<sup>115</sup> Alfonseca, “La apropiación de la enseñanza por la acción”, *Revista Mexicana de*, 2016, pp. 237-242.

### 1.3 La educación socialista

La reforma educativa socialista de 1934 ha sido objeto de estudio de la historiografía mexicana y mexicanista desde su promulgación misma. Las distintas lecturas de ésta que durante el siglo XX se habían generado fueron divididas en dos categorías por Susana Quintanilla: por una parte, aquellas que la han juzgado una reivindicación de lo mejor de la educación popular mexicana. La iniciativa del Partido Nacional Revolucionario habría sintetizado algunas experiencias educativas radicales de los estados, la educación racionalista, las propuestas de Narciso Bassols e incluso de parte del magisterio para responder a las demandas de obreros y campesinos. Por otro lado, la posición contraria la ha conceptualizado como una reforma anticonstitucional y profundamente impopular promovida por una minoría que adoptó ideas exógenas en su búsqueda de mantenerse en el poder. Estas resoluciones erráticas se habrían diluido en una retórica en la que se confundieron diversas corrientes pedagógicas. Por su parte, la historiografía más reciente disientiría de ambas posiciones extremas y compartiría la idea de que en la educación socialista confluyeron diversas corrientes.<sup>116</sup>

Para Engracia Loyo y Susana Quintanilla, el socialismo fue algo más que un mero recurso retórico o una moda superficial, pues la crisis mundial de la década de 1930 incitó a sectores de la población mexicana a buscar modelos alternativos de desarrollo. Esta reforma coadyuvó a transformar a los institutos normales y los planes de estudio que hasta entonces aún reproducían contenidos generados durante el porfiriato. A su vez, fue recibida de manera particular en cada estado, región y población, con diversos niveles de aceptación o resistencia. Sin embargo, aún en los incidentes más graves resultó posible establecer vías de negociación.<sup>117</sup>

Después de un congreso educativo de diciembre de 1932, en abril de 1933, la Confederación Mexicana de Maestros se declaró en favor de “la socialización de la educación primaria y rural”.<sup>118</sup> De hecho, en las universidades también permeó el

<sup>116</sup> Quintanilla, “Los principios de la reforma educativa socialista”, *Revista Mexicana de*, 1996, p.138.

<sup>117</sup> *Ibid.*, pp.140-148.

<sup>118</sup> Raby, *Educación y revolución social*, 1974, p. 39.

socialismo en ese momento, pues el Congreso Nacional de Estudiantes, realizado en Veracruz en 1933, estableció entre sus conclusiones que “la suprema forma de liberación de las clases trabajadoras [era] la supresión de la sociedad dividida en clases”.<sup>119</sup> Por ello, asumieron que los centros de educación superior debían preparar el camino para la transformación del sistema económico: “que la universidad y los centros de cultura superior del país, formen hombres que contribuyan, de acuerdo con su preparación profesional o la capacidad que implican los grados universitarios que [tengan], al advenimiento de una sociedad socialista”.<sup>120</sup>

Durante la segunda convención ordinaria del Partido Nacional Revolucionario (PNR), en Querétaro en 1933, se inició la formulación del Plan sexenal 1934-1940, que buscaba establecer derroteros y eliminar la improvisación de la administración federal. Este proyecto también puede ser leído como una forma de control y presión sobre el recién electo candidato presidencial, Lázaro Cárdenas. Si bien la delegación veracruzana propuso una educación antirreligiosa o racionalista, en la convención se asumió un término que parecía menos cargado de confrontaciones, el de *socialista*.<sup>121</sup>

En su tesis de licenciatura, Sergio Arias describió su participación en las discusiones en torno a la propuesta de reforma educativa para la convención del PNR en 1933. En ese debate participaron el entonces gobernador de Veracruz, Gonzalo Vázquez Vela, el diputado federal Carlos Darío Ojeda, Manlio Fabio Altamirano y el propio Arias, entre otros. Originalmente, se proponía establecer en México la educación racionalista, que en España atacaba los dogmas religiosos mediante la explicación científica. Sin embargo, la delegación veracruzana propuso suprimir la escuela laica e instituir en su lugar la educación socialista, que consideraba más acorde con las aspiraciones sociales de la revolución. Esa propuesta fue sostenida por Altamirano y aceptada por el Comité Ejecutivo Nacional del partido. No obstante, la secretaría redactora fue mucho más moderada y

<sup>119</sup> Arias, “El Artículo Tercero”, 1935, p. 14.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>121</sup> Raby, *Educación y revolución social*, 1974, p. 40.

estableció que la enseñanza primaria y secundaria debía basarse en los postulados del socialismo sustentado por la Revolución mexicana.<sup>122</sup>

Así, el primer plan sexenal establecía respecto a la educación: “1] Multiplicación del número de escuelas rurales, como medio primordial para realizar la orientación cultural de nuestras grandes masas campesinas”.<sup>123</sup> Señal de la prioridad que desde la década de 1920 se le venía concediendo a la extensión de la educación básica entre la población del campo mexicano. El segundo apartado indicaba:

2] Control definitivo del estado sobre la enseñanza primaria y secundaria: a) Precisando su orientación social, científica y pedagógica; b) su carácter de escuela no religiosa y socialista. Y preparación profesional adecuada del personal docente y su identificación con los fines de la nueva escuela.<sup>124</sup>

Muestra de la voluntad oficial de controlar la enseñanza básica y desplazar a la Iglesia católica del dominio ideológico del grueso de la población mexicana. También puede notarse la adopción del término en boga “socialista” como actualización y eufemismo del carácter antirreligioso de la educación oficial. El siguiente punto indicaba:

3] Atención preferente a la educación agrícola, no sólo en sus aspectos prácticos, sino en sus formas superiores, con la tendencia de formar técnicos ampliamente capacitados en todas las especializaciones que el campo requiere para que se encuentren preparados en tal forma que puedan resolver los problemas de la agricultura mexicana.<sup>125</sup>

Estipulación de la importancia concedida a la modernización y tecnificación de la agricultura en México, como medio de elevación económica. El cuarto establecía:

4] Sobre las enseñanzas de tipo universitario, destinadas a preparar profesionistas liberales, debería darse preferencia a las enseñanzas técnicas que tiendan a

---

<sup>122</sup> Arias, “El Artículo Tercero”, 1935, pp. 21-23.

<sup>123</sup> PNR, en Palacios, “La oposición a la educación socialista”, *Revista Mexicana de*, 2011, p. 46.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p. 46.

capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza a fin de mejorar las condiciones de vida del pueblo mexicano.<sup>126</sup>

Prueba de la inclinación a favorecer la capacitación técnica y práctica sobre las profesiones liberales tradicionales, prefiguración de la fundación del Instituto Politécnico Nacional. La segunda convención ordinaria del PNR aceptó el establecimiento de la educación socialista y para la reforma al artículo tercero nombró una comisión presidida por Alberto Bremauntz, con Alberto Coria como secretario y José Santos Alonso, Fernando Enrique Angli Lara y Daniel J. Castillo como vocales, quienes entregaron sus recomendaciones el 21 de diciembre de 1933.

A los pocos días, tanto el presidente de la República como el secretario de Educación, Abelardo L. Rodríguez y Narciso Bassols, respectivamente, se opusieron a la transformación afirmando que surgirían reacciones negativas y obstrucciones entre la población (como en efecto ocurrió). Los debates en el Congreso federal sobre los límites de la instrucción socialista comenzaron en octubre de 1934, entre posiciones a favor de un socialismo científico, aquellas en pro de un socialismo mexicano y otras inclinadas hacia un socialismo sin mayor definición. No obstante, la propuesta correctora del Artículo tercero fue aprobada por unanimidad ese mes, de donde se turnó al Senado para su ratificación, hecha el 20 del mismo octubre,<sup>127</sup> es decir, de forma bastante rápida. El nuevo artículo en su primer párrafo instituía la obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, mientras que su segundo párrafo establecía:

2° la educación que imparta el estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual, la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear entre la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.<sup>128</sup>

Me parece que este segundo párrafo demuestra que más que estar relacionada con el socialismo, el impulso de esta reforma por parte del callismo (en el maximato)

---

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>127</sup> Palacios, "La oposición a la educación socialista", *Revista Mexicana de*, 2011, pp. 46-48.

<sup>128</sup> *Ibid.*, p.48.

buscaba continuar su campaña contra la Iglesia católica y en favor del “control de las conciencias”. El tercer párrafo estipulaba:

3° Sólo el Estado -Federación, estados, Municipios- impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados señalados, de acuerdo en todo caso con las normas prescritas con la ley.<sup>129</sup>

Intentaba establecer así el monopolio oficial de la educación básica y de la formación de docentes, así como el control sobre los programas de las escuelas particulares autorizadas. Los siguientes párrafos limitaban aún más la educación particular, pues el 4° párrafo añadía:

Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a las disposiciones legales, [...] e ideología acorde con dicho concepto. [...] Las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en las escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente [...] 6° No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente la autorización expresa del poder público. En todo caso es inalienable el derecho del Estado para revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.<sup>130</sup>

De manera que este párrafo establecía con claridad la exclusión de las corporaciones religiosas de la educación básica, mientras el sexto dejaba en una posición bastante frágil a los planteles particulares, que podían ser clausurados en cualquier momento y sin posibilidad de apelación. Para Mary Kay Vaughan, la educación socialista del Plan Sexenal de 1933 formaba parte del programa de reformas estructurales que afectaban la propiedad de la tierra, el trabajo y la industria, sobre las que Lázaro Cárdenas basó su campaña presidencial. Dicho programa educativo tenía la intención de erradicar la enseñanza religiosa e institucionalizar la educación racional y científica basada en los postulados del “socialismo mexicano”. Esta autora encontró que su principal objetivo era la

---

<sup>129</sup> *Ibid.*, p. 48.

<sup>130</sup> *Ibid.*, p. 48.



“desfanatización” de la población.<sup>131</sup> Un libro publicado en 1935 para explicar y justificar la educación socialista fue el editado por Carlos Trejo Lerdo de Tejada, *La Educación Socialista, México, 1935*.

### 1.3.1 Carlos Trejo y el socialismo a la mexicana

Carlos Trejo Lerdo de Tejada pertenecía a una de las familias liberales más importantes del país: era nieto de Miguel Lerdo de Tejada, secretario de Hacienda durante la presidencia de Benito Juárez, y sobrino del ex presidente Sebastián Lerdo de Tejada, expulsado por Porfirio Díaz al intentar reelegirse. A pesar de esto último, durante el porfiriato fue agente del Ministerio Público y consultor para la Secretaría de Fomento. De hecho, en 1909 fue parte de la mesa directiva del Partido Democrático que respaldó la reelección de Díaz. No obstante, poco tiempo después, Trejo respaldó la candidatura maderista y difundió el Plan de San Luis, por lo que, al triunfo de Francisco I. Madero en 1912, fue electo diputado.<sup>132</sup>

Con el golpe de Victoriano Huerta, Carlos Trejo salió expulsado del país hacia Europa y luego de vuelta hacia la Habana, Cuba. Desde el exilio, escribió sobre la revolución para intentar influir en el proyecto constitucionalista. Al respecto, consideraba que los militares revolucionarios debían asumir el final de su función y ceder el paso a los *revolucionarios científicos*, es decir, letrados como él mismo. Sobre la educación, este autor estimaba que debía ser reorientada hacia las clases populares, relegadas del proyecto de Justo Sierra. Posteriormente, pudo reincorporarse al gobierno y, durante los regímenes de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, fungió como diplomático en Chile, Argentina, Cuba y República Dominicana. En 1930, Trejo fue nombrado subsecretario de educación por el presidente Pascual Ortiz Rubio —desde donde propuso la sustitución de la figura de Santa Claus por la de Quetzalcóatl el 24 de diciembre—. Más tarde fue gobernador de Baja California.<sup>133</sup>

<sup>131</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000, pp. 64-65.

<sup>132</sup> González, “Carlos Trejo Lerdo de Tejada”, *Calafia*, 2006. Recuperada en mayo de 2022 de: <<https://iih.tij.uabc.mx/iihDigital/Calafia/Contenido/Vol-II/Numero1-2/LerdodeTejada.htm>>

<sup>133</sup> *Ibid.*

Debido a los antecedentes liberales de su familia, Carlos Trejo Lerdo de Tejada era particularmente crítico de la Iglesia católica y su dominio sobre la economía y la política en México, aunque sin simpatizar con un anticlericalismo radical. Por ello, consideraba que la revolución debía continuar la labor reformista iniciada por los liberales de la segunda mitad del siglo XIX. En su libro *La Educación Socialista*, Trejo argumentó que con la reforma al Artículo Tercero que creó la “educación socialista y racionalista” se integró la soberanía mexicana: “nuestro Poder Civil llegó a su completa integración, siendo ya la única fuerza política y gubernativa. Muerte del poder clerical”.<sup>134</sup> Por lo que, más que pretender encaminarse hacia el socialismo, muchos de los impulsores y defensores de la educación socialista buscaban desplazar definitivamente a la Iglesia católica de la educación y del dominio sobre la vida pública de la sociedad mexicana.

Luego de la crisis de 1929, muchos consideraban en decadencia al sistema capitalista, y sus expresiones culturales, tal como habían funcionado hasta ese momento: “Las viejas culturas caucásicas ofrecen ahora repetidos ejemplos de esa decadencia”.<sup>135</sup> En esta afirmación era cercano a otros autores como José Vasconcelos y Víctor Haya de la Torre.<sup>136</sup> A pesar de lo anterior, Trejo Lerdo de Tejada conceptuaba a los socialismos como “promesas de un colectivismo demagógico”, ya que incluso el comunismo que repudiaba las clases y toda forma de superioridad se organizaba a través de jerarquías y de un organicismo. Con todo, consideraba mejor al régimen soviético que aquellos regímenes capitalistas en problemas durante la primera mitad de la década de 1930: “yo no censuro el régimen soviético, lo considero menos malo que los sistemas políticos capitalistas que son todo un fracaso”,<sup>137</sup> señal de esa percepción, extendida en el momento, de una agonía del capitalismo y de incipientes formas de organización social. Aun así, estimaba que esas teorías eran interpretadas de formas muy disímiles por los diversos pensadores que las analizaban.

---

<sup>134</sup> Trejo, *La Educación Socialista*, 1935, p. 14.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>136</sup> González, *Redes intelectuales transnacionales*, 2016, pp. 79-109.

<sup>137</sup> Trejo, *La Educación Socialista*, 1935, pp. 165-167.

Sin embargo, algunos años antes de la mencionada crisis del 29, la palabra “socialista” se había vuelto común entre diversas agrupaciones políticas en el país. Así lo demuestra el registro para las elecciones al congreso local de Puebla en el año 1926 del Partido Socialista de San Martín Texmelucan, el Partido Socialista del Estado y la Alianza de Partidos Socialistas del Estado, que se sumaban al Partido Agrarista del Estado y la Liga Revolucionaria del Estado de Puebla. Aunque también existían otros con carácter regional, como el de Campesinos de la Sierra Norte de Puebla, Federación de Partidos Revolucionarios, Partido Político Regional Agrarista de Tehuacán y Ajalpan, etc.<sup>138</sup> Todos estos nombres me parecen reveladores de la fuerza de la legitimación política del agrarismo y de conceptos como *revolucionario* o *socialista*, este último con gran auge a nivel internacional.

En la década de 1920, la Revolución rusa ejerció cierto atractivo sobre el nuevo régimen mexicano, por lo que Álvaro Obregón hablaba de *socialismo*, aunque de manera muy limitada: “el socialismo lleva como mira principal tender la mano a los de abajo para buscar un mayor equilibrio entre el capital y el trabajo, para buscar una distribución más equitativa entre los bienes”.<sup>139</sup> También Emilio Portes Gil retomó el concepto para hablar de la unión de obreros, campesinos y soldados, así como de cierta redistribución económica; durante su breve presidencia, incluso impulsó de manera importante el reparto agrario. Este último fue el líder del Partido Socialista Fronterizo, fundado en 1924, que inspiró e influyó en la fundación del Partido Nacional Revolucionario. De hecho, luego de la Revolución, el primer Partido Socialista de México fue el Partido Socialista del Sureste, fundado en 1920 por Felipe Carrillo Puerto, aunque con antecedentes en el Partido Socialista Obrero de Yucatán, impulsado por Salvador Alvarado en 1916.<sup>140</sup> Así, la palabra *socialista* se relacionó con algunas de las reformas en marcha, tales como la agraria.

En las mencionadas elecciones de 1926, en el suroeste de Puebla resultó electo diputado por Acatlán Jesús Reyes Márquez, hermano del general Ricardo

---

<sup>138</sup> “Circular número CXLIII”, “Circular número CXXXIII”, 15 de noviembre de 1926, 11 de noviembre de 1926, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926-1927, caja 49.

<sup>139</sup> Obregón en Sánchez, “La fundación del Partido Nacional” (tesis), 2014, p. 31.

<sup>140</sup> Sánchez, “La fundación del Partido Nacional” (tesis), 2014, pp. 31-33.

Reyes.<sup>141</sup> En 1929, el candidato a presidente nacional, Pascual Ortiz Rubio, fue respaldado en el estado de Puebla por el Partido Socialista de Oriente (PSO) — dirigido por Miguel Andrew Almazán— por encargo del Partido Nacional Revolucionario (PNR).<sup>142</sup> De hecho, el PSO convocó a una reunión de “partidos revolucionarios” del estado para conformar una confederación en torno a la candidatura de Ortiz Rubio, en acuerdo con el PNR. Tanto Juan Andrew Almazán como Ricardo Reyes Márquez habían iniciado su participación en la revolución dentro de las filas del zapatismo y ambos se unieron posteriormente al constitucionalismo. Regresaré sobre ello en el apartado 1.4 La revolución en el suroeste de Puebla.

En esos momentos iniciales del Partido Nacional, más que una organización que verdaderamente alcanzara a todo el país, era un enlace entre la política central y diversas organizaciones de los estados, que poco a poco serían absorbidas e integradas al partido oficial que se conformaba y fortalecía. El nombre de *socialista* del PSO y otros partidos estaba más relacionado con la búsqueda de su identificación con las “causas sociales” —como el reparto agrario, la protección de los trabajadores, la expansión de la educación pública, entre otras— así lo demuestra su lema “reivindicación social”.<sup>143</sup> Incluso, el lema que la confederación de partidos de Puebla adoptó fue: “instituciones y reforma social”, de nuevo abanderando la idea de la transformación social.

Carlos Trejo dividió al socialismo en dos formas principales: el colectivismo y el comunismo; aunque el segundo iba más lejos que el primero, en ambos el Estado se hacía cargo de la crianza y educación de los niños “desapareciendo el matrimonio como organización social y política para dar lugar a la Unión Libre”.<sup>144</sup> Estas ideas de disolución de la familia podrían estar bastante difundidas y dar origen a temores y rechazos no sólo de la Iglesia católica sino también de amplios sectores

---

<sup>141</sup> “Al C. Presidente Municipal de esta cabecera”, 4 de diciembre de 1926, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926, caja 97.

<sup>142</sup> “Circular número XVII”, 27 de febrero de 1929, y “Comunicando de enterado” 26 de octubre de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1929, caja 104.

<sup>143</sup> “Circular núm XXVIII”, 21 de octubre de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1929, caja 104.

<sup>144</sup> Trejo, *La Educación Socialista*, 1935, p. 260.

de la sociedad. Ante la diversidad de las tendencias socialistas, Trejo sugería que lo más apremiante en México era “determinar con precisión qué clase de Socialismo es admisible como legítimo para nosotros”.<sup>145</sup>

Por lo anterior, Trejo afirmó que la Secretaría de Educación Pública no podía propagar un socialismo radical en contra de la organización constitucional del país, de ahí que redactase luego la pregunta “¿Si en nuestras escuelas admitimos como lícita la prédica de la abolición de la propiedad individual, no es un Estado destruyéndose a sí mismo, haciendo una obra de suicidio indebido?”. Para evitar esa contradicción “nuestro deber es fijar cuál es el socialismo oficial mexicano; hasta qué grado máximo está admitido por nuestra Constitución y respetar estos límites en la función gubernativa educacional”.<sup>146</sup> En esa interpretación y delimitación, consideraba que no habían logrado ponerse de acuerdo quienes la estaban discutiendo: Caso, Pallares, Zamora, Lombardo Toledano, entre otros.



Figura 1. Cuando laboró para la secretaría de educación, Carlos Trejo Lerdo de Tejada entró en contacto con varios de sus funcionarios y los miembros del partido. En la foto, se

---

<sup>145</sup> *Ibid.*, p. 260.

<sup>146</sup> *Ibid.*, p. 261.

encuentra sentado (segundo de izquierda a derecha) junto a Aarón Sáenz y otras personalidades, en una ceremonia de la SEP alrededor de 1930.<sup>147</sup>

En efecto, las posiciones encontradas entre establecer la ideología socialista en la educación superior o mantener la libertad de cátedra condujeron a un debate sostenido principalmente por Antonio Caso, entonces director de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, y por Vicente Lombardo Toledano, director de la Escuela Nacional Preparatoria. Caso sostuvo que la universidad no podía preconizar ningún credo y que, de hecho, tampoco habría consenso sobre cuál tendencia socialista se habría de seguir. Asimismo, defendió que cada catedrático expusiera libremente su opinión y cada alumno se inscribiera en las cátedras que deseara y realizara sus estudios bajo la dirección del profesor que eligiese. En contraparte, Lombardo Toledano no consideraba del mismo valor la religión que la lógica, afirmó que ni la cultura en sí ni el bien abstracto existían, por lo que no existía régimen histórico sin teoría social ni universidad sin doctrina. Por lo anterior, consideraba parte de las tareas de los docentes orientar sus enseñanzas. Al mismo tiempo, pensaba que todos los socialismos estaban de acuerdo en la injusticia de la forma de producción y la distribución de la riqueza, de ahí que se debían socializar los recursos.<sup>148</sup>

Carlos Trejo expuso como una prioridad el atender el problema de la cultura en México, que era para él un problema de educación. Para él, el socialismo de la educación pública que daría formación a los mexicanos “no puede ser otro que el que ha logrado ya nuestra misma Revolución [...] nuestro decálogo único de socialismo mexicano está en la Constitución vigente”.<sup>149</sup> Con lo que consideraba que se podía afirmar que la Carta Magna tenía un carácter socialista, en una versión mesurada y local, aun sin haber sido propuesta con ese término. Así, los gobiernos revolucionarios no debían impulsar el “socialismo académico mundial” sino “darle forma legal a la ideología socialista mexicana”,<sup>150</sup> buscando cierto equilibrio entre

---

<sup>147</sup> Cassasola, Fototeca Nacional INAH, 1930, MID 77\_20140827-134500:29536. Recuperado de: <<http://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia%3A49506>>

<sup>148</sup> Arias, “El Artículo Tercero”, 1935, p. 17-19.

<sup>149</sup> Trejo, *La Educación Socialista*, 1935, p. 194.

<sup>150</sup> *Ibid.*, p. 194.

individualismo y colectivismo. El proyecto de reforma del PNR coincidía con Trejo en la idea de un socialismo mexicano:

Nuestro socialismo, el socialismo de la revolución mexicana, tiene su doctrina inmediata en los principios relativos de la Constitución General de la República, los que se enseñarán al educando no como una categoría espiritual irrectificable [*sic*], sino como principios y posiciones de lucha que hasta el presente se estiman eficaces para arrancar la costra de nuestros egoísmos.<sup>151</sup>

No obstante, universitarios como Sergio Arias consideraban que no existía un socialismo mexicano, que los artículos 27 y 123 eran más bien garantías del Estado burgués y que la *solidaridad* no llevaría a socializar los medios de producción. Por ello, creía que la nueva escuela debía fundamentarse en el socialismo científico, basado a su vez en la sociología marxista: la concepción materialista de la historia, la lucha de clases, la socialización de los medios de producción, el protagonismo del movimiento obrero y la dictadura del proletariado. Para Arias, a diferencia del socialismo utópico o el cristiano, el científico era el único socialismo que proponía una nueva forma de organización social.<sup>152</sup> A pesar de posturas como la anterior — defendida también por el diputado Manlio Fabio Altamirano—, el Plan Sexenal estableció que la educación debía basarse en “la doctrina socialista sostenida por la Revolución mexicana”.<sup>153</sup>

A mediados de 1935, la salida del callista Ignacio García Téllez de la dirección de la SEP y su reemplazo por Gonzalo Vázquez Vela (compañero de Adalberto Tejeda en Veracruz), relajó la postura antirreligiosa de la educación pública y apoyó el programa cardenista de la reforma agraria, la sindicalización vinculada al PNR y la nacionalización de industrias. Pese a la poca claridad conceptual de la reforma educativa, los libros de texto de la década de 1930 sí asumieron en diversos grados el materialismo dialéctico, y concibieron la historia como la de la evolución de las fuerzas productivas y la lucha de clases sociales.<sup>154</sup>

<sup>151</sup> Arias, “El Artículo Tercero”, 1935, p. 26.

<sup>152</sup> Arias, “El Artículo Tercero”, 1935, pp. 28, 41-42.

<sup>153</sup> *Plan Sexenal del Partido Nacional Revolucionario*, 1934, p. 90.

<sup>154</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000, pp. 66, 72, 121.

Carlos Trejo consideraba que el impulso dado a un socialismo que debía modificar de manera completa la organización política del país era un grave error “de algunos de nuestros hombres públicos”, refiriéndose probablemente a algunos sectores del cardenismo. Sin embargo, se apresuró a atacar también a los “elementos conservadores” detractores de la Revolución y de la educación socialista: “¿No ven con plena claridad que una corriente de socialismo ha invadido al mundo y que no es posible ya oponerse a ella, [...] con su individualismo casi absoluto que hoy es doctrina filosófica en plena decadencia?”<sup>155</sup>

El triunfo del socialismo en Rusia y el establecimiento de un comunismo soviético con su rápida industrialización pautaada por una serie de planes quinquenales —inspiración para la adopción de “planes” entre políticos por todo el mundo—, hizo que su retórica de superación del capitalismo fuese recibida por diversos sectores en lugares tan distantes como México. Además, la superioridad e inevitabilidad del socialismo se presentó más evidente después de la Gran Depresión; en ese momento, el viejo sistema económico lucía condenado a desaparecer. Ese evento hizo a los gobiernos abandonar la ortodoxia del libre mercado, proteger sus economías nacionales y poner mayor atención a las necesidades sociales. Ello revitalizó los nacionalismos y preparó el terreno para el ascenso de los fascismos que, como el comunismo, se apoyaron en las movilizaciones de masas e intentaron suplantar a la Iglesia y a la antigua aristocracia. Ambos sistemas políticos impulsaron dicho desplazamiento mediante ideologías de carácter laico y liderazgos basados en la figura del hombre hecho a sí mismo y legitimado por el apoyo popular.<sup>156</sup>

Dicha tendencia puede notarse en las afirmaciones de Carlos Trejo Lerdo de Tejada. En su intención conciliadora, este autor propuso que tanto el gobierno como los padres de familia debían entenderse mutuamente y “aceptar de buena fe el Socialismo Mexicano, hasta el grado en que nuestra Constitución lo estableció”.<sup>157</sup> Además, llevó su argumento de un socialismo mexicano establecido en la

<sup>155</sup> Trejo, *La Educación Socialista*, 1935, p. 263.

<sup>156</sup> Hobsbawm, *Historia del siglo XX*, 1995, pp. 91-125.

<sup>157</sup> Trejo, *La Educación Socialista*, 1935, p. 263.



Constitución hasta la afirmación de que: “la reforma del Artículo 3° de la Constitución, no implantó una filosofía educativa nueva [...] consolidó y confirmó la tesis Constitucional, porque federalizó políticamente el problema educativo y nada más”.<sup>158</sup>

Para rebatir la oposición a una reforma que podía ser leída como exógena o radical, Trejo trató de demostrar que la educación socialista era una consecuencia natural de la federalización de la enseñanza y de la puesta en marcha de la Constitución del 17. Al hacerlo, ignoraba que la propia federalización educativa había sido una reforma de 1921 a la educación municipal establecida en 1917. Esta reforma de la educación socialista puede verse como una continuación de la política antirreligiosa callista, que viró hacia el respaldo del corporativismo a partir de 1935, luego del desplazamiento del callismo por Lázaro Cárdenas.

### 1.3.2 La recepción de la educación socialista en otra región

Un análisis de la oposición explícita a la entrada de la educación socialista en una región específica es el de Mario Palacios en el valle de Toluca. En él, encuentra que para el año de 1936 en el municipio homónimo existían 44 escuelas primarias; de ellas, 38 eran administradas por el nivel estatal y eran unisexuales, en contradicción con el carácter coeducativo de la educación socialista. Sólo las seis primarias rurales federales eran mixtas.<sup>159</sup>

En 1934, el arzobispo de la ciudad de México, Pascual Díaz, ordenó a los padres de familia abstenerse de enviar a sus hijos a las escuelas de la SEP, debido a que ésta “estaba impidiendo la educación cristiana de los niños”.<sup>160</sup> Incluso conminó a los católicos a impedir que se estableciera y propagara la enseñanza socialista, amenazando con excomulgar a quien cooperara con dicha instrucción. Para el estado de Puebla, Vaughan y Quintanilla también notaron la influencia de la Iglesia y organizaciones católicas en contra de la reforma al artículo tercero, por lo que en 1935 hubo un descenso importante en la asistencia de alumnos a las

---

<sup>158</sup> *Ibid.*, p. 267.

<sup>159</sup> Palacios, “La oposición a la educación socialista”, *Revista Mexicana de*, 2011, p. 52.

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 54.

escuelas oficiales. De hecho, en el estado de Puebla entre 1934 y 1939 murieron al menos 17 maestros, los asesinatos sucedieron principalmente en la Sierra Norte de Puebla, donde en 1939 aún merodeaba la banda cristera de Odilón Vega.<sup>161</sup>

En el valle de Toluca, las principales formas de oposición fueron la inasistencia escolar y la creación de escuelas particulares no autorizadas. En el propio año de 1934 el sacerdote de Capultitlán hizo un llamado a los feligreses durante la misa a no enviar a sus hijos a la escuela primaria federal, porque en ella se negaban a permitir el uso de textos religiosos y se les enseñarían cosas nocivas para la moral; debían en cambio enviar a sus hijos a la doctrina impartida en las instalaciones de la iglesia. El director de la escuela primaria rural federal de la misma localidad seguía reportando en 1939 baja asistencia, y la explicaba con tres factores: la explotación económica de los niños, la obstrucción abierta o velada del clero, de explotadores y de líderes pueblerinos enemigos de la educación, y a la labor apática de autoridades municipales que no exigían a los padres de familia el envío de sus hijos a la escuela.<sup>162</sup>

Esto era corroborado por los propios habitantes del lugar, que en diversos oficios alegaron que no enviarían a sus hijos a la escuela federal porque en ella se les enseñarían doctrinas socialistas, contrarias a su religión, y los propios comisarios civil y ejidal afirmaron que negarían el apoyo a los maestros para evitarse problemas con su comunidad. Aún más, diversos vecinos intentaban convencer a los habitantes de que su escuela rural federal debía pasar a depender del gobierno del estado, asegurando que los profesores estatales no enseñaban el socialismo. El director de la escuela consideraba que la verdadera causa de los problemas era el manejo de la fructífera parcela escolar, que en 1937 arrojó ganancias por 1000 pesos, utilizados para comprar mobiliario y útiles escolares. Este docente concluyó que algunos ejidatarios influyentes y la profesora removida querían destituirlo para apropiarse de las utilidades que el terreno producía.<sup>163</sup>

---

<sup>161</sup> Quintanilla y Vaughan, *Escuela y sociedad*, 1997, pp. 174-176.

<sup>162</sup> Palacios, "La oposición a la educación socialista", *Revista Mexicana de*, 2011, p. 54.

<sup>163</sup> *Ibid.*, pp. 55-58.

En esa coyuntura, muchas localidades crearon como alternativa escuelas particulares clandestinas con enseñanza religiosa, difíciles de perseguir pues en su mayoría eran habilitadas en domicilios particulares. Palacios Valdés encontró que en septiembre de 1936 la Secretaría de Gobernación federal emitió una circular recomendando a los presidentes municipales clausurar de manera inmediata las escuelas particulares que no cumplieran con la ley. Sin embargo, fue hasta 1937 que el secretario de gobierno del Estado de México dio aviso a las escuelas particulares del municipio de Toluca del cierre de sus planteles por no estar autorizado su funcionamiento. En cuanto al uso de la violencia en el valle de Toluca, sólo fueron atacadas con dinamita dos escuelas primarias elementales y la Escuela Normal para Profesoras en enero de 1936, causando únicamente daños materiales, aunque este autor no ofrece mayor interpretación de estos hechos.<sup>164</sup>

Palacios concluyó que en Toluca la oposición a la educación socialista se manifestó principalmente en dos vertientes: la inasistencia escolar y la creación de planteles particulares, sin encontrar violencia física ejercida contra los maestros (a pesar de que al menos el director de la escuela de Capultitlán se retiró por un tiempo del lugar para salvaguardar su integridad). También encontró que ciertas autoridades de los pueblos, como los comisarios civiles, en muchas ocasiones apoyaron los actos opositonistas. Aun así, la mayoría de los presidentes municipales no solapó los obstáculos a la instrucción socialista, y no dudó en reprimirlos. En esto último no concuerdo del todo, debido a que en su propia investigación fueron constantes las peticiones de apoyo de los maestros a diversas autoridades federales y estatales, al sentirse poco respaldados por “la labor displicente de ciertas autoridades municipales”.<sup>165</sup>

#### **1.4 La revolución y sus repercusiones en el suroeste de Puebla**

Cuando inició el levantamiento maderista en el sur del país, cuatro de los primeros catorce coroneles que después conformaron el Ejército Libertador del Sur eran originarios del suroeste de Puebla: Francisco Mendoza de El Organal, Chietla,

---

<sup>164</sup> *Ibid.*, pp. 61-62.

<sup>165</sup> *Ibid.*, pp. 55, 65.

Jesús Morales de Petlalcingo, Catarino Vergara y Amador Acevedo de Huachinantla, Jolalpan. Aún como maderistas, sus fuerzas ocuparon Chiautla, Acatlán e Izúcar en 1911. Desde ahí amenazaron Atlixco y la ciudad de Puebla. Opuestos luego a Francisco I. Madero, y ya con Emiliano Zapata como dirigente, firmaron el Plan de Ayala en Ayoxuxtla, cerca de Chiautla de Tapia.<sup>166</sup> Por lo que el suroeste del estado de Puebla fue —junto con Morelos y el norte del estado de Guerrero— base del levantamiento zapatista desde sus inicios. De hecho, el propio Emiliano Zapata tenía conexiones personales en esta parte del estado.<sup>167</sup>

Además de ser el lugar de origen de varias facciones, la zona brindó refugio a la incipiente banda dirigida por el morelense Pablo Torres Burgos, a la que se fueron incorporando diversos líderes locales. A la renuncia de Torres Burgos, en esa misma zona, dichos coroneles nombraron a Zapata como “Jefe Supremo del Movimiento Revolucionario del Sur”. Con ese cargo y nuevos incorporados —entre ellos Juan Andrew Almazán, estudiante de medicina de la ciudad de Puebla que había sido seguidor de Aquiles Serdán—, atacó las poblaciones de Chietla e Izúcar de Matamoros, ocupada esta última el 7 de abril de 1911. Luego alternó sus incursiones entre el este de Morelos y el oeste de Puebla, incluyendo a las importantes ciudades fabriles de Atlixco y Metepec, o centros cañeros como Atencingo, donde las fuerzas de Francisco Mendoza fusilaron a seis empleados españoles conocidos por sus malos tratos a los trabajadores.<sup>168</sup>

De hecho, la zona más estable de apoyo a los zapatistas en el estado de Puebla fue una franja oeste-suroeste cercana a los estados de México y Morelos. Las fuerzas del Ejército Libertador contribuyeron sucesivamente a los derrocamientos de Porfirio Díaz, Francisco I. Madero y Victoriano Huerta, proceso en el que ganaron terreno y adeptos hasta dominar buena parte del centro y sur del país, y desarrollaron el alcance regional del zapatismo hasta tomar las ciudades de México y Puebla a finales de 1914. No obstante, a inicios de 1915, el Ejército

---

<sup>166</sup> Pineda, *La irrupción zapatista*, 1997, p. 87. Y *La revolución del sur*, 2005, p. 37-39.

<sup>167</sup> Womack, *Zapata y la revolución mexicana*, 1985, p. 3.

<sup>168</sup> Womack, *Zapata y la revolución mexicana*, 1985, p. 74-85, Gómez Carpinteiro, *Gente de azúcar*, 2003, p. 132.

Constitucionalista recuperó la ciudad de Puebla e inició el sangriento e intermitente pero definitivo retroceso de las fuerzas de la alianza Zapata-Villa. En ese proceso, el ejército zapatista alternó con los constitucionalistas el dominio de la capital del país hasta perderla definitivamente y pasar a la defensa desesperada de su núcleo en el estado de Morelos y zonas aledañas.<sup>169</sup>

El asunto de la educación era también importante para el Ejército Libertador del Sur, por lo que éste buscaba fundar o reestablecer escuelas en las zonas que dominaba. Como parte de las fuerzas que sostenían el gobierno Convencionista, en 1915 el general zapatista Otilio Montaña, fue nombrado secretario de educación, mientras que Manuel Palafox como secretario de agricultura ordenó el establecimiento de Escuelas Regionales de Agricultura.<sup>170</sup> Incluso un Sindicato de Maestros de Escuela en la ciudad de México acordó brindar apoyo militar al Ejército Libertador del Centro y Sur en 1915.<sup>171</sup> En ese mismo año, se instauró una escuela militar a cargo del coronel Carlos García y García, de educación militar y formación castrense, así como nociones del idioma, aritmética, geometría y topografía.<sup>172</sup>

Todavía en 1917, Otilio Montaña, junto con Emiliano Zapata, envió a los jefes revolucionarios una circular en la que solicitó que realizaran mayores esfuerzos en la instauración de escuelas primarias, para las que no consideraba necesaria la experiencia previa, los profesores sólo debían tener “un poco de buena voluntad y el suficiente patriotismo”.<sup>173</sup> La propuesta zapatista de organización municipal debía contar con autonomía respecto al ordenamiento de la propiedad de la tierra y la capacidad de recaudar suficientes impuestos para sostener sus funciones, que incluían la formación de escuelas públicas. En casos como el de Tochimilco, Puebla, incluso fundaron escuelas nocturnas para adultos. Estas asociaciones locales controlaron los municipios morelenses entre 1917 y 1918, y probablemente

---

<sup>169</sup> Pineda, *Ejército Libertador*, 2013.

<sup>170</sup> Womack, *Zapata y la revolución mexicana*, 1985, pp. 226-239.

<sup>171</sup> Pineda, *Ejército Libertador*, 2013, p. 198.

<sup>172</sup> Pineda, “El Plan de Ayala”, *La Revolución por escrito*, 2013, p. 113.

<sup>173</sup> Zapata, “El general en jefe Emiliano Zapata al general Genovevo de la O”, 22 de agosto de 1917, FGO AGN.

ejercieron influencia en las elecciones regulares de Puebla, sobre todo en el suroeste del estado.<sup>174</sup>

Al tiempo que el Ejército Constitucionalista avanzaba haciendo retroceder a las fuerzas de la Convención, diversos jefes locales comenzaron a aceptar amnistías o causar defecciones. Ejemplo de ello fueron las fuerzas de Domingo Arenas de Tlaxcala y la zona colindante de Puebla, que habían reconocido previamente el Plan de Ayala y la autoridad de Emiliano Zapata. Todavía en 1916, los hermanos Arenas recuperaron brevemente la ciudad de Puebla para los zapatistas, pero una serie de desconfianzas coadyuvaron a que su división se incorporara al carrancismo.<sup>175</sup> En el suroeste de Puebla, mientras tropas como las de Fortino Ayaquica continuaron leales al Ejército Libertador, y realizaron operaciones en torno a Tochimilco y la zona del volcán Popocatepetl, otras como las de Juan Andrew Almazán se sumaron a la rebelión de Félix Díaz (sin enemistarse con los zapatistas).<sup>176</sup> Por su parte, en el área de Acatlán, de la división de Amador Salazar se escindieron las tropas de los coroneles Ricardo Reyes y Cleotilde Sosa, quienes se incorporaron al ejército de Pablo González para combatir a sus antiguos aliados.<sup>177</sup>

Las concesiones que algunos como Domingo Arenas obtuvieron de su alianza con el constitucionalismo impresionaron a varios de los dirigentes al interior del Ejército Libertador del Sur. Las posibilidades de continuar siendo líderes de sus regiones y emprender cierto repartimiento agrario auspiciado por la ley del 6 de enero de 1915 y la Constitución de 1917; la existencia de disputas personales entre jefes de armas al interior, así como la promesa de la pacificación, generaron aún más defecciones a largo de las líneas defensivas del zapatismo.<sup>178</sup> Sin embargo, en 1917 Domingo Arenas y su estado mayor fueron asesinados por Fortino Ayaquica, mientras que su región fue saqueada en venganza por su defección.<sup>179</sup>

---

<sup>174</sup> Womack, *Zapata y la revolución mexicana*, 1985, pp. 272-273.

<sup>175</sup> LaFrance, "Arrugas y verrugas", *Zapatismo origen e*, 2019, pp. 458-459.

<sup>176</sup> Womack, *Zapata y la revolución mexicana*, 1985, pp. 241-245, 258-259, 268.

<sup>177</sup> González, *Memoria de Acatlán*, 2003, p. 54-56.

<sup>178</sup> Womack, *Zapata y la revolución mexicana*, 1985, p. 279.

<sup>179</sup> LaFrance, "Arrugas y verrugas", *Zapatismo origen*, 2019, p. 459.

Una idea que se repite entre varios autores, como Mary Kay Vaughan, es la de los campesinos zapatistas rebelados contra toda forma de modernización, con el deseo de volver a una autonomía premoderna real o imaginaria.<sup>180</sup> En ese sentido, considero que la imagen de una preexistente autonomía local armoniosa y equitativa fue, más bien, una construcción de algunos ideólogos de la revolución. Lo que el movimiento zapatista buscó generar era un extenso y radical reparto agrario basado en expropiaciones directas de las tierras que en algún momento habían sido propiedad comunal de los pueblos, así como el reparto de los bienes enajenados a los enemigos de la revolución.

A lo largo del siglo XIX, los pueblos defendieron en múltiples ocasiones y por muchas vías sus derechos de autogobierno, de los que formaba parte importante su dominio sobre la propiedad de tierras comunales, frente a la voracidad de hacendados colindantes o autoridades gubernamentales. Ello fungía como fuente de cohesión política, al igual que la veneración de santos patronos, frente a árbitros o adversarios externos. De ahí que en diversos oficios contenciosos puede encontrarse a la corporación de la población como una voluntad indivisa. Aunque en muchos pueblos los derechos de propiedad eran bastante asimétricos —entre personas con diferentes intereses, en ocasiones contradictorios—, ello no impedía la realización de acciones unitarias frente a un enemigo común.<sup>181</sup>

Si bien el propio Plan de Ayala preveía limitar los monopolios existentes de tierras, montes y aguas, para que “los pueblos y ciudadanos de México, obtengan ejidos, colonias, fundos legales para pueblos, o campos de sembradura”, sólo confiscaría —previa indemnización— una tercera parte de ellos.<sup>182</sup> Sobre los terrenos nacionalizados a los enemigos de la revolución, una vez aprobado por el Cuartel General su fraccionamiento, se les expediría a cada uno de los beneficiados su título correspondiente, a condición de no ser vendibles ni enajenables.<sup>183</sup> Más importante que definir una sola forma de organización de las propiedades agrícolas,

---

<sup>180</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000, p. 25.

<sup>181</sup> Kourí, “Sobre la propiedad comunal”, *Historia mexicana*, 2016, pp. 1931-1945.

<sup>182</sup> Pineda, “El Plan de Ayala”, *La Revolución por escrito*, 2013, pp. 100-102.

<sup>183</sup> Zapata, en Espejel, *Emiliano Zapata*, 2019, p. 265.

el propio general Emiliano Zapata consideraba la soberanía y autonomía local y regional:

Los surianos sabemos perfectamente que en cada región del país se hacen sentir necesidades especiales y que en cada una hay y debe haber soluciones adaptables a las condiciones peculiares del medio. Por eso no intentamos el absurdo de imponer un criterio fijo y uniforme.<sup>184</sup>

Por ello, apuntaba más bien a restaurar el poder político de los pueblos en sus corporaciones civiles municipales, que garantizarían un mejor acceso a la tierra, pero no eliminaría las diferencias en cuanto su propiedad. La idea de la abolición de la propiedad privada fue propuesta por algunos ideólogos como Antonio Díaz Soto y Gama, Santiago Orozco y Luis Méndez —delegados zapatistas ante la Convención entre 1914 y 1915— quienes, según el propio Díaz Soto y Gama, estaban fuertemente influidos por lecturas de varios teóricos del anarquismo.<sup>185</sup>

Por su parte, Luis Cabrera —el ideólogo de la Ley del 6 de enero de 1915 en la que se basó el artículo 27 constitucional— para contrarrestar el atractivo del zapatismo propuso el repartimiento corporativo de terrenos como un retroceso estratégico de carácter temporal, mientras se capacitaba a los campesinos para ser pequeños propietarios individuales. Ello atacaba el pasado latifundista del porfiriato para restablecer una imaginada armonía comunal indígena-campesina. El propio Antonio Díaz se incorporó más tarde al régimen obregonista y defendió la forma “ejidal” que tomó el reparto agrario. Sin embargo, la institucionalización que se consolidó en los siguientes años fue la del usufructo colectivo de una propiedad nacional dependiente del Estado y administrada por una burocracia central.<sup>186</sup>

Luego del asesinato del general Emiliano Zapata y el armisticio de las tropas del Ejército Libertador, varios de sus generales renegociaron alianzas con las facciones constitucionalistas en disputa. Del suroeste de Puebla, las tropas del coronel Eduardo Reyes de la división de Fortino Ayaquica combatieron en mayo de

<sup>184</sup> Zapata en Pineda, “El Plan de Ayala”, *La Revolución por escrito*, 2013, p. 105.

<sup>185</sup> Díaz Soto y Gama en Pineda, “El Plan de Ayala”, *La Revolución por escrito*, 2013, pp. 112-113.

<sup>186</sup> Kourí, “La invención del ejido”, *Nexos*, 2015 y “La promesa agraria del artículo 27”, *Nexos*, 2017.



1920 en las cercanías de Apizaco, Tlaxcala.<sup>187</sup> En el marco de la rebelión de Agua Prieta, diversas facciones se incorporaron al descontento de los principales generales constitucionalistas, lo que rápidamente desfondó el apoyo militar de Venustiano Carranza y llevó a su asesinato en Tlaxcalantongo, Puebla. Para estas tropas ex zapatistas debió representar un gran mérito y refuerzo de su alianza con el obregonismo y el grupo sonoreense, el haber participado en los combates en los que el carrancismo fue derrotado.



Figura 2. Plano general de la División Ayaquica. Infanterías surianas al mando del coronel Francisco Ponce, revistadas por el coronel Eduardo Reyes, en 1920. Es decir, luego de haber participado en la Rebelión de Agua Prieta.<sup>188</sup>

<sup>187</sup> Magaña, "División Ayaquica", 1920, en AHUNAM, fondo Gildardo y Octavio Magaña, colección gráfica y hemerográfica, serie fotografías y negativos, Unidad documental simple 1229.

<sup>188</sup> Magaña, "GMC-0702", AHUNAM, 1920, fondo Gildardo y Octavio Magaña, colección gráfica y hemerográfica, serie fotografías y negativos, Unidad documental simple 1228.



Figura 3. Plano general de la División Ayaquica. Parte de las tropas que al mando del coronel Eduardo Reyes combatieron en mayo de 1920 en la zona de Apizaco, Tlaxcala.<sup>189</sup>



Figura 4. Plano general de la División Ayaquica. Tropas revolucionarias al mando del coronel Miguel Hidalgo, revistadas por el coronel Eduardo Reyes en las inmediaciones de Texmelucan, Puebla, 1920.<sup>190</sup>

Posteriormente, se manifestaron algunas diferencias debido a intereses contrapuestos entre poblaciones, fracciones y líderes locales. Como muestra, en

<sup>189</sup> Magaña, "GMC-0703", AHUNAM, 1920, fondo Gildardo y Octavio Magaña, colección gráfica y hemerográfica, serie fotografías y negativos, Unidad documental simple 1229.

<sup>190</sup> Magaña, "GMC-0704", AHUNAM, 1920, fondo Gildardo y Octavio Magaña, colección gráfica y hemerográfica, serie fotografías y negativos, Unidad documental simple 1230.

1923 varios habitantes de Guadalupe Santa Ana elevaron una queja en contra de su presidente municipal. En ella afirmaron que éste los amenazaba por haber pedido ejidos y que era respaldado por el ahora general Ricardo Reyes Márquez, de cuyas fuerzas este presidente había formado parte. En su oficio reprodujeron algunos de los discursos legitimadores del régimen posrevolucionario, como la idea de que la “época de la dictadura terminó”<sup>191</sup>.

Sin embargo, se mostraban poco dispuestos a quedar al margen de la reforma agraria; mientras ésta no se extendiera “no se verá pacificación”, e incluso recordaban los saqueos cometidos por las tropas constitucionalistas al ocupar los territorios zapatistas: “a las fuerzas de Reyes no se les olvida lo que aprendieron cuando fueron carrancistas”.<sup>192</sup> Si bien hacer ver como pernicioso el pasado carrancista de esos líderes locales podría parecer inconveniente al tratar con gobiernos emanados del constitucionalismo, estos agraristas parecen haber asumido que derrotado Venustiano Carranza por sus antiguos aliados, la denostación del proceder de las tropas bajo su mando no ofendería a nadie.

En las averiguaciones hechas sobre la denuncia expuesta, los demandantes acusaron al presidente municipal de haber orquestado el asesinato de un agrarista. Mientras que otros testimonios afirmaron que dicha autoridad era honorable y efectuaba eficientemente su labor, como al mejorar sus casas consistoriales, su panteón municipal y el establecimiento de la instrucción pública.<sup>193</sup> Aquí quisiera remarcar la importancia del apoyo a la escolarización como marcador del desempeño de un presidente municipal. En ese mismo año, el de Tehuizingo acusó a los habitantes de Boquerón de tirotearlo a él y sus acompañantes en su camino a Acatlán, por lo que pidió la intervención del presidente municipal de esta última cabecera para “evitar un conflicto entre pueblos”.<sup>194</sup> Por su parte, los habitantes de

---

<sup>191</sup> “Se le transcribe oficio del C. Presidente Auxiliar”, 27 de junio de 1923, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1923-1926, caja 55.

<sup>192</sup> “Se le transcribe oficio del C. Presidente Auxiliar”, 27 de junio de 1923, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1923-1926, caja 55, v.

<sup>193</sup> “Informe”, 4 de agosto de 1923, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1923-1926, caja 55.

<sup>194</sup> “Se le transcribe oficio del Presidente municipal”, 17 de julio de 1923, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1923-1926, caja 55.

la ranchería de la Noria, del mismo Boquerón, se quejaron de que la gente de Tehuiztingo no había respetado la posesión de tierras asignadas a los primeros.<sup>195</sup>

Respecto de las constantes disputas en torno a la dotación de ejidos y los reacomodos en las posesiones de tierras, las autoridades que debían mediar solían ser poco claras en sus resoluciones e incluso al girar órdenes contradictorias conforme se manifestaban las diversas partes en cuestión. A manera de ejemplo, en 1924 el secretario de gobierno del estado (Juan C. Bonilla, hijo), en atención a una solicitud en el mes de mayo ordenó al presidente municipal de Acatlán impartir garantías a la dueña de la finca de Boquerón, y desalojar a los ocupantes ilegales de sus terrenos.<sup>196</sup> No obstante, en junio transcribió al mismo presidente municipal la queja del procurador de pueblos de la Comisión Nacional Agraria acerca de que dicho presidente se negaba a poner en posesión del pueblo de Boquerón las tierras ociosas solicitadas, por lo que le pidió informes al respecto.<sup>197</sup>

La derrota militar del zapatismo no eliminó la pugna de muchas localidades por recuperar o adquirir terrenos de cultivo y cierta autonomía política. Luego denominadas como agraristas, diversas organizaciones perduraron politizadas, además de que solían conservar la posesión de armas, lo cual las volvía más difíciles de ignorar por las autoridades. Traigo a colación los ejemplos anteriores para mostrar los jalneos entre poblaciones, antiguos propietarios, jefes de armas y autoridades civiles que en el periodo intentaban renegociar su lugar en las relaciones de poder y en la posesión de las tierras, montes y aguas de la región.

Asimismo, intento caracterizar el periodo como un momento fluido en el que diversas fuerzas intentaban ganar o conservar derechos, y en el que estaban poco delimitadas algunas de las facultades políticas de los diversos niveles de gobierno. En él, una nueva clase dominante aspiraba a lograr el consenso activo de diversas clases subalternas, que también querían renegociar su posición en la hegemonía e

---

<sup>195</sup> "Se le transcribe oficio del Presidente del Comité Particular", 19 de julio de 1923, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1923-1926, caja 55.

<sup>196</sup> Bonilla, "Transcribiendo escrito de la Sra. María Martínez", 14 de mayo de 1924, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1923-1926, caja 55.

<sup>197</sup> Bonilla, "Se le transcribe oficio del Procurador de Pueblos" 30 de junio de 1924, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1923-1926, caja 55.

influir en el programa político. Los campesinos de esta región, como subalternos, eran disgregados y episódicos;<sup>198</sup> luego del derrumbamiento del Ejército Libertador del Sur las diversas localidades se movilizaban sólo en momentos precisos, luchaban por su cuenta y entre ellas.

Ante el desmoronamiento de la antigua élite de propietarios en el valle de Izúcar, en la década de 1920 un empresario estadounidense, William Jenkins, reorganizó el poder latifundista, adquirió paulatinamente las haciendas de los fracasados terratenientes y las integró en un complejo tecnificado. En 1918, el incipiente industrial, aprovechó sus buenas relaciones con la colonia estadounidense de la ciudad de Puebla para ser nombrado cónsul honorario de los Estados Unidos. Un año después fue secuestrado por dos antiguos jefes zapatistas (Federico Córdova y Juan Ubera), por lo que la embajada norteamericana presionó al gobierno de Venustiano Carranza por la liberación de su ciudadano. En esa coyuntura, el abogado de Jenkins logró reunir entre extranjeros y amigos del empresario la suma requerida pese a las sospechas del régimen carrancista de que se trataba de un auto secuestro.<sup>199</sup>

Al poco tiempo, en 1921, Jenkins compró la hacienda de Atencingo y continuó adquiriendo propiedades contiguas hasta 1936. Entre sus posesiones estaban la mayor parte de las superficies irrigadas de las haciendas de Teruel, Raboso, Tolentino, Colón y Atencingo, en las que tecnificó la producción del azúcar. En realidad, Jenkins sí mantuvo pactos con antiguos líderes zapatistas: por permitir a algunos campesinos trabajar en su propiedad, Juan Ubera recibía 50 pesos mensuales. También colaboró con Sabino Burgos para conseguir el apoyo de los pueblos aledaños a la hacienda de Tolentino y el pueblo de Matzaco.

En sus tratos con las poblaciones locales, Jenkins mezcló el patrocinio de fiestas religiosas, o de obras públicas como edificios escolares —muy demandados en ese periodo—, con la imposición de autoridades civiles y la intimidación mediante la violencia. Como parte de ello, hacia 1930, el empresario estadounidense había

---

<sup>198</sup> Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, tomo 6, 2000, pp. 181-183.

<sup>199</sup> Gómez Carpinteiro, *Gente de azúcar*, 2003, p. 134-138.

patrocinado la construcción de siete escuelas en los municipios de Izúcar y Tepeojuma.<sup>200</sup> De ahí que la contribución material a la expansión de la enseñanza pública era, para este gran propietario, una importante forma de adquirir legitimidad y negociar con muchas poblaciones.



Figura 5. William Jenkins (con el pie izquierdo sobre la gran rueda dentada) en su ingenio de Atencingo ante Gildardo Magaña en 1922.<sup>201</sup>

Durante la rebelión delahuertista, también hubo acciones militares en el suroeste de Puebla. Sin embargo, en este lugar los levantados no alcanzaron contingentes muy numerosos. De hecho, en febrero de 1924 el municipio de Teopantlán informó del paso de la fuerza rebelde de Clemente Barrales, con apenas treinta hombres. Para abril, se le respondió de enterado al presidente de Izúcar que ya se había informado a la jefatura de Operaciones Militares, que las fuerzas revolucionarias del general Fortunato Maycotte estaban en esa jurisdicción. A los pocos días, el presidente auxiliar de Calmecca informó que el general Brigadier Gil Vega había llegado con

<sup>200</sup> *Ibid.*, pp. 138-157.

<sup>201</sup> Magaña, "GMC-0708", AHUNAM, agosto de 1922, fondo Gildardo y Octavio Magaña, colección gráfica y hemerográfica, serie fotografías y negativos, Unidad documental simple 1234.

diez hombres montados y había salido para Tepexco. También Totoltepec informó el “desfile” del general Maycotte por su poblado, rumbo de Amatlán.<sup>202</sup>

Un mes después, el general en jefe del Estado mayor, Andrés Zarzosa, pidió a la presidencia de Matamoros datos sobre alguna presencia enemiga en esa zona, debido a que Acatlán había reportado una partida rebelde en Tecomatlán.<sup>203</sup> A pesar de las mencionadas movilizaciones, los rebeldes no lograron controlar la región. En esta, sólo los municipios de Teopantlán y Tepeojuma fueron declarados desiertos de autoridad por el gobierno del estado, cuando el poder municipal empezó a ser ejercido por “elementos ilegítimos” en ellos. No obstante, para octubre de 1926 ya se habían solucionado los conflictos existentes en algunas localidades.<sup>204</sup> Como en el resto del país, los alzados fueron neutralizados por las fuerzas federales.

Uno de los ex zapatistas que participó en contra de la rebelión delahuertista fue el colombiano Julio Cuadros Caldas. Éste había sido compañero de prisión de Juan Andrew Almazán y Ángel Barrios, llegó a obtener el grado de coronel a las órdenes del general Fortino Ayaquica y, a principios de la década de los veinte, formó parte del 169° regimiento de caballería con sede en Atlixco, integrado por agraristas. En 1922, había pertenecido a la Comisión Nacional Agraria en la que encabezó dos congresos de representantes campesinos del estado de Puebla. En el marco de la mencionada rebelión, recuperó el grado de coronel y combatió entre Puebla y Oaxaca. Además, formó tropas agraristas que se sumaron a la columna de Andrew Almazán.<sup>205</sup> Cuadros alternó su labor militar y política con la escritura de diversos artículos y libros, incluido *El Comunismo Criollo*, que, de hecho, fue promovido en diversos municipios de la entidad.<sup>206</sup> Sobre esta obra volveré en el capítulo tercero sección 3.4 Educación y etnicidad en la posrevolución.

Otros generales ex zapatistas que también participaron en contra de la rebelión delahuertista fueron José María Sánchez y Sabino P. Burgos. José María

---

<sup>202</sup> “Al ciudadano”, “Que ya se transcribe su telegrama” y “Ciudadano Presidente Municipal”, febrero y abril de 1924, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal 1925, caja 99.

<sup>203</sup> “Presidente Municipal”, mayo de 1924, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal 1925, caja 99.

<sup>204</sup> “Circular num CXXXI”, 28 de octubre de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>205</sup> Arias, “Emiliano Zapata y Augusto César Sandino”, *Más allá del estrecho*, 2018, pp. 2-5.

<sup>206</sup> “Circular”, 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 106.

Sánchez nació en Chachapa, Puebla, inició su participación revolucionaria dentro de las fuerzas zapatistas, se incorporó luego a las filas de Obregón, donde alcanzó el grado de general y fungió como diputado por su estado en 1917. Gracias a su adhesión al Plan de Agua Prieta ocupó el cargo de gobernador por un breve periodo en 1921. Durante la rebelión delahuertista, movilizó grupos agraristas a favor del gobierno, por lo que volvió a ocupar la gubernatura de su entidad en 1924.<sup>207</sup> Sabino Burgos nació al interior de la zona estudiada, en Chietla, Puebla, se incorporó a la lucha bajo las órdenes de Francisco Mendoza, después alcanzó el grado de general y pasó a depender directamente de Emiliano Zapata. Luego de la muerte de este último, también secundó el Plan de Agua Prieta en 1920 e igualmente combatió la rebelión delahuertista (1923-1924) a las órdenes de Juan Andrew Almazán.<sup>208</sup>



Figura 6. Álvaro Obregón pasa revista a la caballería de José María Sánchez en 1924.<sup>209</sup> Esta fotografía muestra la integración de viejos líderes zapatistas en el obregonismo, así como el interés de demostrarla y dejar constancia de ella. Dicha alianza le valió la general Sánchez ocupar la gubernatura de la entidad por un breve periodo luego de la Rebelión delahuertista.

<sup>207</sup> INEHRM, *Diccionario de generales*, 2014, p. 946.

<sup>208</sup> López, *Los Compañeros de Zapata*, 1980, p. 48. INEHRM, *Diccionario de generales*, 2014, p. 152. En estas dos obras se refiere la muerte de Sabino Burgos en 1926, si bien en el propio *Diccionario de generales* se afirma que en 1927 el mencionado compitió para diputado por el estado Guerrero. En realidad, el general Burgos siguió actuando en el suroeste de Puebla durante varios años más, todavía en 1934 se le acusó de tener ligas con William Jenkins. Gómez Carpinteiro, *Gente de azúcar*, 2003, p. 286.

<sup>209</sup> "Obregón pasa revista", Fototeca Nacional INAH, 1924, MID 77\_20140827-134500:606747. Recuperado de: < <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/fotografia:432238> >



En enero de 1925, la presidencia de Matamoros informó que había recibido noticias de que el general Sabino Burgos asaltaría la ciudad para deponer al ayuntamiento.<sup>210</sup> Esto no ocurrió, y al siguiente año el mencionado fue candidato a diputado por la Unión de Partidos Regionales del Estado y el Partido Nacional Agrarista. En esa ocasión, contendió como su suplente el licenciado Octavio Paz (padre), resultando ambos ganadores.<sup>211</sup> El programa político de Burgos incluía algunas posturas cercanas al socialismo, aunque con poca claridad. Por ejemplo: “2o.- Tomar parte directa y activa en la lucha de clases y mientras permanezca el sistema estatal actual, en la política, preferente en las luchas electorales”.<sup>212</sup> Asimismo, Burgos afirmó que como agrarista sostendría la “bandera de la redención del campesino”.<sup>213</sup> El propio general José María Sánchez compitió como candidato a senador federal, pero él por la Confederación Revolucionaria Socialista y el Partido Revolucionario del Estado.<sup>214</sup>

De manera que varios de los mandos medios zapatistas lograron sobrevivir al desfundamiento del Ejército Libertador del Sur e incorporarse al constitucionalismo, dentro del obregonismo, principalmente. Durante la década de 1920, la participación de estos líderes en la rebelión de Agua Prieta y en contra de la rebelión delahuertista les permitió mantener cierta preeminencia en su región o, incluso, ascender políticamente. Al hacerlo, debían mediar entre las iniciativas de sus partidos y los diversos niveles de gobierno, así como entre las demandas sociales que habían defendido al levantarse en armas y sus intereses personales, pues solían depender del apoyo local mediante las organizaciones campesinas, por lo que el agrarismo se volvió una fuente de legitimación.

El proceso hegemónico construye un marco común, material y significativo, para vivir a través de órdenes sociales caracterizados por la dominación, hablar de ellos y actuar sobre ellos.<sup>215</sup> Puede verse como parte de ese marco común la

---

<sup>210</sup> “Señor gobernador”, 09 de enero de 1925, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal 1925, caja 99.

<sup>211</sup> “Al Ciudadano”, 18 de junio de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal 1926.

<sup>212</sup> “Programa Político”, 06 de junio de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal 1926.

<sup>213</sup> *Ibid.*

<sup>214</sup> “Al C. Presidente Municipal”, 14 de junio de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal 1926.

<sup>215</sup> Roseberry, “hegemonía y lenguaje contencioso”, *Aspectos cotidianos*, p. 220.

creación de partidos locales que contendieron electoralmente y la formación de organizaciones agraristas que podían combinar las tomas de tierras con las solicitudes a través de los canales legales. En su ascenso político, era común que los candidatos de origen militar acompañaran su postulación con la de la de algún abogado o profesor normalista, de forma que quedara asociado el liderazgo efectivo con el teórico, que debía brindar legitimidad y crear una narrativa coherente de la experiencia y función de la clase emergente. Así, a diversos niveles solían asociarse los hombres de armas, *caudillos*, con los hombres de letras, *intelectuales*.

Por otra parte, las disputas entre poblaciones perduraron aún después de las rebeliones con aspiraciones nacionales. En 1925, Tehuitzingo denunció que Chinantla había armado cien hombres y desalojado de sus hogares a los habitantes de la ranchería de Tehuixtla, por lo que pidieron apoyo al gobierno.<sup>216</sup> En 1927, los vecinos de Boquerón se quejaron que el ganado de un hombre les causaba perjuicios en los terrenos de que habían sido dotados. A esto, el dueño de los animales respondió desconociendo las quejas de aquellos y pidió garantías al presidente municipal, pues afirmaba que habían sido armados por el ex gobernador provisional y cometían atropellos en contra de todo no simpatizante agrarista.<sup>217</sup>

Más tarde, un vecino de la Noria, Tehuitzingo, denunció que diez personas de Boquerón asaltaron su casa a mano armada.<sup>218</sup> En otro oficio de 1927, el general y senador Ricardo Reyes Márquez firmó como testigo de los datos de la extensión de los ejidos a San Vicente Boquerón, por lo que es posible que muchos de sus vecinos fuesen parte de las fuerzas y base de apoyo del general. De cualquier modo, dicha población se mantuvo durante todo el periodo movilizadada y dispuesta a contender —con las armas o las palabras— por sus intereses.

En 1928, el asesinato de Álvaro Obregón fue la crisis interna más fuerte que enfrentó el régimen posrevolucionario, de esa coyuntura derivaron la creación del

---

<sup>216</sup> “Al C. Presidente Municipal”, 16 de abril de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 111.

<sup>217</sup> “Presidente Municipal”, 29 de septiembre de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1927, caja 100.

<sup>218</sup> “Al Ciudadano”, 10 de marzo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926-1927.

Partido Nacional Revolucionario, el maximato, el vasconcelismo y la rebelión escobarista. Luego de esto, Calles se liberó de las presiones obregonistas y se convirtió en el hombre clave. Sin embargo, el general Obregón seguía siendo, hasta su muerte, la autoridad de los militares, amos aún de amplias zonas del país que no estaban dispuestos a ser desplazados. Por ello, Calles debía convencer a los hombres fuertes de reunirse en torno al nuevo partido y garantizarles que éste respetaría sus intereses. La dirección del grupo obregonista recayó en Aarón Sáenz, jefe de la campaña electoral del general y a la sazón gobernador de Nuevo León, por lo que se empezó a dar por sentada su candidatura. Esto apaciguó los ánimos del bloque que se había formado en torno al desaparecido Obregón y volvió aceptable la idea de formar un gran partido revolucionario, que habría de federar a los diversos partidos estatales en torno a la jefatura de Plutarco Elías Calles y de Aarón Sáenz.<sup>219</sup>

Desde su cuarto informe de gobierno, Plutarco Elías Calles empezó a formular la idea de un gran partido nacional. Para ello, solicitó la redacción de su discurso a su secretario de educación, Puig Casauranc, quien asumió que por primera vez México carecía de caudillos, lo que permitiría “pasar, de una vez por todas, de la condición histórica de un ‘país de un hombre’ a la de nación de instituciones y de leyes”.<sup>220</sup> Calles logró nulificar a todos los fuertes contendientes por la presidencia, arrancándoles el compromiso —bajo el argumento de la unidad revolucionaria— de permanecer en sus puestos públicos o militares, lo que implícitamente dejaba el camino libre para Aarón Sáenz, que mantenía su licencia de la gubernatura, solicitada al dirigir la campaña electoral de Obregón.

Entre los neutralizados se encontró Juan Andrew Almazán, a cambio de la gubernatura de Puebla para su hermano Leónides. Sin embargo, Calles aun no contaba con la fuerza para imponer sus decisiones, fue, más bien, un hábil negociador que logró la formación del Partido Nacional Revolucionario porque muchos caciques —como Saturnino Cedillo, Lázaro Cárdenas y Adalberto Tejeda—

---

<sup>219</sup> Segovia y Lajous, “La consolidación del poder”, 1978, pp. 17-21, 30-36.

<sup>220</sup> Calles en Sánchez, “La fundación del Partido Nacional” (tesis), 2014, p. 69.

y altos mandos —como José Manuel Puig Casauranc y Ezequiel Padilla— aceptaron resolver sus diferencias al interior del partido. Sin embargo, poco después, muchos de los antiguos obregonistas fueron convencidos de cambiar de bando sin informar a Aarón Sáenz. El propio Calles logró maniobrar para, a través del PNR, mantener su influencia sobre el ejecutivo federal en contra de Aarón Sáenz en 1929 y de José Vasconcelos en 1930.<sup>221</sup>

Las rebeliones militares y cristera aumentaron por momentos el tamaño de las fuerzas armadas a las que, al final de cada revuelta, se intentó volver a disminuir y controlar. Luego del último levantamiento con intenciones nacionales —el escobarista de 1929, aplastado por Plutarco Elías Calles y Juan Andrew Almazán— se retomó la reorganización y disminución del tamaño del ejército. No obstante, la eliminación o sujeción de los caciques locales no podía realizarse sin el apoyo de la milicia, o al menos de una parte de ella, por lo que el partido, la nueva institución política nacional, fue en su origen una coalición entre algunos jefes militares y caciques, organizaciones políticas estatales y asociaciones de trabajadores subordinadas.<sup>222</sup>

En el suroeste de Puebla, la violencia brotó en distintos momentos durante toda la década. En 1929, un ex teniente del ejército nacional denunció que el ex capitán Juan Herrera de la Brigada Reyes Márquez, había estado persiguiendo, encarcelando y asesinando a diversas personas de Acatlán, por lo que pedía garantías para él y la aplicación de la justicia a los criminales.<sup>223</sup> A pesar de la anterior acusación, a los pocos meses, Juan Herrera fungió como presidente municipal de Acatlán, y en 1930 el gobernador Leónides Andrew Almazán le respondió con satisfacción por haber manifestado su adhesión al gobierno.<sup>224</sup> Aunque Herrera salió bien librado de esos altercados, el general Ricardo Reyes Márquez no sobrevivió, pues fue asesinado a mediados de 1929.

---

<sup>221</sup> Sánchez, “La fundación del Partido Nacional” (tesis), 2014. P. 70-72, 189.

<sup>222</sup> Segovia y Lajous, “La consolidación del poder”, 1978, pp. 9-10.

<sup>223</sup> “Al Ciudadano”, 26 de agosto de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1929, caja 103.

<sup>224</sup> “Juan Herrera y demás signatarios”, 08 de febrero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 107.

En junio de ese año, el maestro particular de Acatlán, Adolfo Arellano, pidió al general y senador José María Sánchez, y éste, a su vez, a la secretaría de gobierno del estado, garantías contra los atropellos que se estaban cometiendo en su contra, pues aseguró que trataban de inculparlo como cómplice del homicidio de Reyes Márquez. Al hacerlo, argumentó que él había protestado en favor de los maestros federales cuando habían sido atacados en fechas recientes. A pesar de lo cual, por considerarse que su escuela particular era católica, y él nunca había pertenecido al partido del recientemente asesinado, el comandante de la policía que ya había detenido a diversas personas —incluyendo al entonces presidente municipal y su hermano— buscó al maestro particular en su casa y al no encontrarlo detuvo a su esposa.<sup>225</sup>

En esa coyuntura surgieron otras disputas pues, en el mismo mes, el presidente de Ahuehuetitla se quejó ante la Secretaría de Gobierno del Estado de que varios ejidatarios de su municipio habían sido tiroteados por vecinos de Chinantla.<sup>226</sup> Al mes siguiente, el presidente auxiliar de El Progreso, Acatlán, informó que gente armada había ingresado en la hacienda y el rancho de Yetla, donde tirotearon a algunos pastores y se llevaron el ganado con rumbo de Tlaltepeji, Chietla. Lo más interesante que encuentro de este último evento, son los términos en los que fue denunciado: “como se ignora si son ladrones o revolucionarios, lo comunico a [usted] como autoridad de éste ex Distrito para los fines que convengan”.<sup>227</sup>

Ese funcionario local se mostró indeciso al catalogar a los sustractores como *ladrones o revolucionarios*, asumía que la diferencia sería aclarada por sus superiores, y que ella debía influir en el trato que se diese a los implicados. También sobresale que todavía en 1929 existiese dicha confusión y se considerase que el proceso “revolucionario” aún imperaba. Es notorio, igualmente, que el asesinato del

---

<sup>225</sup> “Insertándole of. de la Sría. de Gobernación”, 21 de junio de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1929, caja 103, exp. Queja.

<sup>226</sup> “Trascribiendo oficios del c. presidente municipal”, 22 de junio de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1929, caja 105.

<sup>227</sup> “Trascribiendo oficios del c. pres. aux del pueblo de Progreso”, 19 de julio de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1929, caja 105.

general Ricardo Reyes Márquez coincidió con diversos enfrentamientos por todo su ex distrito, por lo que probablemente fue parte de una serie de reacomodos en el liderazgo local y los grupos que lo respaldaban.

Ese mismo año, un comisionado de la Comisión Nacional Agraria se quejó en contra del presidente municipal, Juan Herrera, quien encarceló al ex presidente del comité particular ejecutivo y a otros agraristas (a los que dejó libres después). Por lo anterior, pidió a la secretaría de gobernación guía sobre cómo proceder, al tiempo que se negaba a reconocer a Herrera como autoridad: “ni mucho menos reconocerlo como encargado de estos contingentes agraristas, por ser para nosotros un enemigo a nuestra causa y que está de parte de los terratenientes”.<sup>228</sup> De forma similar, en 1930 el secretario de gobierno del estado informó al presidente municipal de Acatlán que algunos ejidatarios de su jurisdicción, de Santa Cruz Tejalpa, se encontraban presos en Chietla, porque un grupo armado bajo las órdenes de su presidente auxiliar los amenazaba, pues se encontraba del lado de los hacendados afectados por el reparto agrario.<sup>229</sup> De manera que algunos de los antiguos dirigentes revolucionarios podían luego renegociar alianza con los antiguos propietarios y bloquear mayores reparticiones.

Debido a los movimientos revolucionarios, desde la presidencia de Francisco I. Madero, el porcentaje de militares ocupando algún puesto de gobierno aumentó de manera constante hasta alcanzar el 59 por ciento durante la presidencia de Álvaro Obregón. Empero, era difícil controlar a un ejército formado por líderes populares con nombramientos, cuya oficialidad y tropa eran sus propios seguidores, por lo que cada poder militar regional controló políticamente su zona e intentó negociar con su base social mediante prebendas como las tierras, derechos laborales, escuelas o diversos servicios. Esta dispersión del poder se centralizó paulatinamente a medida que los hombres fuertes desaparecieron o acataron las reglas del partido.<sup>230</sup> Después de la rebelión de Agua Prieta que derrotó a

---

<sup>228</sup> “Se le previene se sujete estrictamente a las órdenes”, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1929, caja 103.

<sup>229</sup> Al C. Presidente Municipal”, 04 de mayo de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 107.

<sup>230</sup> Sánchez, “La fundación del Partido Nacional” (tesis), 2014, pp. 23, 30.

Venustiano Carranza, ningún levantamiento volvió a tener éxito a nivel nacional. Los sucesivos intentos de 1923-24, 1927 y 1929 —de Adolfo de la Huerta, Francisco Serrano y Arnulfo Gómez, y José Gonzalo Escobar, respectivamente— fueron sometidos y permitieron cierta depuración del ejército.

Como parte de la búsqueda de recuperar el control efectivo de todo el país —y al mismo tiempo lograr cierta pacificación— en 1930, el gobierno federal, a través de los niveles estatales, anunció que todas las defensas regionales o rurales debían considerarse reserva del ejército nacional, por lo que solicitaron a las diversas autoridades locales informar de cada grupo armado, sus jefes, números, armas y municiones.<sup>231</sup> Acatlán envió un informe de las armas de sus “soldados”, entre las que había algunas carabinas, “remintons”, pistolas con muy pocos tiros disponibles y catorce personas armadas únicamente con machetes. Sin embargo, algunos eligieron no reportar defensas, como San Jerónimo Xayacatlán, que respondió a Acatlán no tener fuerzas de seguridad pública, ni jefes, soldados, armamento, o cartuchos, tan sólo vecinos que hacían ronda, por lo que no había hombres que registrar.<sup>232</sup> Así, el poder federal intentaba cooptar y subordinar a las diversas fuerzas armadas existentes en el territorio, las que podían incorporarse al ejército y ganar tanto el respaldo legal como los salarios, o evadirse y conservar cierta autonomía.

A inicios de 1934, el ayuntamiento de Acatlán pidió que el ex zapatista Juan Herrera no fuese nombrado jefe de defensas rurales del ex distrito, porque ejercería venganzas personales; en su lugar, pidieron que no se removiera a Simitrio Velasco.<sup>233</sup> Todavía en ese año eran importantes en esa área las fuerzas que había secundado al general Reyes Márquez, pues, en noviembre de ese año, el presidente municipal —Hilario Romano— comunicó a la 19ª zona militar y a la secretaría de gobierno del estado, los rumores de la cercanía de una partida rebelde

---

<sup>231</sup> Guevara, “Inserta circular de la Secretaría de Guerra y Marina”, 20 de julio de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 107.

<sup>232</sup> “Al C. Presidente Municipal y Jefe de las fuerzas”, 05 de septiembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 107.

<sup>233</sup> “Se inserta telegrama”, 29 de enero de 1934, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1934, caja 116.

dependiente de Enrique Rodríguez. En respuesta, “ofreciéronse ayer [a] mis órdenes como cincuenta voluntarios solicitando armas para [la] defensa [de] esta plaza, predominando elementos [que] militaron [a las] órdenes [del] general Reyes Márquez”.<sup>234</sup> El alcalde también informó que carecía de armas y municiones por lo que solicitó ayuda. Catorce años después de haberse sumado a la Rebelión de Agua Prieta y cinco después de la desaparición del general Ricardo Reyes, seguía habiendo un bloque importante en torno de sus tropas y aún intentaban mantener cierta preeminencia en la zona muchos de sus allegados.

---

<sup>234</sup> “Se inserta telegrama”, 05 de octubre de 1934, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1934, caja 114.



## Capítulo II. La federalización escolar en el suroeste de Puebla

En este capítulo analizaré la forma en que fue recibida en el suroeste de Puebla la llamada *escuela de la acción*, vigente en la Secretaría de Educación Pública (SEP en adelante) entre 1924 y 1934. Para hacerlo, iniciaré repasando la situación de la dirección de educación estatal en 1925 —como parte del gobierno del estado de Puebla—, en ese año convulso en que aún eran patentes los efectos de la rebelión delahuertista. Las precarias condiciones gubernativas de la entidad ayudan a explicar la paulatina entrada de la *federalización* escolar en Puebla, así como la permanencia de cierta conflictividad en el área estudiada. Después describiré brevemente los ex distritos políticos abordados, para luego analizar la implementación de la escuela de la acción en ellos. Para lo anterior, retomo algunos de los postulados de la historia de la vida cotidiana, como narración de lo que para un conjunto de personas es normal o habitual.<sup>235</sup>

Al realizar la investigación, lo que puedo leer en los diversos oficios contenidos en los archivos históricos son percepciones que los diversos sujetos involucrados en el proceso estudiado pudieron tener y, a su vez, comunicaron por escrito. La “realidad” a la que tengo acceso está conformada de observaciones vueltas descripción. Para Alfonso Mendiola, la sociedad observa a través de comunicaciones, éstas sólo se realizan cuando el receptor la comprende y sólo puede observarse que una comunicación se ha efectuado cuando provoca otra comunicación.<sup>236</sup> Por ello, intento rastrear las respuestas escritas (o reportadas por una de las partes) por diversos sectores de las poblaciones del área de estudio, los maestros, inspectores pedagógicos, autoridades locales, estatales y, en menor medida, federales.

Asimismo, me propongo buscar los elementos que permiten observar la creación de lo que William Roseberry denominó *lenguaje contencioso*: el lenguaje común y las formas legítimas de expresar aceptación o descontento en relaciones sociales cargadas de dominación.<sup>237</sup> En este sentido, busco dichos elementos en

<sup>235</sup> Ruiz Islas, “Relatar lo cotidiano”, *Historia y Graffa*, (en prensa).

<sup>236</sup> Mendiola, “Los géneros discursivos como constructores”, 2009, 22-29.

<sup>237</sup> Roseberry, “Hegemonía y lenguaje contencioso”, *Aspectos cotidianos*, 2002, p. 220

las formas en que los discursos oficiales fueron reproducidos, transformados o rechazados desde niveles locales, que expongan los términos centrales a través de los cuales ocurrió la impugnación y la lucha.

## 2.1 La Dirección General de Educación en 1924-1925

Con la emergencia de la rebelión delahuertista, en el estado de Puebla se sucedieron cinco gobernadores en el año de 1924. Notablemente, tres de ellos se mostraron interesados en controlar la educación oficial e influir en ella, ya que cada uno introdujo reformas en este rubro. Debido al constante cambio del ejecutivo estatal, para la Dirección General de Educación (DGE en adelante) —la dependencia educativa estatal—, fue difícil mantener una política definida y un presupuesto estable. En el *Periódico Oficial*, emitido por el estado, se reconoce como gobernador provisional a Vicente Lombardo Toledano desde enero hasta el mes de marzo. Meses después sería descrito como “encargado de la custodia de las Oficinas del Departamento Ejecutivo del Estado, durante el estado anormal en que se encontró esta Entidad con motivo de la última Revolución”.<sup>238</sup>

Como gobernador, Lombardo reformó la Ley de Instrucción secundaria y profesional de 1918, niveles para los que también generó planes de estudio.<sup>239</sup> Otra aclaración emitida durante su gobierno, que me parece pertinente referir, es la de la competencia de la DGE, que se encargaría de la instrucción rudimentaria, primaria, secundaria, profesional, y especial del estado.<sup>240</sup> Por un breve momento, Vicente Lombardo fue sucedido por Froylán Manjarrez, quien estableció un impuesto adicional para la instrucción pública. El siguiente gobernador provisional, Alberto Guerrero, reconocido entre el mes de abril y octubre de 1924, autorizó la declaración de vigencia del Presupuesto de Egresos de 1923 con modificaciones para el periodo 1 de junio al 31 de diciembre de 1924.<sup>241</sup>

<sup>238</sup> *Periódico oficial*, 05 de julio de 1924 en AGEPE, t. CXII, Núm. 22, Sección de leyes, p. 8.

<sup>239</sup> *Periódico oficial*, 19 de febrero de 1924, en AGEPE, t. CXII, Núm. 22

<sup>240</sup> *Periódico oficial*, 04 de marzo de 1924, en AGEPE, t. CXII, Núm. 22, Sección de leyes, p. 27.

<sup>241</sup> “Presupuesto de egresos” *Periódico oficial*, 25 de marzo de 1924 y 27 de mayo de 1924, en AGEPE, t. CXII, Núm. 22 pp. 45, 96.

En dicha partida, se reportó que el estado de Puebla atendía dentro del rubro de las *escuelas foráneas* —es decir, las escuelas sostenidas por el gobierno de la entidad fuera de la ciudad capital— 50 primarias de cabeceras de municipio, cuyos directores percibían un sueldo diario de cinco pesos; 204 escuelas primarias (\$3); 150 escuelas sub-primarias (\$2); así como 12 escuelas agrícola-industriales, cuyos directores ganaban en contraste ocho pesos diarios. Por su parte, los auxiliares y ayudantes evidentemente percibían salarios menores a los directores. La ciudad capital, mucho mejor atendida, declaraba tener 32 de escuelas elementales y de párvulos, con sueldos de seis pesos. El mayor salario correspondía al director general de educación (con \$12 diarios); existían también dos inspectores generales (\$6 cada uno) y una Junta Directiva de Educación Primaria integrada por un presidente, un inspector pedagógico general y un director médico.<sup>242</sup>

Dentro del presupuesto del Instituto Normal me parece digno de destacar las materias que contaban con mayor número de profesores asignados: antropología, pedagogía, lenguaje y matemáticas, con cuatro docentes cada una. Les seguían geografía, historia, inglés, francés, música y cultura física con dos profesores respectivamente. A su vez, se declaraba la existencia de un profesor de trabajos manuales y otro de labores manuales (desconozco la diferencia), así como 19 más para otras materias.<sup>243</sup> Llama mi atención la importancia asignada a las disciplinas sociales —Antropología, Geografía e Historia— en la formación de los futuros docentes, indicio del interés existente en el conocimiento del territorio que se pretendía administrar mejor y de la sociedad que se buscaba transformar. Asimismo, la intención de generar una educación más integral que no abarcara únicamente las áreas más básicas, con música, actividades manuales, cultura física e idiomas.

El gobierno de Alberto Guerrero también fue de muy breve duración, debido a que entre octubre y noviembre fue sustituido por José María Sánchez, quien

---

<sup>242</sup> "Presupuesto de egresos", *Periódico oficial*, 27 de mayo de 1924, en AGEP, t. CXII, núm. 22 (Suplemento) pp.14-19. Sección octava, DGE.

<sup>243</sup> "Presupuesto de egresos" *Periódico oficial*, 27 de mayo de 1924, en AGEP, t. CXII, núm. 22 (Suplemento) pp.14-19. Sección octava, DGE.

rápidamente sería sucedido por Enrique Moreno. La inestabilidad continuó en 1925, pues en enero se declaró gobernador constitucional a Wenceslao Macip.<sup>244</sup> No obstante, para abril ocupó el cargo Claudio N. Tirado, quien publicó el presupuesto de egresos para ese año, en el que se asignó para la Instrucción Pública en todo el estado un presupuesto de \$1 028 363.75.<sup>245</sup>

Es notable la disminución en los salarios de varios de los cargos en este ramo: el director general de educación ahora percibía \$9.50, además se crearon los puestos de un subdirector para varones y una subdirectora para mujeres (con sueldos de \$7 cada uno). Las escuelas foráneas habían disminuido de 50 a 44, cuyos profesores por ser titulados seguían recibiendo \$5 diarios, en este rubro se presupuestaron 100 ayudantes con sueldos de \$3. Las escuelas primarias y subprimarias (es decir, aquellas que sólo proporcionaban uno o dos años de educación básica), que antes sumaban 354 en total, habían pasado a ser 219 entre escuelas rurales (con directores que ganaban \$2) y elementales, con sólo el primer y segundo años de primaria (cuyos directores recibían \$3).

La capital registró un ligero incremento en el número de escuelas atendidas por el estado, que pasaron de 32 a 35, en ellas, los directores percibían \$6 diarios, mientras 225 ayudantes ganaban \$4.50 y 16 auxiliares tan solo \$1.50.<sup>246</sup> Este último sueldo era particularmente bajo para la época, aunque ligeramente superior al sueldo común de un jornalero agrícola —de sólo un peso diario—,<sup>247</sup> los profesores ayudantes y auxiliares permanecerían bajo el umbral de la pobreza. Ese salario contrastaba profundamente con los salarios de algunos funcionarios y directivos que, como se vio, podían ser cuatro o cinco veces mayores.

En el mismo 1925, el sueldo de los docentes —principalmente el de los foráneos— se atrasó<sup>248</sup> de manera suficientemente importante para generar una

---

<sup>244</sup> *Periódico oficial*, 04 de noviembre de 1924, 11 de noviembre de 1924, en AGEP, t. CXIII, Núm. 22, Sección Leyes. y 27 de enero de 1925, en AGEP, t. CXIV, p. 32.

<sup>245</sup> "Presupuesto de egresos" *Periódico oficial*, 14 de abril de 1925, en AGEP, t. CXIV, Sección Leyes, pp. 45-48.

<sup>246</sup> "Presupuesto de egresos" *Periódico oficial*, 14 de abril de 1925, en AGEP, t. CXIV, Sección Leyes, pp. 45-48.

<sup>247</sup> Fuentes, "Informe General", 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>248</sup> Cruz, *Historia de la Educación*, 1995, p. 159.

huelga de maestros respaldada por la Confederación Sindicalista del Estado, que agrupó a diversos sindicatos locales, y al final de la cual se renegociaron y movilizaron varios puestos de trabajo.<sup>249</sup> En ese año, los docentes de Acatlán pidieron al presidente municipal apoyo ante la situación anormal por los 20 días de paga atrasada.<sup>250</sup> En respuesta, el presidente municipal reconoció el adeudo de los días mencionados. Más tarde, el maestro recién nombrado para la escuela de adultos pidió la liquidación de sus sueldos debido a la encarecida situación; el presidente municipal aceptó la deuda y la necesidad del pago de sus salarios, pero al mismo tiempo afirmó la imposibilidad de pagarle con fondos del municipio.<sup>251</sup>

## 2.2 Contenciones por la educación en el suroeste de Puebla

En 1925, el municipio de Acatlán registró tener 1 064 niños y niñas en edad escolar. A pesar de ello, sólo dos escuelas estatales (además de una privada). En el censo de 1921, el municipio poseía 8 870 habitantes, mientras que el ex distrito político 44 509.<sup>252</sup> Este ex distrito se componía de los municipios de Acatlán, Ahuehuetitla, Azutla, Chinantla, Chila, Guadalupe, Mariano Escobedo (éste se incorporó en 1938 al municipio de Tehuiztingo), Piaxtla, Petlalcingo, San Pedro, San Pablo, San Gerónimo Xayacatlán, Tecomatlán, Tehuiztingo, Totoltepec de Guerrero, Ixtilán y Xayacatlán de Bravo.<sup>253</sup> Por su parte, el municipio de Matamoros albergaba también alrededor de 8 000 habitantes. A su ex distrito lo integraban: Acteopan, Ahuatlán, Coatzingo, Cohuecán, Matamoros, Totoltepec, Tilapa, Tlapanala, Epatlán, Teopantlán, Tepeojuma, Tepexco, Tepemaxalco, Xochiltepec. Y al de Chiauhtla, además del propio municipio, el de Chietla.<sup>254</sup>

La principal producción que los propios gobiernos de Acatlán e Izúcar informaban consistía en caña de azúcar y panela, de manera secundaria también

<sup>249</sup> Francisco García, "Al c. presidente de la H. Junta Directiva", 8 de junio de 1925, en AHSEP AGEP, Caja 46, Movimiento de Personal, exp. 99.

<sup>250</sup> "Al C. Presidente Municipal", 4 de mayo de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1925, caja 96.

<sup>251</sup> "Acatlán seis de mayo de mil novecientos veinticinco", 6 de mayo de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>252</sup> "Censo general de habitantes verificado el 30 de noviembre de 1921", 5 de diciembre de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>253</sup> "Al ciudadano", 1 de abril de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>254</sup> "Recibí del C. Dr.", 11 de noviembre de 1938, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja s/n.

producían aguardiente y frutas. Con lo anterior quiero mostrar que, por población y actividad económica, ésta era una zona eminentemente rural. En 1925, la zona escolar que correspondía al área estudiada era la décima, que incluía a los ex distritos políticos de Acatlán y Tepexi; en ella, el inspector pedagógico foráneo debía residir en la cabecera de Tepexi.<sup>255</sup> Sin embargo, ya en 1927, la octava zona escolar estatal (véanse imágenes 1 y 2) incluía a los ex distritos políticos de Matamoros, Acatlán y Chiautla, con sede en Izúcar de Matamoros.<sup>256</sup> Tanto Izúcar como Acatlán eran importantes ciudades comerciales que constituían los puntos nodales de sus respectivas áreas de influencia, a las que comunicaban económica y políticamente a su vez con las ciudades de Atlixco, considerable centro fabril, y Puebla, la capital y ciudad más poblada del estado.

---

<sup>255</sup> “Que el C. Prof. Roberto Palacios”, 27 de enero de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>256</sup> “Al C. Tirso García”, 08 de agosto de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926-1927, caja 49.



Figura 7. Municipios de los ex distritos políticos del suroeste de Puebla con sus dos principales ciudades.<sup>257</sup>

<sup>257</sup> Propuesta propia sobre mapa de municipios de Puebla, 2016, [fragmento]. Recuperado en octubre de 2021 de: <https://descargarmapas.net/mexico/puebla/mapa-estado-puebla-municipios>.



Figura 8. Octava zona escolar estatal a partir de 1927.<sup>258</sup>

A pesar de que los distritos políticos habían desaparecido legalmente en la nueva Constitución, en la década de 1920 los gobiernos federales seguían utilizándolos como referencia, por lo que exigían a los presidentes municipales de las ex cabeceras de distrito, circular y recabar información del resto de los municipios que antiguamente habían dependido de ellos. No obstante, las autoridades de algunos de éstos se mostraban renuentes a seguir tratando a las ex cabeceras como sus superiores, porque ahora podían considerarse “municipios libres”. Esta situación colocó al presidente municipal de Acatlán en una posición complicada entre el desacato de los municipios y las exigencias de datos del Departamento de

<sup>258</sup> Propuesta propia sobre: *Marco Geoestadístico Municipal del estado de Puebla* (2010). INEGI. Recuperado en febrero de 2020 de: [www.cuentame.inegi.org.mx](http://www.cuentame.inegi.org.mx).



Información Nacional en 1925. De hecho, parte importante de la reconstrucción del Estado fue la modernización de los métodos estadísticos, que permitieron totalizar informaciones que ninguno de los individuos que brindó la información básica podía conocer, razón por la que se crearon departamentos como el mencionado.<sup>259</sup>

En no pocas ocasiones, Acatlán se mostró dispuesto a seguir ocupando una posición central en las relaciones políticas de su región, por lo que, en el caso referido, solicitó apoyo de las autoridades federales para lograr compeler a los municipios renuentes a enviar sus informes.<sup>260</sup> El ayuntamiento de Izúcar, por el contrario, en 1925 respondió que no podía dirigir excitativas a los municipios de su ex distrito político. Al hacerlo, argumentó: “esta Presidencia Municipal de mi cargo no tiene ninguna superioridad con los demás [...] solo el gobernador es quien tiene facultad para ello”.<sup>261</sup> No obstante, se mostró dispuesto a fungir de intermediario entre las comunicaciones estatales o federales y sus municipios aledaños. En los años subsecuentes, otras administraciones volvieron a dirigir órdenes y recomendaciones a los antiguos integrantes de su ex distrito.

En dicho año, el gobernador Claudio N. Tirado, ante la escasez de recursos de la entidad, solicitó a los presidentes municipales sostener sus escuelas por medio de donativos de los padres de familia.<sup>262</sup> En respuesta, el presidente municipal de Acatlán afirmó que procuraría colaborar con la labor educativa y fundar escuelas.<sup>263</sup> Además, el general Ricardo Reyes Márquez, como senador, donó 20 pupitres para la escuela oficial Morelos.<sup>264</sup> De manera que la contribución material a la labor educativa era utilizada como forma de legitimación política, especialmente por este jefe de armas local que había sido removido de su región por sus funciones y estaba siendo cuestionado por algunos sectores.

---

<sup>259</sup> Uthhoff, “La construcción del Estado posrevolucionario”, *Diálogos Revista*, 2019, pp. 128-129.

<sup>260</sup> “Informando que por no remitir los datos”, 6 de abril de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>261</sup> “En contestación a su oficio”, 04 de mayo de 1925, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 99.

<sup>262</sup> Tirado, “Al ciudadano presidente municipal”, 1 de junio de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>263</sup> “Que se cumplirá con la Circular”, 10 de julio de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>264</sup> “Al C. Director”, 11 de junio de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

Aún más, poco tiempo después, el mismo general donó 60 volúmenes para la creación de una biblioteca municipal, con la condición de que quedase bajo resguardo de la Dirección Federal de Educación. En las listas de los libros había muchos manuales y lecciones para agricultura, industrias, canto, derecho, historia, geometría, atlas geográficos, entre otros, muestra de los elementos de la vida rural que se pretendían transformar, así como de cierta nacionalización a través de la historia y el conocimiento del territorio compartido. Entre los libros sobre temas sociales figuraban autores notables como Justo Sierra, Daniel Delgadillo, León Tolstoi, Rabindranath Tagore y Gabriela Mistral.<sup>265</sup> Autores que habían sido favorecidos por Vasconcelos, por lo que, quizás, algunos de los ejemplares enviados pertenecían a la colección de libros editados por la SEP bajo la dirección del último.<sup>266</sup>

Desconozco en qué medida dichos ejemplares fueron recibidos por los educandos y la población de Acatlán, aun así, considero que muchos de ellos debieron resultar bastante extraños y poco adecuados para la lectura por el grueso de la población rudimentariamente alfabetizada. Al parecer, la propia biblioteca pública de esa ciudad fue cerrada y reabierta en diversos momentos del periodo estudiado. De hecho, en 1929, miembros del ayuntamiento de Acatlán pidieron fundar una biblioteca pública, pese a que esta ya había existido.<sup>267</sup> Incluso, entre las propiedades que el municipio reportó tener ese año, se encontraban tres escuelas, un campo deportivo y ninguna biblioteca. Al parecer, esa petición rindió frutos, pues en 1930 el presidente municipal agradeció al secretario de gobierno del estado por el envío de libros para el acervo público.<sup>268</sup>

El municipio de Acatlán de Osorio, al menos, logró conservar su papel central en el ex distrito político para la distribución de materiales y comunicaciones de origen estatal o federal, ya que, en ese mismo año 1925, el municipio de San

---

<sup>265</sup> "Acuerdo núm. 000670", 22 de enero de 1926, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>266</sup> Sobre la edición de textos véase: Garcíadiego, "Vasconcelos y los libros", *Autores, editoriales*, 2015.

<sup>267</sup> "Honorable ayuntamiento", 07 de noviembre de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 103.

<sup>268</sup> "Se acusa recibo de los Libros", 30 de enero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 106.

Gerónimo Xayacatlán pidió al primero que se le remitieran algunos de los útiles que se destinaron al distrito.<sup>269</sup> Las solicitudes de otros municipios del ex distrito fueron atendidas también, porque en otro oficio el gobierno de Acatlán solicitó al de Tehuiztzingo el envío de un jumento para que fuesen recogidos los libros destinados a esa población.<sup>270</sup> En julio de 1925, San Pedro, Chinantla y Guadalupe Santa Ana remitieron los recibos de los libros y cuadernos que les fueron enviados.<sup>271</sup>

Por esas mismas fechas, el gobierno de Acatlán solicitó la legalización de la recaudación de impuestos por parte del distrito, debido a que esta cabecera seguía recibiendo y atendiendo a los presos y heridos que, por diversas circunstancias, surgían en los municipios circunvecinos.<sup>272</sup> En el mismo tenor, más tarde, el presidente municipal de Atlixco convocó a una convención hacendaria de los ayuntamientos del estado en su ciudad, con el fin de discutir una propuesta al respecto.<sup>273</sup> Buena parte de las comunicaciones entre los municipios y secciones y los niveles estatales y federales continuaron pasando durante los años subsecuentes por las presidencias municipales de Acatlán e Izúcar, y, de hecho, éstas mantuvieron cierta preeminencia por sobre las presidencias circundantes. Como ejemplo, en 1927 la de Xayacatlán de Bravo se negó a remitir por “cordillera” los oficios que a través de ella se transmitían a San Gerónimo Xayacatlán y Totoltepec, por lo que el presidente municipal de Acatlán le instó a cumplir con el servicio, advirtiéndole de consecuencias perjudiciales si se rehusaba.<sup>274</sup>

No sólo al interior del estado se comunicaban entre sí los municipios pues, en recuerdo de su pasado reciente, en 1925 el ayuntamiento de Cuernavaca, Morelos, envió una circular a varios municipios de la región en la que les solicitó declarar el 10 de abril día de descanso oficial, para unirse a la conmemoración de

---

<sup>269</sup> Reyes, “Al C. Presidente Municipal”, 5 de julio de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>270</sup> “Al C. Presidente Municipal”, 20 de julio de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>271</sup> 25 de julio, de 1925, 1 de septiembre de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>272</sup> Márquez, “Circular Número XXXII”, 14 de junio de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>273</sup> “Convocatoria”, agosto de 1925, en AMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>274</sup> “Al C. Presidente Municipal”, 25 de mayo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

la muerte del general Emiliano Zapata. Éste fue descrito como “mártir y apóstol”, es decir, en los términos en que se describiría una figura del santoral católico. Llama mi atención que el lema al final de su documento no fue el oficial y muy extendido “Sufragio efectivo no reelección”, de origen maderista, sino que rubricaron con “Tierra y justicia”, en memoria de la causa zapatista y en identificación con el agrarismo de su presente.<sup>275</sup> En un tenor semejante, el ayuntamiento de Cuautla, Morelos, en 1926 envió una circular solicitando el apoyo de los alumnos de las escuelas oficiales y federales con una contribución de cinco centavos por niño, para la erección de un monumento al niño artillero Narciso Mendoza.<sup>276</sup> Otro personaje de origen popular que había participado en la insurgencia del sur del país durante las guerras de independencia.

### 2.2.1 Sobre el funcionamiento cotidiano de las escuelas

Puede entenderse a la vida cotidiana como el entorno en el que las personas se conducen con la actitud natural, y en el que no se cuestionan la realidad de sus vivencias, objetos y congéneres. De esta manera, la cotidianidad es un mundo intersubjetivo, un marco común de interpretación y un acervo de conocimientos que se comparte socialmente en buena medida. Sin embargo, ese almacén de experiencias difiere entre clases sociales e individuos, es también el espacio en el que se transmiten socialmente las reglas para la adquisición de los medios de subsistencia, las del lenguaje, las de la utilización de herramientas y las de la interacción social; contiene tanto la reproducción simbólica como material de lo social.<sup>277</sup> Por ello, concuerdo con autores como Marco Estrada en que para entender mejor a las grandes organizaciones como los Estados, no se deben soslayar las interacciones cotidianas de las personas.

El enfoque de la historia de la vida cotidiana puede revelar la microfísica del poder, las relaciones no oficiales que socaban los procesos estructurales en los que los individuos sólo cuentan por su suma. O incluso, las interacciones cotidianas que

<sup>275</sup> Cabrera, “Circular”, 7 de marzo de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>276</sup> “Circular núm. CLIII”, 4 de diciembre de 1926, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 97.

<sup>277</sup> Estrada, “La vida y el mundo”, *Sociológica*, 2000, pp. 107-134.

de cierta forma involucran al Estado.<sup>278</sup> Considero que ubicar el análisis en una escala local puede contribuir a matizar los discursos generados por el gobierno central y algunas de sus instituciones como la Secretaría de Educación Pública, para explicar cómo diversas localidades realizaron esfuerzos en favor de los logros que instituciones y funcionarios reclamaron como suyos, o se evadieron de algunas de las iniciativas de éstos y en el proceso reconfiguraron las prácticas legitimadas que forman al Estado.

En el año de 1925, se abrió la escuela oficial Morelos en la cabecera municipal de Acatlán, así como la escuela Ignacio Zaragoza para niños y adultos de ambos sexos.<sup>279</sup> A los pocos días, el director de la recién abierta escuela oficial Morelos solicitó útiles al presidente municipal de Acatlán; principalmente pizarrines, yesos (en la respuesta referidos como gises), escobas, papel y lápices.<sup>280</sup> Durante la década de 1920, a las escuelas se solían enviar docenas de pizarras, escobas, lápices, cajas de pizarrines, yesos, plumas, borradores de goma, metros de manta para hacer borradores, tinteros y *manos* [una medida] de papel.<sup>281</sup> De ahí que, dentro del salón de clases, los niños solían carecer de cuadernos individuales o papel suficiente para escribir, por lo que transcribían letras, operaciones matemáticas o lecciones de diversas materias sobre pizarrines con yesos (o gises), para luego borrar lo revisado y volver a escribir. Aunque en la medida de la disponibilidad de recursos, este sistema se podía combinar con la utilización de cuadernos, que también eran enviados, cuando había, a los diversos municipios de la región por medio de las cabeceras distritales.<sup>282</sup>

En 1927, el presidente municipal de Acatlán indicó al inspector de la sección de las Nieves que los habitantes de dicha jurisdicción quedaban exceptuados de

---

<sup>278</sup> Steege, "The History of Everyday Life", *The Journal of Modern History*, 2005, p. 361.

<sup>279</sup> "Comunica la apertura de la escuela", 02 de febrero de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1925, caja 96.

<sup>280</sup> "Que se le provea de los útiles que necesita", 19 de febrero de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>281</sup> "Se le remite útiles escolares", 11 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

<sup>282</sup> "Al C. Presidente Municipal", 25 de enero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

servicios a la ciudad durante un mes, para que trabajaran exclusivamente en la culminación del edificio de su escuela. Incluso debían cubrir una cuota equitativa para los gastos de materiales y un maestro albañil.<sup>283</sup> A los pocos días, vecinos del rancho Nuevo de la sección de Boquerón afirmaron no poder contribuir a los servicios del municipio porque se encontraban construyendo su propio edificio escolar, a lo que el presidente municipal accedió a exceptuarlos de servicios mientras no culminasen su escuela.<sup>284</sup> De manera que, en ese periodo, además de los impuestos pecuniarios, los vecinos debían contribuir con sus servicios en forma de trabajo para el municipio. Entre las labores que dependían del trabajo colectivo se encontraba la construcción y adecuación de locales escolares, por lo que la restitución de escuelas primarias tanto de los niveles municipales y estatales como el federal se sustentó en gran medida en la colaboración de las poblaciones.

### **2.2.2 La fundación de la Escuela Normal Regional en Izúcar**

Por el propio informe que el director de la recién fundada Escuela Normal Regional de Izúcar, Eugenio Fuentes Escamilla, dirigió en 1926 al director de educación federal (DEF) en el estado, Braulio Rodríguez, es posible saber que en 1922 ya se había planteado la creación de normales regionales en tres ciudades de la entidad poblana; Atlixco, Tehuacán y Huauchinango —es decir, una en la zona centro-occidental, una en el sureste y otra en el norte—. Por orden del presidente de la república, las mencionadas cesaron funciones, pues nunca laboraron con regularidad. El antedicho Fuentes entró en la dirección de la Normal de Atlixco en sustitución de Jesús Vela, que nunca organizó la instalación de la escuela.

Eugenio Fuentes, entonces, gestionó el establecimiento en Matamoros, ciudad de la que era originario y que, según él mismo, había manifestado entusiasmo por albergar una Normal. Al hacerlo, argumentó que en esa región era más necesitada la expansión escolar: “este pedazo de tierra mexicana, en materia

---

<sup>283</sup> “Al c. Inspector de la Sección”, 23 de marzo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>284</sup> “Al c. Presidente Auxiliar”, 31 de marzo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

de educación, siempre se encontró en completo abandono”.<sup>285</sup> En ese momento fracasó su proyecto, y tuvo que servir un largo tiempo en Izúcar como maestro de escuela, aunque luego fue ascendido a inspector pedagógico de la novena zona escolar. Entonces, entró en contacto con el director de la DEF en el estado para plantear ahí la creación de la Normal Regional. Para ello, invitó también al director general de educación en el estado, esto es, la contraparte estatal.

En 1926, el propio ayuntamiento de Matamoros informó a la Secretaría de Educación Pública Federal la disposición del municipio a ceder un edificio de catorce salones con dos corredores y dos patios, a hacer excusados y baños en él, y ceder un terreno de siete hectáreas. Se trataba del inmueble de la antigua presidencia, que durante la revolución había sido ocupado por los diferentes bandos contendientes, lo que le había ocasionado grandes desperfectos. A favor de su emplazamiento, los regidores describieron que su ciudad estaba circundada por las haciendas de Raboso, Teruel, Tatetla, San Nicolás y Colón, además de la laguna de Epatlán, por lo que podrían tener 90 varones y 80 mujeres graduados cada año, formando así, docentes útiles para toda la región conformada por los ex distritos de Atlixco, Matamoros, Chiautla, Acatlán y Tepexi, además de los distritos limítrofes de Morelos y Guerrero.<sup>286</sup> Es decir, una extensa área de lo que se puede considerar la mixteca baja poblana y zonas circundantes.

El director de educación federal contestó al ayuntamiento que eran imprescindibles adaptaciones al edificio que habían cedido, además de un terreno con agua de riego y el mobiliario necesario, para poder inaugurar el 1° de marzo de 1926.<sup>287</sup> Esto era la mayor parte de las adecuaciones materiales; por su parte, la DEF aportaría básicamente los salarios de los docentes y algunas pensiones para alumnos. En respuesta, el municipio aclaró que donaría veinticuatro bancas, construiría excusados, destaparía los arcos que colindaban con el cuartel y arreglaría los terrenos elegidos. Poco después, el inspector Fuentes pidió al

---

<sup>285</sup> Fuentes, “Informe General”, 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>286</sup> *Ibid.*

<sup>287</sup> “Al Ciudadano Presidente Municipal”, 29 de enero de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

presidente municipal la devolución de los viejos locales escolares para construir la normal en el edificio que en ese momento albergaba a la escuela de niños. Por su parte, la junta organizadora de los trabajos para la instalación logró reunir contribuciones monetarias de los vecinos. Quien más aportó fue la hacienda de San Nicolás, con \$50, además de los barrios de Piaxtla y San Diego, con \$25, entre muchos otros, para un total de \$488.50.<sup>288</sup>

En marzo, la DEF quedó enterada con satisfacción de la entrega del edificio a Fuentes, al que había nombrado director de la normal. A pesar de ello, la confirmación oficial de la instalación de la normal en Izúcar vino varios meses después, ya con los trabajos muy avanzados, pues hasta mayo la dirección federal informó al presidente municipal que, en vista de las facilidades que su ayuntamiento y los vecinos ofrecieron, se había resuelto establecer dicho plantel en su ciudad. A Eugenio Fuentes Escamilla lo sustituyó Fidencio J. Molina como Instructor Pedagógico Foráneo de la 9a zona escolar.<sup>289</sup> La junta provisional se enfadó cuando la dirección federal nombró a Fuentes como director, por lo que se disgregó. Al momento de hacerlo, entregó el local con seis salones limpios, un corredor y un pasadizo, además de veinte mesitas a las que pronto se agregarían otras treinta y luego cincuenta sillas.

Desde el propio marzo, Fuentes comunicó la apertura de la escuela normal, con dos profesores, entonces procedió a la inscripción de alumnos. Para ello, invitó a los municipios y pueblos aledaños a inscribir a sus hijos que hubieren cursado al menos el cuarto año de primaria, comunicándoles que se trataba de una carrera corta, de sólo cuatro semestres.<sup>290</sup> El alcalde de Izúcar dirigió la invitación a los ex distritos de Atlixco, Tepexi, Acatlán y Chiautla, además de los municipios del propio ex distrito de Matamoros. En ella les conminó, entre otras cosas, a “que no dejen pasar inadvertida esta oportunidad y respondan eficazmente al llamamiento que en

---

<sup>288</sup> “A los señores”, “Transcribe el oficio del C. Presidente”, “Donativos entregados al suscrito”, 01 de febrero de 1926, 20 de febrero de 1926, 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>289</sup> “Sr. José Cortés”, “C. Pte. Del H. Ayuntamiento”, “Que durante la licencia concedida”, 26 de marzo de 1926, 03 de mayo de 1926, 12 de abril de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>290</sup> “Comunica la apertura”, 26 de marzo de 1926, “Se comunica el establecimiento de la Escuela”, 11 de marzo de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.



pro del adelanto de esa región, les hace la Secretaría de Educación Pública”.<sup>291</sup> El 4 de abril de dicho año, 1926, abrió al público el establecimiento y continuaron las actividades de reparación. Se presentaron 83 alumnos de ambos sexos, provenientes de ese distrito y de los de Chiautla, Acatlán y Tepexi —es decir, los que conformarían la llamada mixteca baja poblana—. Probablemente los habitantes de Atlixco prefirieron continuar enviando a sus hijos a la Normal estatal en la ciudad de Puebla.

Con los nuevos educandos se continuó la limpieza de salones y la adecuación de la caballeriza en talleres. El propio departamento de carpintería de la escuela construyó puertas, bancos, mesas, cajas para las abejas y 25 muebles para el establecimiento. La hacienda de Raboso donó herramientas de carpintería y el propio director puso a disposición de los estudiantes un terreno de tres hectáreas de su propiedad. Meses después, la SEP remitió las bases para las normales, de ellas me gustaría resaltar precisamente los elementos que la escuela de la acción introdujo en ese momento:

Las Escuelas Normales Regionales tendrán internado. En consecuencia, el edificio debe ser lo suficientemente amplio para alojar convenientemente todos los servicios: clases, dormitorios, comedor, cocina, W.C., etc. [...] será de tipo rural, en tal virtud, deberá contener tierras para cultivo de buena calidad [...] no será inferior a 6 hectáreas, [...] locales para talleres, crianza de animales, una escuela primaria anexa.<sup>292</sup>

Los terrenos de cultivo debían estar inmediatos al inmueble de la normal, y ésta debería encontrarse cerca de centros de población, pero no de grandes ciudades. Las bases también abordaron el asunto de las pensiones a los alumnos normalistas:

El gobierno federal en su propósito de difundir la Educación, ha concedido pensiones para alumnos representantes de todos los pueblos de la región. [...] se preferirán aquellos que además de manifestar su capacidad física, intelectual y

---

<sup>291</sup> “C. Presidente Municipal”, 27 de marzo de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>292</sup> “Bases que se observarán”, 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

moral, los que dependan de pueblos que hayan ayudado para el acondicionamiento del internado.<sup>293</sup>

De manera que, si bien se buscaba atender a toda la región, se explicitó la preferencia por las poblaciones que hubieran cooperado de alguna manera a la fundación de la normal. Cuando el director hizo circular las bases entre las poblaciones, remarcó el esfuerzo realizado en la creación de la escuela, y en las posibilidades que representaba para aquellos que se considerasen progresistas: “ha sido un triunfo el conseguir la instalación de este centro educativo, oportunidad que los amantes del progreso no debemos desaprovechar”.<sup>294</sup>

El propio Fuentes pidió también al alcalde de Izúcar que difundiera el reglamento de la normal, con la intención de atraer a los padres de posibles estudiantes. Algunos de los postulados de ese reglamento abordaban las propuestas que Alicia Civera<sup>295</sup> ya ha descrito como intenciones de las Normales Regionales, tales como su creación en zonas apartadas o educativamente marginadas: “2.- [...] se establecerán en aquellas regiones del país donde sea preciso influir directamente en la difusión de la enseñanza y el mejoramiento industrial, social y económico de los habitantes”.<sup>296</sup>

También puede leerse la influencia de las propuestas deweyanas en la idea de la practicidad y la adecuación al entorno: “4.- [...] será gratuita, eminentemente práctica y adecuada a las necesidades del medio”.<sup>297</sup> Más aún, en el propio reglamento se estipulaba que en los semestres formativos, del segundo al cuarto, se enseñarían también técnicas de cultivo y oficios; “b) Conocimiento y práctica de los cultivos, las artes manuales y las pequeñas industrias propias de la región”.<sup>298</sup> La función educativa del internado se hizo explícita también, pues, en caso de

---

<sup>293</sup> *Ibid.*

<sup>294</sup> “Transcribe oficio de la Dirección”, 05 de octubre de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>295</sup> Civera, “El internado como familia”, *Revista Latinoamericana de*, 2006.

<sup>296</sup> “Reglamento para las Escuelas Normales”, 18 de marzo de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>297</sup> *Ibid.*

<sup>298</sup> *Ibid.*

existir, “se aprovechará como un importante medio disciplinario y de socialización”.<sup>299</sup>

La idea de esos colegios como familia también se correspondía con la concepción de John Dewey de la labor formativa de las tareas del hogar. A través de ellas, los niños adquirirían costumbres industriosas, de orden, consideración por los demás y el hábito de subordinar sus actividades al interés general de la familia, al tiempo que adquirirían conocimiento. Por otra parte, ese autor consideraba que las actividades como la carpintería o la costura podrían vincular —mediante el análisis de sus materiales y procesos— el conocimiento histórico, geográfico y matemático con el desarrollo de habilidades manuales e, incluso, de expresiones artísticas.<sup>300</sup> Sin embargo, en la versión mexicana, los talleres de oficios y parcelas no tenían tanto la intención vincular conocimientos científicos con el entrenamiento de las aptitudes manuales de una sociedad mucho menos industrializada que su contemporánea estadounidense, como contribuir con la labor de educandos y docentes al mantenimiento de los planteles públicos e introducir ciertas innovaciones técnicas en el medio rural.

Por otro lado, para agilizar la formación de profesores, se instauró la norma de que aquellos estudiantes que ya hubieran terminado la educación primaria superior —es decir, el quinto y sexto grados— ya sólo debían cursar los últimos tres semestres. Para asegurarse de no desperdiciar recursos o subsidiar el crecimiento del sistema educativo estatal, los alumnos que recibieran una pensión debían firmar su compromiso a trabajar dos años en escuelas federales. Sin embargo, en torno a las pensiones, el reglamento agregó algo que las bases no mencionaban: “la misma Secretaría podrá conceder pensiones a los alumnos menesterosos, principalmente indígenas, que los necesiten para sostenerse durante sus estudios”.<sup>301</sup> Aunque en esa década rara vez se mencionaba la palabra *indígena*, o educación adecuada para esas poblaciones, en este caso el reglamento mencionó, como una aclaración,

---

<sup>299</sup> *Ibid.*

<sup>300</sup> Dewey, *The school and society*, 1900, pp. 36, 68, 75.

<sup>301</sup> “Reglamento para las Escuelas Normales”, 18 de marzo de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

que las pensiones se debían conceder primordialmente a alumnos “indígenas”, además de “menesterosos”.

En realidad, el mismo director de la Normal, Eugenio Fuentes, no parece haber distinguido los posibles orígenes étnicos de sus estudiantes, entre quienes no diferenció salvo por poblaciones de procedencia y experiencia laboral: al describirlos informó que tenía 74 alumnos, 40 varones y 34 señoritas, de Matamoros, Totoltepec, Xochiltepec, Epatlán, Matzaco, Acaxtlahuacan, Chinantla, Chiautla, y Tehuitzingo, y que algunos de ellos ya habían fungido como maestros. No obstante, sí habló de *inditos* al describir a algunos de los colaboradores de los talleres de oficios:

Se concentraron a la escuela a algunos inditos que conocen la manufactura del ixtle, otate, palma, mimbre, etc., quienes se pusieron a dirigir a los alumnos, estableciéndose con este motivo un verdadero intercambio de conocimientos, pues se procuró que durante el tiempo de su permanencia estos individuos, adquirieran otros conocimientos que podrán llevar como novedad a su tierra natal.<sup>302</sup>

Aquí puede notarse cierta condescendencia, propia de su tiempo, al hablar de estos artesanos que enseñaron su oficio a los estudiantes normalistas. No obstante, se les asignó un papel de enseñanza en el plantel en ese momento en que se revaloraban las expresiones populares y se les otorgaba un espacio en la cultura nacional. Asimismo, se intentaba influir en ellos y sus poblaciones mediante la introducción nuevos conocimientos. Al parecer, para Fuentes todos los habitantes del medio rural de la región eran simplemente *campesinos*, pues así se refirió a ellos cuando promovió su institución en diversos poblados: “los campesinos manifestaban entusiasmo por concentrar a sus hijos en el establecimiento, pero su sueldo máximo es de un peso para todas sus necesidades”.<sup>303</sup> Esta raquítica paga era una fuerte limitante para que enviasen a sus hijos, por lo que el director explicó en ello que algunos de sus alumnos inscritos se retiraran al poco tiempo.

---

<sup>302</sup> Fuentes, “Informe General”, 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>303</sup> *Ibid.*

Para confirmar la influencia de la pedagogía de la acción, el plan de estudios de la normal incluía: lengua nacional, aritmética, higiene, geografía, historia, civismo, industrias, reuniones sociales, gimnasia y, de manera elocuente, teoría y práctica de la enseñanza conforme a la escuela de la acción.<sup>304</sup> Al interior de la normal, las materias de ciencias sociales corrían a cargo de la profesora Francisca Huerta, el profesor Ernesto Huerta impartía las de ciencias naturales, él mismo inició las actividades deportivas entre los alumnos y jóvenes del rumbo. El ingeniero Daniel Fuentes fue el encargado de las prácticas agrícolas e industrias derivadas, una de las reformas en materia de educación.

Para esa labor, la DEF donó dos cajas de abejas, y al cabo de unos meses la Regional ya poseía ocho de ellas. En el terreno sembraron chile, jitomate, col, coliflor, cebolla, alcachofa, nabo, betabel, ajo, rábano, zanahoria, acelga y lechuga. El encargado de pequeñas industrias (jabonería, perfumería y curtiduría) fue el profesor José Ledezma, de él, el director Fuentes afirmó que tuvo tan buenos resultados que incluso individuos extraños solicitaron cursar sus materias. Cabe señalar que todos los profesores eran titulados del Instituto Normal del Estado. Además, el conserje dirigía los trabajos de albañilería y había dos encargados del taller de carpintería.

Hasta el 4 de julio de 1926, se declaró la apertura definitiva de la Regional, con la concurrencia de representantes federales y estatales. Para el evento, alumnos y docentes hicieron presentaciones de música, literatura, canto, baile, partidos de básquet, trabajos de carpintería, cestería y curtiduría. Allí, se informó al representante del gobernador, que en la Regional se había abierto una escuela nocturna, que contaba con 104 alumnos, los que, a cambio de los cursos, debían aportar cal y ladrillo para continuar las adecuaciones. En la nocturna, daba clases de manera gratuita Miguel Fuentes Escamilla, director de la escuela primaria oficial (la primaria estatal).

---

<sup>304</sup> "Plan de estudios para las Escuelas Normales", 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

Puede notarse la coincidencia de apellidos entre este director de la primaria y el de la normal, así como entre dos de los profesores al interior de ella. De hecho, los profesores en funciones en Izúcar eran: Ernesto Huerta, Francisca H. de Huerta, Guadalupe del Barrio, Edith del Barrio, Francisco Amézquita, Miguel Fuentes E. y Carmen Domínguez,<sup>305</sup> por lo que, salvo contadas excepciones, la docencia en esa ciudad era asunto de familias. A pesar de todos los esfuerzos descritos, el enfrentamiento del gobierno de Calles con la Iglesia católica también afectó a la Normal Regional de Izúcar:

Esta Institución abrió sus puertas en el mismo año en que surgió el conflicto 'religioso' y en esas fechas, enemigos gratuitos del Gobierno o personas que se aprovechan de esta oportunidad, hicieron propaganda a fin de desvirtuar el medio y recusando al plantel como centro de propaganda antirreligiosa.<sup>306</sup>

Por ello, disminuyó la asistencia de educandos, pero, según el propio Fuentes, se recuperó después. Como en la mayor parte del país, el enfrentamiento entre el callismo y la Iglesia polarizó a la sociedad y afectó también a la educación en Izúcar, aunque no de manera definitiva, pues la Normal Regional pudo continuar sus labores.

### **2.2.3 El control de la educación y su posición frente a la Iglesia**

En el marco del enfrentamiento entre Plutarco Elías Calles y la Iglesia católica mexicana, en 1925 el gobernador de Puebla, Claudio N. Tirado, hizo circular un decreto por medio del cual se pretendía cesar a todos los funcionarios y empleados públicos que en los siguientes diez días no ratificaran su adhesión al gobierno del general Calles y sus reformas en materia religiosa.<sup>307</sup> Esta disposición incluía a los maestros de escuelas públicas, por lo que ellos también debieron enviar su adhesión al presidente, a la Constitución de 1917 y al decreto del 11 de junio de 1925 que reglamentó el culto religioso.<sup>308</sup> En 1926, el ejecutivo estatal giró circulares

---

<sup>305</sup> "Al C. Presidente Municipal", 29 de octubre de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>306</sup> Fuentes, "Informe General", 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>307</sup> "Circular núm. CIII", 20 de agosto de 1926, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 97.

<sup>308</sup> Cordero, "Al ciudadano Secretario General de Gobierno", 24 de agosto de 1926, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 97.

a sus municipios en las que conminaba a implementar la reglamentación educativa que prohibía a las corporaciones religiosas establecer escuelas de instrucción primaria:

Decretando esa presidencia municipal a su cargo, ipso facto, la exclaustación de las religiosas o los religiosos que con cualquier cargo se encuentren al frente de dichos establecimientos [...] la definitiva clausura de los mismos, si transcurrido el tiempo no se ha hecho el cambio de personal y puesto en vigor desde luego la enseñanza laica.<sup>309</sup>

El presidente municipal de Izúcar, José Cortés, aparentemente estaba dispuesto a acatar el mandato, aunque no se mostraba demasiado entusiasmado en ello. Envió, respetuosamente, dicha orden al presbítero de su ciudad, Mariano Saldaña, quien respondió: “no existe en esta ciudad convento alguno, y que las escuelas particulares de ambos sexos dependen directamente de una junta o directiva de padres de familia, [...] no teniendo yo ninguna injerencia en dichas escuelas, ni algún otro ministro”.<sup>310</sup> El mencionado alcalde se contentó con transcribir la anterior en su respuesta al secretario de gobierno del estado.

La Ley Federal del 11 de junio intentaba establecer un mayor control estatal sobre la Iglesia católica. Entre sus postulados, establecía, entre otras cosas, que se debía ser mexicano para ejercer el ministerio de cualquier culto y se debía avisar la apertura de un nuevo templo o el cambio de encargado a la secretaría de gobierno de cada entidad.<sup>311</sup> Probablemente la implementación de dicha ley causó algunas reticencias, no sólo entre la población, sino también de parte de algunas autoridades locales, pues, poco después, el general Amaya advirtió a los presidentes de Matamoros y Epatlán que:

En vez de ponerse al servicio de intereses clericales debían como autoridades hacer cumplir las disposiciones constitucionales y órdenes del ejecutivo federal; [...] la

---

<sup>309</sup> “El C. Gobernador del Estado”, 17 de febrero de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>310</sup> “Al Señor Pte. Mpal.”, 19 de febrero de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>311</sup> “Circular número XCII”, junio de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

reacción siempre ha sido una barrera que obstruye el progreso nacional, es incuestionable que el clero ha sido también el factor más poderoso de la reacción.<sup>312</sup>

En respuesta, el alcalde de Matamoros afirmó no haber tenido que ver en el incidente entre Epatlán y el general Amaya, pues su papel se había limitado a transmitir las comunicaciones de sus vecinos. Pese a la política antirreligiosa oficial, y el interés de promover campañas contra el fanatismo, como las estudiadas por Vaughan en otras regiones,<sup>313</sup> en el suroeste de Puebla no he encontrado constancias de algún intento de los docentes de llevar a la práctica alguna de estas campañas, por lo que me parece que en esta región no se realizaron durante el régimen de Calles o el Maximato. Para Ágnes Heller, la fe es un sentimiento de certeza relacionado con la asunción de responsabilidad sobre el saber cotidiano, sería el temor a esa responsabilidad lo que limitaría los comportamientos novedosos y, por el contrario, favorecería prácticas repetitivas.<sup>314</sup> Considero que esto último puede ayudar a explicar que muchos docentes y funcionarios en ese momento se limitasen a mantener antiguas prácticas escolares y no intentaran implementar muchas de las innovaciones promovidas por la SEP, fundamentalmente aquellas que creían más impopulares.

A partir también del conflicto con la Iglesia, se buscó limitar y controlar la matrícula de niños en escuelas privadas, especialmente aquellas administradas por la Iglesia católica o relacionadas con ella. En 1927, la maestra de la escuela privada para niñas de Acatlán fue acusada de hacer campaña entre los padres de familia para que evitasen enviar a sus hijos a la escuela federal, porque en ella no se les enseñaría la doctrina cristiana. Como consecuencia, el presidente municipal le instó a abstenerse de hacer propaganda o arriesgarse a que su establecimiento fuese clausurado y ella misma consignada ante las autoridades competentes. En respuesta, dicha profesora adujo que se trataban de calumnias, que jamás había

---

<sup>312</sup> "A los CC. presidentes municipales", 27 de junio de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>313</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000.

<sup>314</sup> Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, 1998, pp. 348-354.



hecho propaganda y que si tenía alumnas era porque sus padres las habían puesto voluntariamente bajo su cargo.<sup>315</sup>

Lo mismo ocurrió con el maestro de la escuela particular de niños, a quien se le pidió dejar de realizar propaganda sediciosa en contra de la escuela federal, al tiempo que se le recordaba la legislación que había establecido el control estatal de la educación: “como todas las escuelas están sujetas al reglamento oficial escolar, y a los niños no se les manda a estudiar la doctrina cristiana sino lo que pueda serles útil para labrar su porvenir, prevengo a usted de una vez por todas, se abstenga de seguir haciendo esa propaganda”. A este profesor también se le advirtió que reincidir podría significar la clausura de su establecimiento y su consignación.<sup>316</sup>

En su respuesta, el docente también negó la acusación: “pues conozco perfectamente el reglamento que rige a las escuelas oficiales, como también los sagrados e inalienables derechos de los padres, al enviar a sus hijos a dicha escuela”.<sup>317</sup> De acuerdo con Roseberry, “las formas y los lenguajes de protesta o resistencia deben adoptar las formas y los lenguajes de la dominación para poder ser registrados o escuchados”.<sup>318</sup> De esta manera, cuando se censura un mal uso del poder, se reconoce implícitamente un uso legítimo. En ese sentido, la forma de estos profesores de mantenerse como una alternativa religiosa opuesta al programa oficial fue aceptar ante las autoridades civiles su adhesión legal y su subordinación.

En febrero de 1929, se giró un aviso signado por el gobernador Leónides Andrew Almazán que indicaba que los sacerdotes católicos tenían quince días para reportar sus domicilios a la secretaría de gobierno del estado y a la presidencia municipal que les correspondiera. De negarse a hacerlo, o aquellos que albergándolos en su domicilio no los reportasen, serían considerados “rebeldes

---

<sup>315</sup> “Al c. Presidente Municipal”, 8 de junio de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>316</sup> “Al C. Adolfo Arellano”, 7 de junio de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>317</sup> “Ciudadano Presidente Municipal”, 8 de junio de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>318</sup> Roseberry, “Hegemonía y lenguaje contencioso”, *Aspectos cotidianos*, p. 224.

católicos”, por lo tanto, acreedores a acciones civiles.<sup>319</sup> A pesar de lo anterior, como parte de los acuerdos que el callismo logró realizar con la Iglesia católica para la coyuntura de las elecciones presidenciales de 1929, en julio de ese año se comunicó a las alcaldías que se podían entregar los templos (siete en el caso de Acatlán) de sus municipios a los sacerdotes de su jurisdicción.<sup>320</sup>

Con lo anterior, se restablecía la aceptación gubernamental del culto y las ceremonias religiosas. No obstante, la preocupación por retener en el poder estatal el registro de la población, hizo que al mismo tiempo se exigiera que los sacerdotes informaran a las autoridades civiles de las ceremonias de matrimonio que realizaran; “con motivo de la reanudación del culto católico apostólico Romano, [...] vigilen que los encargados de templos [,] así como los ministros oficiantes, proporcionen al gobierno de su digno cargo dentro del plazo legal, los informes”.<sup>321</sup>

El conflicto religioso entre 1926 y 1929 se debió en gran medida a la obra de Plutarco Elías Calles. El presidente Emilio Portes Gil fue quien logró negociar la solución del conflicto en 1929, manteniendo la vigencia de las leyes en cuanto al registro de los sacerdotes y el control sobre la educación.<sup>322</sup> Empero, no sólo la educación oficial retuvo una importancia central en la relación entre el Estado y la sociedad civil, también lo era el reparto agrario y la cooptación de sindicatos obreros, por lo que el partido incluía en su programa fundacional, del 20 de enero de 1929, la intención de generar consenso a través de algunas políticas públicas:

La finalidad del PNR es el mejoramiento del ambiente social. Destinará sus fuerzas y recursos posibles al mejoramiento de las masas populares, apoyándose en los Artículos 27 y 123 de la Constitución, por considerar a las clases obrera y campesina como los factores más importantes de la colectividad mexicana. Se propone, en este renglón, el mejoramiento del conglomerado indígena.<sup>323</sup>

---

<sup>319</sup> Andreu, “Aviso importante”, 14 de febrero de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 103.

<sup>320</sup> “Al C. Presidente Municipal”, 24 de julio de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 104.

<sup>321</sup> “Circular núm. XLIX” 29 de julio de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1929, caja 104.

<sup>322</sup> Segovia y Lajous, “La consolidación del poder”, p. 11-15

<sup>323</sup> PNR en Segovia y Lajous, “La consolidación del poder”, p. 47.

Es de notar el lenguaje que emplea: *masas populares, colectividad, clase obrera, clase campesina, indígena*, como parte de la intención de establecer un nuevo marco común. Por otro lado, la reanudación de las relaciones con la Iglesia católica no significó el fin de la búsqueda de subordinarla al poder civil. A inicios de 1930, el gobierno del estado pidió a los presidentes municipales una relación de los sacerdotes en funciones en su jurisdicción, debido a que una nueva legislación establecía el número máximo de ministros.<sup>324</sup> A ello, la presidencia de Acatlán respondió que en su jurisdicción existían dos sacerdotes para los siete templos.<sup>325</sup> En dicho año, el presidente de la República, Pascual Ortiz Rubio, dispuso que los templos abiertos, como edificios públicos, debían izar la bandera nacional en los días del calendario oficial,<sup>326</sup> los que eran principalmente fechas relacionadas con la Guerra de Independencia, la Intervención francesa y la más reciente Revolución mexicana.<sup>327</sup> Por lo que se mantuvo la intención de subordinar a la Iglesia al poder y calendario civil.

## 2.2.4 Solicitudes en favor de la educación

A lo largo de la década de 1920 fueron constantes las peticiones de recursos, maestros y apoyos en general para la labor educativa, tanto de civiles como de autoridades locales. Algunas de las solicitudes promovían la preparación de docentes o estudiantes locales para incrementar el nivel de sus enseñanzas. En 1925, el propio presidente municipal de Acatlán solicitó apoyo a un diputado del congreso local, Crisógono Cordero, para enviar a la ciudad de Puebla uno de los ayudantes de la escuela de niños y una de la de niñas, con el fin de que, recibiendo su sueldo, tomaran cursos en aquella capital y regresaran luego a impartir clases de comercio, industria y artes, entre otras, en sus planteles. De no ser posible lo anterior, la misma presidencia pedía apoyo para enviar dos estudiantes con

---

<sup>324</sup> "Al C. Presidente Municipal", 25 de enero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 107.

<sup>325</sup> "Relación de número de sacerdotes", 08 de septiembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 107.

<sup>326</sup> "Circular núm. 94", 15 de noviembre de 1930, y "Circular número 104", 27 de noviembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 107.

<sup>327</sup> "Parte relativa del calendario oficial", 19 de noviembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1930, caja 107.

aspiraciones a cubrir dichos cursos, asignándoles \$30 pesos mensuales con el compromiso de regresar a dar clases durante dos años en las escuelas de Acatlán.<sup>328</sup>

Las autoridades de Acatlán solían atender las peticiones de los profesores en el sentido de favorecer la asistencia escolar de sus educandos. Como el presidente municipal que en 1927 pidió al inspector de la fracción de Tianguistengo prevenir a varios padres de familia de alumnos que solían faltar a clases “en la inteligencia de que si estas faltas se repiten me veré en la forzosa necesidad de imponerles una corrección disciplinaria”.<sup>329</sup> No obstante, había algunas circunstancias en las que los niños en edad escolar podían ser eximidos de asistir a la escuela. Como ejemplo, una viuda de Boquerón argumentó que uno de sus dos hijos no podía acudir a la escuela por la necesidad de llevar el sustento de su familia, a lo que el presidente municipal accedió a concederle la autorización siempre que el presidente auxiliar de esa población comprobase la historia: “que de ser cierto lo que dice exima a su segundo hijo de dicha escuela y que siga trabajando, para el sostenimiento de su casa”.<sup>330</sup> El anterior es uno de esos casos en los que puede leerse la contingencia de los modelos de racionalidad, pues, con el avance del siglo XX, la viudez de una madre dejó de ser una justificación aceptable para el trabajo infantil.

La presidencia municipal de Acatlán parece haber encontrado en la educación pública una posible salida laboral que de cierta manera llevaría recursos a la región, al menos para algunos de sus habitantes. Esto debido a que en el mismo año (1927) en el que ya había recomendado a dos jóvenes para estudiar en la Normal Regional,<sup>331</sup> solicitó el ingreso a la misma para otro varón y otra señorita “de los más necesitados que concurren a nuestras escuelas, con el noble fin de que se aprovechen y poder —más tarde— contar con maestros competentes hijos del

---

<sup>328</sup> “Señor Don Crisógono Cordero”, 28 de agosto de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>329</sup> “Al C. Inspector de la 2ª fracción”, 22 de marzo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>330</sup> “Al C. Presidente Auxiliar de Boquerón”, 30 de junio de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>331</sup> Véase capítulo I.

distrito”. Así, buscaba adecuarse al objetivo de la propia SEP de formar profesores de entre la población de escasos recursos. Además, intentó reproducir los discursos de esa secretaría en torno a su labor transformadora y extensiva: “teniendo en consideración la patriótica labor de la Secretaría de Educación Pública, de regenerar al pueblo, [proveyéndolo] de escuelas de diferentes categorías, en las que se imparte una educación enteramente liberal y moderna que tiende a modificar las viejas costumbres”.<sup>332</sup>

Es difícil discernir si dicha autoridad local estuviese convencida, o no, de la “patriótica labor” de la secretaría. Sin embargo, no dudó en adoptar algunos de sus discursos en la búsqueda de conseguir oportunidades para sus recomendados y maestros preparados a favor de su jurisdicción. Así, puso su pequeña contribución al éxito de la nueva retórica de la SEP y del régimen posrevolucionario en general, por lo que podemos leer aquí una de esas muestras de que los grandes cambios estructurales sólo podían serlo si se acompañaban de cambios en la cotidianeidad.<sup>333</sup> En concordancia con autores como Steege y otros, “las vivencias de la vida cotidiana son en sí mismas parte integrante del proceso mediante el cual tanto la estructura como la ideología se reproducen y transforman”.<sup>334</sup>

Mary Kay Vaughan se propuso “reconocer y descifrar tanto la expresión táctica como la apropiación auténtica”, buscando la durabilidad y frecuencia de la expresión a lo largo del tiempo.<sup>335</sup> Personalmente, estimo que una distinción clara entre apropiación conveniente o convencida es poco delimitable en la mayoría de los casos, y, en general, poco importante. Considero que la generación de un lenguaje contencioso no requiere la apropiación “auténtica”, sino simplemente el convencimiento de que esa es una forma legítima de expresar aceptación o

---

<sup>332</sup> “Suplicando nos conceda dos internados”, 3 de marzo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

<sup>333</sup> Lechner, *Los patios interiores*, 1988, p. 60.

<sup>334</sup> Steege, “The History of Everyday Life”, *The Journal of Modern History*, 2005, pp. 367-368. En el original: “the living of everyday life is itself part and parcel of the process by which both structure and ideology are reproduced and transformed”

<sup>335</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000, p. 39.

desacuerdo. Su perduración en el tiempo dependerá no sólo de su recepción sino también de la vigencia de su utilidad.

Desconozco la resolución que se le dio a la petición anterior, pero al poco tiempo el director de la Normal de Izúcar pidió al presidente municipal de Acatlán facilidades para algunos de sus profesores y alumnos que saldrían de “gira cultural” por varios municipios de la región para que “la culturización se esparza por toda la región”.<sup>336</sup> La petición se hizo acompañar por una petición del presidente municipal de Izúcar de Matamoros que saludó a su homólogo y también pidió facilidades para los excursionistas de la Normal.<sup>337</sup> La presidencia de Acatlán respondió a ambas peticiones informando que los normalistas habían llegado sin novedad y se les brindaron todas las facilidades que se estimaron necesarias. Al director de la Normal, la misma autoridad agradeció por la labor de sus profesores, mientras al presidente de Izúcar respondió los saludos “deseando igualmente como ustedes la más estrecha y sincera amistad entre ambas ciudades vecinas”.<sup>338</sup> Lo anterior es muestra de cierta atención en las dos cabeceras por la integración regional que pudiera favorecer algunos intereses comunes.

Por otro lado, en febrero de 1929, el presidente municipal de Acatlán solicitó a la DEF la permanencia de los profesores federales que habían sido ofendidos — aunque desconozco cómo— por “elementos reprobables”, y adujo que se había presentado una manifestación del pueblo entero, por lo que pidió “que [permanecieran] en esta [ciudad] al frente de la escuela federal establecida los actuales profesores que con bastante aprecio han sido acogidos”.<sup>339</sup> Al parecer, también el diputado Ricardo Reyes Márquez pidió a la DEF del estado la permanencia de los docentes, pues al día siguiente de la anterior comunicación, se le respondió que estos últimos continuarían su labor en Acatlán. Aun así, el director

---

<sup>336</sup> Fuentes, “Suplica se le presten todas las facilidades del caso”, 31 de agosto de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926-1927.

<sup>337</sup> “Envían cordial saludo a las Autoridades”, 31 de agosto de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926-1927.

<sup>338</sup> “Al C. Presidente Municipal”, 5 de septiembre de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926-1927.

<sup>339</sup> “Trascribiendo acta de los manifestantes”, 20 de febrero de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1929.

de educación federal esperaba que las “autoridades castiguen debidamente [a los] individuos atropellaron [al] profesorado escuela primaria federal esa ciudad, ya doy órdenes que continúen labores, a reserva de que se hagan las investigaciones debidas”.<sup>340</sup>

Un año después, en marzo de 1930, el director de educación federal en el estado, envió un oficio al ayuntamiento de Acatlán en el que solicitó no quitarle a la escuela federal de su ciudad un salón. Al hacerlo adujo que “Acatlán es una población privilegiada por la Secretaría de Educación Pública ya que goza de un número de maestros superior a los de cualquier otro poblado”. Esto era en cierto en buena medida, pues en ese año la escuela federal de esa localidad poseía una directora, así como cuatro ayudantes femeninas y dos ayudantes masculinos,<sup>341</sup> lo que era un número elevado en comparación con muchos otros municipios y, de hecho, contravenía la idea de llevar la educación federal a lugares previamente carentes de escuela, o a las poblaciones más alejadas.

Por lo anterior, además, el dirigente de la DEF pidió al alcalde “sume sus energías de autoridad progresista y revolucionaria a los esfuerzos del pueblo y de los maestros para el mejor éxito de las labores del plantel”.<sup>342</sup> De nuevo, se puede leer el recurso de la idea de progresismo relacionado con el calificativo de *revolucionario* empleado como una virtud. El presidente municipal aludido afirmó que el local referido era independiente a la escuela, se encontraba en pésimas condiciones y que él apoyaba en general a la escuela.<sup>343</sup>

### 2.2.5 Quejas en contra de la educación

No todos los sectores de la población simpatizaban con la labor educativa, y en algunos periodos su descontento se manifestaba de manera más aguda e incluso

---

<sup>340</sup> “Dip. Ricardo Reyes Márquez”, 21 de febrero de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1929.

<sup>341</sup> “AL C. Presidente municipal”, 29 de enero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>342</sup> “Relativo al salón que quieren quitar”, 17 de marzo de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>343</sup> “Se informa con relación al informe” 11 de abril de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

violenta. En no pocas ocasiones, las tensiones en torno a maestros y escuelas se mezclaron con rencillas de la política local. En julio de 1925, por ejemplo, la presidencia municipal de Acatlán se quejó en contra del director de la escuela oficial Morelos, de quien afirmó una labor deficiente e inepta: “todo lo arregla a su gusto y su lema constante es ‘la letra con sangre entra’”. Además, lo acusó de inmiscuirse en política, por lo que solicitó al gobernador del estado su remoción; en su lugar recomendaba al maestro ayudante para ocupar su lugar.<sup>344</sup> Aun así, cuando dicho director remitió la lista de los niños faltistas unos días más tarde, el presidente municipal respondió que procedería en contra de los padres de familia responsables.<sup>345</sup> Sin embargo, esto parece haber causado mayor resquemor, pues en agosto de ese mismo año el director solicitó su renuncia ante las calumnias de que era objeto en la prensa, para continuar su labor docente en otra población.<sup>346</sup>

En 1926, algunos vecinos de Totoltepec se quejaron de que su director de escuela se había unido al presidente municipal e inmiscuido en asuntos de política, lo cual incumplía acuerdos realizados en Acatlán y desatendía su labor pedagógica, contraviniendo las necesidades del pueblo. Además, afirmaron que el maestro — que había sido recaudador de rentas— tenía iniciado un proceso en su contra en el juzgado de Acatlán, por lo que pedían se sometiera a justicia a su presidente municipal.<sup>347</sup> En respuesta al secretario de gobierno del estado, dicho alcalde afirmó que no existían acusaciones concretas en su contra, no podía inmiscuirse en las labores del director y no creía que tuviera los antecedentes alegados. Incluso aseveró que, al citar a algunos de los supuestos firmantes, éstos negaron haber elaborado o firmado queja alguna.<sup>348</sup>

---

<sup>344</sup> “Solicitando del C. Gobernador del Estado”, 22 de julio de 1925, en AMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>345</sup> “Al Ciudadano Director de la Escuela”, 28 de julio de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>346</sup> Aguilar, “Solicita permiso para separarse”, 20 de agosto de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>347</sup> “Para que informe se le transcribe”, 4 de mayo de 1926, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 97.

<sup>348</sup> “Rindiendo informe respecto a la queja”, 24 de mayo de 1926, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 97.



Las anteriores son muestras de las fricciones que se podían generar cuando los docentes se inmiscuían o se veían envueltos en contiendas políticas locales. De hecho, la DEF notó desde los primeros años de su funcionamiento que muchos ataques a sus docentes podían relacionarse con desavenencias con autoridades locales, particularmente las más bajas, por lo que en 1926 solicitó al gobierno del estado, y éste, a su vez, a los municipios, atender esa problemática:

Con alguna frecuencia se han estado dando casos de que algunos maestros rurales federales sufren agresiones en los pueblos donde trabajan, sospechándose en muchos casos se deben a maniobras de los presidentes auxiliares [...] influya ante quienes corresponda para que se corrija el mal.<sup>349</sup>

Por otra parte, Juan Alfonseca ha encontrado que en el Valle de México muchos pequeños poblados recibieron escuelas federales cuando ya contaban con escuelas oficiales —estatales— para niños e incluso para ambos sexos, por lo que solían coexistir un plantel estatal para niños y uno federal mixto, legalmente, pero que los vecinos destinaban fundamentalmente para las niñas. Esto lo explicó en la idealidad entre el vecindario del modelo “de cabecera”, con su separación de sexos instituida durante el Porfiriato.<sup>350</sup> En ese sentido, la idoneidad para muchos padres de familia de la separación de sexos puede leerse en un oficio girado en 1927 por el ayuntamiento de Acatlán. En él, pidieron la remoción de la maestra de la escuela oficial de niñas, cuya labor —de más de seis años en el mismo lugar— afirmaron era muy deficiente:

No sólo no reúne las condiciones de aptitud y adelanto en los ramos del saber, sino ni siquiera el conocimiento y eficiencia en las labores propias del sexo femenino, siendo esto una amenaza para el futuro de nuestras madres y esposas acatecas, que debemos [prever].

Por lo que pidieron a la Junta Directiva de Instrucción Pública (la dependencia estatal) su cambio por la ayudante de la misma escuela y el nombramiento como maestra de otra recomendada. Asimismo, solicitaron que se dividieran las escuelas

---

<sup>349</sup> “Circular numero LXXI”, 22 de julio de 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

<sup>350</sup> Alfonseca, “La federalización de la enseñanza”, Relaciones, 2015, pp. 24-25.

federales de la escuela municipal por una barda, “para evitar confusiones”.<sup>351</sup> De ahí que la división de los sexos en las escuelas no estuviese sólo relacionada con la idealidad y calidad del modelo de las escuelas de cabecera, como ha encontrado Alfonseca,<sup>352</sup> sino que, para algunos padres de familia, también era importante la separación física de sus hijos e hijas, así como enseñanzas especializadas para los roles sociales de cada género, que en el caso de las niñas consistían esencialmente en aprendizajes para la maternidad. Los padres de familia estaban preocupados por controlar la sexualidad, la reproducción y los enlaces matrimoniales de sus menores de edad; en ello, consideraban riesgosa su interacción constante al interior de los planteles educativos.

En 1927, el gobernador provisional del estado dispuso la remoción de los maestros de la ciudad de Acatlán, para que quedara la educación de ese lugar a cargo exclusivamente del gobierno federal. Esa fue la razón por la que se cesó al director de la escuela oficial de niños (Morelos),<sup>353</sup> y a la directora de la escuela oficial de niñas (Hidalgo). No obstante, dicha profesora continuó laborando más tarde como ayudante en la escuela federal, de donde el presidente municipal —que aducía representar la preocupación de los padres de familia— pidió su remoción, argumentando que además de ser una docente deficiente, era poco higiénica, y que estaba enferma del “mal de Koch”, aludía a la tuberculosis, por lo que temían que contagiara a sus alumnas.<sup>354</sup>

Ariadna Acevedo ha notado que entre 1928 y 1931, los maestros federales del estado de Puebla pasaron de ser 284 a ser 644, mientras que los docentes estatales fueron de 624 a 264, por lo que —oficialmente— el número de profesores que perdió el estado fue el mismo que ganó la federación: 360. Por ello, Acevedo considera que lo principal del cambio se debió al traspaso de maestros de un sistema al otro, al percibir mayor seguridad del pago de los salarios en el sistema

---

<sup>351</sup> “Transcribiendo las proposiciones aprobadas”, 18 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

<sup>352</sup> Alfonseca, “La apropiación de la enseñanza por la acción”, *Revista Mexicana de*, 2016.

<sup>353</sup> “Se le dan las gracias por el tiempo que prestó sus servicios”, 27 de abril de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>354</sup> “Corporación municipal”, 24 de mayo de 1928, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1927-1929.

federal.<sup>355</sup> En el suroeste de Puebla, a diferencia de lo encontrado por Alfonseca para el Estado de México, el gobierno estatal no se mostró preocupado por la interacción entre el nivel federal y una de sus cabeceras de ex distrito, sino que estuvo conforme con ceder la responsabilidad del sostenimiento de sus planteles educativos en Acatlán de Osorio.

Previamente, el director de la escuela de niños de Acatlán había sido recomendado por ser “profesor normalista de este estado, hijo a la vez de este distrito y ampliamente conocido por sus aptitudes en el magisterio” para hacerse cargo de todos los alumnos y alumnas que cursaban el sexto año de primaria en las diferentes escuelas de la cabecera, cuyos grupos solicitaron que se fusionasen en uno solo bajo dicho profesor en la escuela federal.<sup>356</sup> Estos alumnos estaban repartidos en tres grupos: uno de cuatro niños en la primaria rural federal (nominalmente mixta), cinco niños de la escuela oficial Morelos y nueve niñas de la escuela oficial Hidalgo.<sup>357</sup>

La división de sexos, como hemos visto, fue muy importante en la conformación de las escuelas en esta zona, así como de la interacción entre escuelas federales, estatales y municipales. En 1927, existían en el ex distrito de Acatlán seis escuelas administradas por el estado, cuatro de ellas de niños y dos de ellas de niñas, en este caso se corroboraba la separación de sexos del nivel estatal. Sin embargo, la mayor parte de las escuelas en funciones dependían de los niveles municipales: en total 29. De ellas, nueve eran de niñas y nueve eran de niños, por lo que la mayoría también funcionaban con los sexos separados, aun así, once de ellas eran mixtas, particularmente aquellas establecidas en las localidades más pequeñas.

Con lo anterior, se corrobora la idea de que muchas de las escuelas federales que se solicitaban y eran instaladas, tenían la expectativa de atender a uno de los

---

<sup>355</sup> Acevedo, “Entre el legado municipal y el avance”, *Relaciones*, 2015, p. 56.

<sup>356</sup> “Al c. Inspector Pedagógico”, 24 de marzo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

<sup>357</sup> “Lista de alumnos”, 12 de marzo de 1927 y 14 de marzo de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 100.

sexos y dejar la escuela estatal, municipal o particular a cargo del otro. En este año, se reportaron sólo tres escuelas particulares, dos de ellas en Acatlán y todas con separación de sexos, aunque es probable que no todas las existentes aparecieran, como la antes reportada en Boquerón, si bien esta última pudo haber tenido una existencia intermitente. Se pueden leer los planteles establecidos en las diferentes localidades (véase tabla).

<b>Escuelas del ex distrito de Acatlán en 1927<sup>358</sup></b>			
<b>Población</b>	<b>Niñas</b>	<b>Niños</b>	<b>Mixta</b>
Escuelas del Estado			
Petalcingo		1	
Chinantla		1	
Chila		1	
Gabino Barreda		1	
Totaltepec	1		
San Pablo Anicano	1		
Escuelas Municipales			
Xayacatlán	1		
Guadalupe	1		
Chila	1	1	
Ibarra Ramos, Chila			1
Chapultepec			1
C. del Molino			1
C. de Cidras			1
Nduañuta			1
Tonahuixtla	1	1	
Tehuitzingo			1
Boqueroncito			1
Ahuehuetitla	1	1	
Tecomatlán	1	1	
Olomatlán	1	1	
Ilamancingo	1	1	1
Peña Colorada			1
Chiltepec			1
Huehuepiaxtla, Axutla		1	
Coaxacalco			1

<sup>358</sup> Elaboración propia, con base en: "Se ministran datos sobre las escuelas oficiales y particulares", 7 de octubre de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926-1927.

Mariano Escobedo	1	2	
Escuelas particulares			
Acatlán	1	1	
Tehuizingo		1	

En el mismo 1927, en el archivo de Acatlán se registraron al menos ocho escuelas federales en ese ex distrito: tres en San Gerónimo Xayacatlán, una en San Pablo Anicano, una en Guadalupe, una en el Zapote y dos más en la cabecera distrital; todas ellas mixtas nominalmente, en la práctica parecen haberse abocado a uno de los sexos. Así ocurrió en la cabecera distrital, donde reemplazaron a los maestros estatales en los propios locales de las escuelas para niños y niñas. Por su parte, San Pablo y Guadalupe contaban además con otra escuela designada únicamente para niñas, por lo que probablemente destinaron la federal fundamentalmente a niños. Por otro lado, es notable que, pese a la eliminación del impuesto universal destinado a la educación en los niveles locales, las escuelas sostenidas por fondos municipales seguían siendo la mayoría en este ex distrito. Con ello, puede matizarse el argumento de la incapacidad de los ayuntamientos para sostener planteles educativos luego de la Revolución, pues, en regiones como ésta, durante la década de 1920 seguían siendo muchas más las escuelas municipales que las federales.

Aunque el poder civil constantemente intentara controlar y limitar a las escuelas particulares, la misma autoridad podía exigir que los vecinos aportaran sus contribuciones para pagar a los maestros particulares. Así lo hizo en 1927 el presidente municipal de Acatlán, que escribió al presidente auxiliar de Boquerón, con la finalidad de que los vecinos de dicha sección cumplieran con la obligación que habían decidido contraer al decidir sostener una escuela particular.<sup>359</sup> No todas las escuelas particulares estaban relacionadas con la Iglesia, al parecer, algunas de las sostenidas por comunidades no eran consideradas municipales sino particulares y, aun así, podían ser vigiladas por inspectores federales.

<sup>359</sup> "Al Ciudadano Presidente Auxiliar", 5 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

En ese mismo caso, tres años después, el inspector federal de la zona informó que se le debían sueldos de varios meses al director de la escuela particular de Boquerón, por lo que pidió que se reunieran fondos para pagarle y no clausurar la escuela, con el fin de que el próximo año fuese reconocida y pasara a depender del nivel federal.<sup>360</sup> En otra escuela, el alcalde de Acatlán preguntó al inspector de Tianguistengo si los deudores ya habían cubierto el pago de la maestra particular de esa sección.<sup>361</sup> Como respuesta, los ciudadanos se comprometieron a seguir pagándole a la maestra particular durante el año de 1931.<sup>362</sup> Es posible que algunas escuelas sostenidas por los padres de familia de algunas localidades fuesen consideradas particulares cuando no era el gobierno municipal el encargado de reunir fondos para ellas. Cuando Boquerón consiguió una escuela dependiente del nivel federal, volvió a elevarse una queja, esta vez contra su maestro rural, de quien aseguraron:

El maestro de la escuela rural federal de este pueblo en [pretexto] de reanudar labores escolares nocturnas se ha dispuesto a dividir el pueblo, encabezando un grupo de vecinos, haciéndoles creer que él, como empleado del gobierno será atendido y como vemos con pena que un maestro de escuela no es de su incumbencia andarse metiendo en políticas sino cumplir debidamente con su cometido.<sup>363</sup>

Por lo anterior, afirmaron que la mayoría de los padres de familia ahora se negaban a enviar a sus hijos a la escuela, y pedían la sustitución de su docente. El presidente auxiliar de Boquerón y el maestro rural intercambiaron acusaciones, y al siguiente mes se volvió a denunciar al profesor porque “se ha metido en políticas que no son de su incumbencia”.<sup>364</sup> De manera que cuando algunos docentes intentaban cumplir

---

<sup>360</sup> “Al ciudadano”, 07 de octubre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107, exp. Instrucción pública.

<sup>361</sup> “Al ciudadano”, 10 de noviembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107, exp. Instrucción pública.

<sup>362</sup> “Presidente municipal”, 20 de noviembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107, exp. Instrucción pública.

<sup>363</sup> “En escrito de 2 del presente mes”, 07 de abril de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>364</sup> “Ciudadano presidente municipal”, 09 de mayo de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

la tarea de ayudar a mejorar las condiciones de vida de los campesinos mediante su organización y movilización, podían chocar con poderes políticos establecidos o con facciones de la localidad. En realidad, era poco clara la frontera entre su misión de promover la transformación de la vida cultural de la sociedad y su prohibición de inmiscuirse en la política.

En octubre de 1931, el director de la primaria federal de Acatlán, Abundio Rubén Barreda, se quejó de insultos que un grupo de individuos en actitud amenazante le habría proferido junto a la escuela y su departamento una noche.<sup>365</sup> A las pocas semanas, el mismo profesor se quejó de que una de sus maestras lo calumniaba y también lo hacían madres de familia y jóvenes. Afirmó que su vida peligraba a causa del fanatismo; “he pedido el examen de los alumnos y la clausura de la escuela, para garantía de mi vida, pues observo también que un fanatismo, religioso, clerical me hostiliza por mis ideas revolucionarias”.<sup>366</sup> Así, explicó que parte de la hostilidad se debía a un enfrentamiento religión-revolución, del que la educación formaba parte importante. En gran medida, dicha oposición efectivamente justificaba ataques a profesores por parte de diversos sectores de la sociedad, hasta el punto que —como explicó David Raby—<sup>367</sup> había generado el asesinato de algunos cientos de ellos.

El mencionado profesor se quejó también de los planteles particulares. De ellos, aseguró que atacaban a la educación pública y al sistema de las escuelas rurales. Debido a lo anterior, su caso llegó incluso hasta el secretario de gobierno federal, pues el director de educación federal del estado se lo transcribió. En su queja aseguró que las particulares eran escuelas católicas y, por tanto, estarían incumpliendo la ley:

En pugna con las actividades que se desarrollan en esta escuela a mi cargo, hay dos escuelas, una para niños y otra para niñas que, con el nombre de escuelas particulares, no son otra cosa que escuelas católicas con actividades religiosas [...]

<sup>365</sup> Rubén Barreda, “Se queja de insultos”, 03 de octubre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.

<sup>366</sup> Rubén Barreda, “Rinde informe acerca de los últimos”, 27 de octubre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.

<sup>367</sup> Raby, *Educación y revolución social*, 1974.

juntamente con algunos elementos clericales, se ocupan de atacar a nuestra escuela, procurando el desprestigio para restarnos asistencia para llevar alumnos a su escuela. En un festival organizado por dichas escuelas, para festejar al cura, representaron una llamada pieza teatral, que no fue otra cosa que ataques a las escuelas rurales, criticando los juegos deportivos y el sistema laico de las escuelas federales.<sup>368</sup>

Como consecuencia, el director de educación federal pidió al inspector instructor de la zona información sobre la escuela de Acatlán, y si consideraba necesario trasladarla a otro lugar.<sup>369</sup> Al pedírsele informes al respecto, el presidente municipal de Acatlán respondió a la DEF que las escuelas particulares no eran católicas ni difamaban al sistema público:

Existen en esta ciudad dos escuelas primarias, particulares: una para niñas que lleva el nombre de “Josefa Ortiz de Domínguez”; y otra de niños titulada “Vicente Guerrero” con programas de estudios que se sujetan a la ley, sin que tengan puntos que se relacionen con la religión católica [...] no se atacó ningún sistema de enseñanza, ni menos se hizo alusión alguna a la escuela federal residente aquí [...] Al mismo director personalmente y en general al establecimiento de educación que tiene a su cuidado, siempre se la ha impartido la protección y apoyo que necesitan.<sup>370</sup>

Luego, el secretario de gobierno pidió, por sugerencia de la DEF, que el presidente municipal averiguara los problemas de la escuela federal e impidiera las acciones de las escuelas particulares.<sup>371</sup> Para intentar calmar la situación, el presidente municipal respondió que los problemas de la escuela federal se debían a un conflicto amoroso entre jugadores de basquetbol y el personal docente, además de problemas entre docentes. Por ello, pidió que no se retirara la escuela y que, en todo caso, “el personal docente sea el que se mejore”.<sup>372</sup> En respuesta, el director

---

<sup>368</sup> “Transcribiendo oficio en su parte conducente”, 27 de octubre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.

<sup>369</sup> “C. Inspector Instructor”, 06 de noviembre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.

<sup>370</sup> “Informa que las Escuelas particulares”, 07 de noviembre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.

<sup>371</sup> “Transcribiendo oficio en su parte conducente”, 13 de noviembre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.

<sup>372</sup> “Se informa de la situación que prevalece”, 16 de noviembre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.



de la DEF preguntó cuál profesor había causado el malestar.<sup>373</sup> De manera que cada actor del proceso podía argumentar un enfrentamiento con la religiosidad o, por el contrario, subestimarla en su búsqueda de encausar a la educación pública y sus implicaciones ideológicas.

### 2.3 Elementos extraescolares de la escuela de la acción

Una de las innovaciones más importantes de la escuela de la acción fue la creación de terrenos de cultivo anexos a los planteles educativos. A través de ellos se pretendía introducir nuevos sembradíos y mejores técnicas, aunque también —y de manera fundamental— producir recursos para el sostenimiento de las escuelas. Sobre la administración de sus ingresos, en 1927 la SEP envió a sus direcciones estatales, y éstas a sus maestros federales, un reglamento que establecía la manera de distribuir los rendimientos del cultivo de los terrenos anexos a sus escuelas.

De acuerdo con dicho reglamento, debían reunir a los maestros y el comité pro-educación, para tomar un 25% a fin de abonar y volver a cultivarlo; si el terreno era ejidal debían reservar un 15% destinado al Comité Administrativo Agrario del lugar, si no lo era, ese porcentaje debía invertirse en explotar en la escuela la pequeña industria local; un 10% debía depositarse como ahorro de la escuela en el Banco Ejidal o el de México. De manera muy interesante, la SEP ordenaba distribuir un 10% entre los niños, aunque no he encontrado ningún indicio de que esto se hubiera realizado en alguna escuela de la zona estudiada. El 40% restante debía dedicarse a comprar herramientas para el cultivo y los talleres, materiales con el objeto de reparar el plantel, útiles escolares (entre ellos pizarras y pizarrines), libros de lectura para los niños pobres, mobiliario o incluso la construcción de nuevos salones o la casa que ocuparía el maestro. Todo ello, en el orden en el que los reunidos acordaran y con el visto bueno de su inspector pedagógico y la Dirección de Educación Federal (DEF).<sup>374</sup>

---

<sup>373</sup> "C. Presidente Municipal", 21 de noviembre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.

<sup>374</sup> Rodríguez, "Circular no.52", 26 de agosto de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal 1926-1927.

Como parte de la búsqueda de modernizar las técnicas agrícolas de los campesinos, la Secretaría de Agricultura solía invitar a cursos de apicultura, arboricultura, cultivo frutal, avicultura, conservación de frutas, curtiduría y suelos. En su invitación, se relacionó el progresismo con el mejoramiento de las condiciones de vida de los campesinos: “estamos seguros de que, dentro del espíritu progresista de usted, cabe como muy principal, el deseo de contribuir al mejoramiento de nuestras clases campesinas”.<sup>375</sup> Así, la meta era contribuir a su independencia económica o al menos a su bienestar material. En ese afán civilizatorio, en 1930, también la Secretaría de Gobierno del Estado envió estudiantes de medicina y leyes a dar cursos a diversos municipios de la entidad, por lo que el director de la escuela “Emilio Carranza” pidió al alcalde de Acatlán que solicitara el apoyo de algunas bandas de guerra para atraer a la población a las conferencias.<sup>376</sup>

Ese mismo año (1930), las pruebas reglamentarias para la clausura de cursos debían organizarse en los siguientes rubros: “Cultivo intelectual, Economía y vida doméstica, Higiene y conservación de la vida, Sentimientos cívicos y patrióticos, Organizaciones en general, Clausura y exposición”.<sup>377</sup> En ellos, se puede leer —más que las asignaturas de la educación primaria— los elementos de la vida cotidiana que se esperaban transformar a través de la educación: economía, higiene, patriotismo y corporativismo, además de algunos conocimientos básicos como la lecto-escritura (en castellano). De entre todas las posibles maneras de vivir la vida social, las actividades del Estado promueven algunas de modo más o menos coercitivo, mientras marginan o socavan otras.<sup>378</sup> Como ya he expuesto, la escuela de la acción incluía, además de las parcelas y talleres de oficios, otros elementos extraescolares como las festividades cívicas, campañas antialcohólicas o antirreligiosas, deportes, higiene, entre otras.

---

<sup>375</sup> “Al C. Presidente Municipal”, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 106.

<sup>376</sup> “Al C. Presidente del H Ayuntamiento”, 14 de febrero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 106.

<sup>377</sup> Rubén Barreda, “Que trata de las pruebas finales”, 23 de noviembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107, exp. Instrucción pública.

<sup>378</sup> Roseberry, “Hegemonía y lenguaje contencioso”, *Aspectos cotidianos*, p. 223.



Figura 9. Como parte de la creación y mejora de comunicaciones, el plan de 1933 para conectar de manera más directa a la ciudad de México con el Istmo de Tehuantepec incluía trabajos en la carretera Puebla-Atlixco-Izúcar-Acatlán.<sup>379</sup>

### 2.3.1 Las festividades cívicas de la escuela de la acción

Un aspecto importante de la pedagogía de la acción, que perduró durante la educación socialista, era la realización de festividades cívicas. Entre ellas, algunas de las más referidas en esta zona eran: la del día de la Independencia, del natalicio de Benito Juárez, del día de la madre, entre otros. Con ellas se pretendía, a través de su impulso en el sistema escolar, desplazar a la religión del dominio del calendario de las festividades populares, lo que nunca se logró del todo. Por ejemplo, en el programa de la conmemoración del inicio de la Independencia en el municipio de Matamoros, los alumnos y maestros de las escuelas oficiales eran los principales participantes, con canciones, recitaciones, discursos y bailes. No obstante, en Izúcar al menos, también participaba de cierta manera la Iglesia católica, pues las campanas de los templos se echaban al vuelo.<sup>380</sup> Aunque la

<sup>379</sup> "Derrotero a seguir para la comunicación" y "Se contesta su oficio", AHMAO, septiembre de 1933.

<sup>380</sup> "1810 Llor eterno a los héroes", 1926, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 1926.

Iglesia no necesariamente tenía injerencia aquí, las costumbres asociadas al catolicismo como el anuncio de las conmemoraciones mediante sus campanas, estaban arraigadas entre la sociedad mexicana de manera más profunda que muchas festividades civiles.

De entre todas, hubo una festividad cuyo propósito, y fracaso, me parece interesante. La tala inmoderada e ilegal de árboles era una preocupación gubernamental, por lo que se le buscaba regular y limitar, como cuando se solicitó a los vecinos de Boquerón que pidieran licencia en el municipio cada vez que necesitaran cortar leña.<sup>381</sup> En realidad, desde el porfiriato se había manifestado en México la ideología racionalista que consideraba superior el conocimiento científico y las formas modernas de producción sobre las formas tradicionales de conocimiento y manejo de los recursos que intentaban desplazar para controlar el aprovechamiento de los bienes forestales.<sup>382</sup>

### 2.3.1.1 El día del árbol

Durante el régimen dictatorial de Victoriano Huerta (1913-1914), al tiempo que se incrementó fuertemente el gasto militar debido a las fuertes movilizaciones revolucionarias, se creó la Secretaría de Agricultura y Colonización que elevó al rango de secretaría las demandas agrarias. Aún más, con el gobierno carrancista en 1917 se modificó la Secretaría de Fomento y se crearon la Secretaría de Agricultura y Fomento y la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo.<sup>383</sup> La Secretaría de Agricultura y Fomento que buscaba evitar la deforestación, la erosión de los suelos que esto acarrea e instituir un uso sustentable de los recursos forestales, impulsó campañas educativas como la celebración de un “día del árbol”.

El árbol debía conmemorarse el 14 de febrero, mediante ceremonias y la siembra de algunos ejemplares. Esta “fiesta”, de hecho, había sido implantada a nivel nacional en 1913, durante el régimen maderista, impulsada por Miguel Ángel

---

<sup>381</sup> “Al C. Presidente Auxiliar”, 12 de junio de 1925, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 96.

<sup>382</sup> Boyer, *Political landscapes*, 2015, p. 2.

<sup>383</sup> Uthhoff, “La construcción del Estado posrevolucionario”, *Diálogos Revista*, 2019, pp. 116, 121.

de Quevedo, entonces jefe del Departamento de Bosques de la Secretaría de Fomento, con la colaboración de la Dirección General de Educación Primaria (DGEP) —aunque se había establecido originalmente el 5 de febrero—. <sup>384</sup> Si bien era una propuesta de la Secretaría de Agricultura, y se ordenaba a las autoridades locales su organización y fomento, estas celebraciones estaban muy vinculadas con la educación pública, cuyos docentes y alumnos eran los principales realizadores. <sup>385</sup>

Luego de la fundación de la SEP y su incursión en los estados, dicha celebración fue retomada. En 1927, la DEF pidió a sus docentes que se organizaran con las autoridades locales de su jurisdicción y los comités de padres de familia para que el día del árbol cada niño pudiera plantar un árbol, frutal o morera blanca, con el propósito de que se hiciera cargo de su cuidado todo el año: “[a fin] de que llegue por el hábito de cuidarlo, a sentir cariño por su arbolito en particular y por todas las plantas útiles en general”. La propia DEF intentaría distribuir algunas plantas de morera, pero pedía la colaboración de todos para poder cumplir con la meta propuesta. <sup>386</sup> De manera relacionada, el maestro de la escuela federal de Acatlán había pedido un día antes que se le proporcionara a su escuela al menos una hectárea para crear el huerto escolar y fomentar entre sus estudiantes buenos hábitos. <sup>387</sup>

A partir de la Revolución, la constitución de 1917 y la subsecuente reforma agraria, la retórica oficial había empezado a considerar a indígenas y campesinos como los legítimos herederos de la tierra. De hecho, este reparto agrario hizo que la mayor parte de las áreas forestales en México pasaran a ser propiedad ejidal. Sin embargo, esto no garantizaba el derecho a administrar esos bosques, preeminencia del servicio forestal federal. Al mismo tiempo, surgió una nueva legislación

---

<sup>384</sup> Arias, “Páginas en torno a un jardín”, *Alamedas mexicanas*, 2018, p. 315. Al parecer, la celebración se originó en el occidente del país, pues existen referencias a una “fiesta de árboles” en Morelia en 1891, luego en la capital, en Coyoacán en 1893 y en Mazatlán en 1898.

<sup>385</sup> “Al Ciudadano Presidente Municipal”, 7 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

<sup>386</sup> “Se inserta en su parte relativa, la atenta Circular”, 8 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

<sup>387</sup> “Se pide respetuosamente se interese”, 7 de febrero de 1927, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 101.

conservacionista que limitaba quién podía hacer uso de esos montes y bajo qué condiciones. Aun así, los habitantes del campo mexicano solían ignorar o resistir pasivamente los planes de manejo y evadir las regulaciones de los funcionarios de diversas maneras. Por ello, para Christopher Boyer los bosques mexicanos eran delineados por los efectos de la negociación política entre la población y las instituciones que debían determinar cómo y en beneficio de quién debían ser usados.<sup>388</sup>

En 1929, el presidente municipal de Acatlán delegó en la directora de una de las escuelas federales de su jurisdicción la organización de la fiesta del árbol que la Secretaría de Agricultura y Fomento le había solicitado llevar a cabo. Al promover la realización de dicha festividad (durante una semana completa del 11 al 17 de febrero), la dependencia intentó convencer a las autoridades locales de hacer esfuerzos a favor del aprecio colectivo de los árboles: “en virtud [de la] trascendencia [de] esa costumbre que desease revista mayor importancia que [en] años anteriores”, le solicitó que llevase a cabo el mayor número posible de plantaciones. Asimismo, que organizase la cooperación de las escuelas y corporaciones obreras y campesinas del lugar para realizar festivales en cada población, debía con ellos procurar despertar el mayor interés posible entre los habitantes para “robustecer [el] cariño [por el] árbol”.<sup>389</sup>

Por lo tardío del envío a la maestra, imagino que ella difícilmente pudo llevar a cabo mayores gestiones —con las otras escuelas, así como organizaciones campesinas— para la planificación de la celebración. De nuevo a inicios de 1930, el gobierno del estado recomendó a los municipios realizar la mayor cantidad posible de plantaciones.<sup>390</sup> Por lo que, a los pocos días, el alcalde de Acatlán informó de vuelta que ya se procedía con empeño a celebrar la fiesta del árbol, cuya organización volvió a delegar en la directora de la escuela federal, aunque de nuevo,

---

<sup>388</sup> Boyer, *Political landscapes*, 2015, pp. 3-17.

<sup>389</sup> “A la directora de la Escuela Federal”, 13 de febrero de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 105.

<sup>390</sup> “Al c. presidente municipal”, 08 de enero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107, exp. Día del árbol.

fue hasta el 10 de febrero en que se le remitió la recomendación de realizar eventos desde el 9 hasta el 15 del mismo mes.<sup>391</sup>

Entre los esfuerzos federales por incorporar a la población rural a la conservación de los bosques, en 1930 la Secretaría de Agricultura y Fomento pidió a los ayuntamientos municipales nombrar a jueces y policías como agentes honorarios forestales, “ante la imposibilidad [de la] efectividad de la ley forestal y su reglamento en el territorio de la república”.<sup>392</sup> Meses después, volvió a pedir que fuesen creadas “juntas honorarias de reforestación”, de tres personas, para que realizaran campañas de reforestación.<sup>393</sup> El mismo día en que fue enviada la anterior circular, la Secretaría de Industria y Gobierno también envió otra, en la que sugería que se construyeran quemadores de petróleo para evitar la deforestación de la producción de carbón.<sup>394</sup> Poco más de un mes después, la Secretaría de Agricultura volvió a enviar otra comunicación en la que anunció que vendería árboles frutales de diversas especies. Al siguiente día, el presidente de Acatlán inició el nombramiento de los miembros de la junta de reforestación.<sup>395</sup>

Lejos de lo que la secretaría esperaba, esta autoridad local se mostró poco entusiasta por llevar a la práctica esa solicitud, que intentó descargar —de manera extemporánea— en otra subordinada. En este breve oficio, me parece manifiesta la dificultad de promover algunos cambios que, a diferencia de los discursos en favor de la escolarización, la redistribución económica o la identificación de la docencia rural con la clase trabajadora, no conmovían a buena parte de la sociedad en su vida diaria. De manera que esta celebración promovida por diversas dependencias no logró ser asimilada por la población, y eventualmente dejó de celebrarse, mientras que las otras festividades recurrentes del periodo posrevolucionario —

---

<sup>391</sup> “Que ya se toma empeño para la celebración” y “A la directora”, 10 de febrero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107, exp. Día del árbol.

<sup>392</sup> “Al C. Presidente Municipal”, 29 de abril de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>393</sup> “Circular núm. XXXIII”, 27 de septiembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>394</sup> “Circular núm. XXXIV”, 27 de septiembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>395</sup> “Circular núm. XXXVI”, 04 de noviembre de 1930, “Al ciudadano”, 05 de noviembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

como el día de la madre, el inicio de la Independencia, o el comienzo de la Revolución mexicana— perduraron a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad.

### 2.3.2 Las campañas antialcohólicas

En 1929, el presidente de la República, Emilio Portes Gil, envió un mensaje dirigido a los niños, en el que relacionó la celebración del 20 de noviembre con la lucha contra el alcoholismo; “por redimir a los hombres de todas las opresiones. Y ninguna opresión más terrible que el vicio del alcoholismo”. Al hacerlo, recomendó a los niños pedir a sus padres el ejemplo de la sobriedad y, para conmemorar la Revolución mexicana, realizar una manifestación antialcohólica.<sup>396</sup> Los profesores de Acatlán, en efecto, lograron a inicios de 1930 la creación de un comité infantil antialcohólico, y al parecer solicitar al comité nacional de lucha contra el alcoholismo pedir al gobierno del estado que se ordenara la clausura de las cantinas de la ciudad. En respuesta al secretario de gobierno, el presidente municipal alegó que no se habían abierto nuevas cantinas en el lugar. Eso concordaba con una declaración de enero de ese año del mismo Portes Gil: “a partir de la fecha los gobiernos y ayuntamiento de los estados no permitirán la apertura de ningún centro de vicio, en la inteligencia de que aquellos que por cualquier circunstancia se clausuren serán dados de baja definitivamente”.<sup>397</sup>

Unos meses después, para la conmemoración del inicio de la Revolución, el director de la escuela federal invitó al presidente municipal a la campaña antialcohólica en su plantel. Así mismo, pidió que los apoyara en “la lucha para elevar el nivel de las clases sociales para el bien colectivo”.<sup>398</sup> El convidado no sólo aceptó acudir, también invitó al presidente del comité agrario de Boquerón. La campaña antialcohólica favorecida por el gobierno e instrumentada por la SEP, se apoyó en gran medida en organizaciones de mujeres pues, en ese mismo año, el

<sup>396</sup> “A la niñez de México”, octubre de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 103.

<sup>397</sup> “Se transcribe oficio del C. Presidente del Comité”, 17 de enero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>398</sup> “Al C. Presidente municipal”, 12 de noviembre de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.



gobierno del estado pidió la lista de las sociedades femeninas y otras que favorecieran a dicha campaña.<sup>399</sup>

En la intención de combatir al alcoholismo, se fomentaron las prácticas deportivas, especialmente de deportes de grupo que permitieran a los hombres, fundamentalmente, sociabilizar al interior y exterior de su comunidad alejados del alcohol y las fiestas religiosas. Cuando la Federación Deportiva Estudiantil del Distrito Federal pidió un peso a cada municipio para la formación de un centro deportivo, lo hizo aludiendo a la importancia de la cultura física para la formación de los ciudadanos masculinos: “de gran trascendencia para el futuro de nuestra nación, porque tiende a formar hombres fuertes y sanos, no solo del cuerpo sino del espíritu”.<sup>400</sup> Estos últimos términos, “cuerpo y espíritu”, resuenan con el deseo rodoniano del desarrollo físico y espiritual de los hombres jóvenes, tal como Enrique Rodó creía que se habían desarrollado en la Atenas clásica,<sup>401</sup> ideal que influyó en toda Iberoamérica y en México, de manera particular, inspiró la formación del grupo intelectual del “Ateneo de la juventud”.

El impulso otorgado a las prácticas deportivas logró que en muchas localidades se crearan canchas para básquetbol u otras, anexas a los edificios escolares. De manera que, a los centros de muchas poblaciones caracterizados por la presencia de una plaza, un templo, una sede del poder civil y la escuela pública, se sumó la cancha deportiva como espacio donde convivir. Configuración que perduró a lo largo del siglo XX hasta la actualidad.

#### **2.4 Lenguaje y raza durante la escuela de la acción**

Durante la década de 1920, fue constante la omisión de la diferencia étnica o las lenguas indígenas en los diversos oficios girados en torno a la enseñanza pública. Al parecer, los funcionarios locales habían asumido la política, defendida por José Vasconcelos y otros como Rafael Ramírez, de evitar el trato distinto y las clases en

<sup>399</sup> “Circular número 42”, 02 de junio de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>400</sup> “Al c. Presidente Municipal”, 01 de febrero de 1929, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 105.

<sup>401</sup> Véase Rodó, *Ariel*, 1900.

lenguas americanas, asumiendo la intención de incorporar a las poblaciones indígenas mediante la castellanización directa y la transformación de su cultura. Entre los oficios conservados en los archivos revisados para la presente investigación, la primera vez que encontré registrada la presencia del idioma mixteco fue hasta el año 1930, en un oficio enviado por la DEF.

En dicha comunicación, se relacionó a la pervivencia de los idiomas con la “pureza” de la *raza*: “[la] secretaría de educación concede dos plazas para indios mixtecos raza pura en el internado del estudiante indígena. Deben tener 16 años de edad [...] Suplícole seleccionarlos de acuerdo [con el] inspector instructor de Zona”.<sup>402</sup> Fue hasta esa fecha, en que alcanzó al suroeste de Puebla el proyecto de educar miembros de las poblaciones indígenas, con la intención de que pudieran regresar a sus regiones y fungir como traductores de la educación pública y las políticas oficiales.

De hecho, en la década de 1930 ganó terreno progresivamente la atención sobre los problemas de la instrucción en castellano en regiones no hispanohablantes, así como la diferenciación *indígena-mestizo*, por lo que las poblaciones consideradas indígenas comenzaron a recibir atenciones distintas. Entre ellas, escuelas especialmente dirigidas a estudiantes bilingües que pudieran fungir como intermediarios entre los programas oficiales y sus poblaciones. Por lo que empezaron a solicitar educandos a las poblaciones que contaban con hablantes de lenguas indígenas: “hay dos vacantes [en la] escuela indígena para dos muchachos indígenas [que] hayan terminado [la] instrucción primaria superior [...] urge estén día 20 más tardar”.<sup>403</sup> Fue hasta el inicio de esa década que inició la utilización de la palabra *indígena* —en ese momento un tanto indistinta de *indio*— de manera cada vez más frecuente en la educación y los discursos públicos.

Por otro lado, en ese periodo fue contante la utilización retórica de la *Revolución* o lo *revolucionario* para la legitimación de las iniciativas oficiales. En 1931, el gobernador del estado, Leónides Andrew Almazán, buscó generar alianzas

---

<sup>402</sup> “Presidente municipal”, 24 de enero de 1930, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 107.

<sup>403</sup> “Pte. Mpal.”, 18 de febrero de 1932, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1930-1932.

y ganarse el respaldo de los trabajadores del campo. Para ello, invitó a dos representantes de cada núcleo agrícola al Congreso Estatal Campesino en la ciudad de Puebla —con hospedaje asegurado—. A través de él, planteaba la creación de una organización “alejada de la política” aunque claramente ligada a su gobierno.

Poco tiempo después, la recién creada confederación campesina “Emiliano Zapata” informó de la iniciativa del gobernador de nombrar como “día del campesino” al 20 de noviembre. Para ello, conminaban a organizar una fiesta “digna de la seriedad del movimiento proletario”. Asimismo, que inaugurasen una mejora material, en cada ocasión. Además, hacían referencia a los “20 años de lucha” y recuperaban el lema zapatista “Tierra y Libertad”.<sup>404</sup> Así, Almazán buscaba identificar su gobierno como una continuidad del proceso revolucionario, recuperar la imagen del zapatismo e identificar a los trabajadores del campo con su régimen.

En el informe de la DGEPS de 1932 —suscrito por el gobernador Leónides Andrew Almazán, aunque probablemente redactado con el apoyo del director de educación estatal— se informó que el ramo educativo recibiría atención preferente, ahí mismo, se reprodujeron ideas extendidas sobre los beneficios de la escolarización y lo que debía ser la nueva escuela mexicana:

Poner la escuela al servicio y al alcance de la colectividad, como medio inaplazable de integración nacional y como una realización de mejoramiento de nuestra cultura. Fue constante por eso mi empeño de fundar escuelas para realizar en corto plazo, una cultura extensiva, es decir, la democratización de dicha cultura, llevando a todo el estado el beneficio de la instrucción, pero no la instrucción abstracta que saturaba los viejos regímenes conservadores, sino imponiendo en la educación tendencias utilitarias para dar a nuestras clases pobres [...] una capacidad laborante, una especialización de actividades y conocimientos técnicos productores y creadores de riqueza [...] único medio seguro y rápido no solo de mejoramiento social, sino de afirmación sólida y definitiva de nuestra soberanía, ya que una comunidad racial necesita imperiosamente, antes que nada hacer y afianzar su potencialidad económica propia. [...] de acuerdo con las elevadas tendencias de la Escuela de la

---

<sup>404</sup> “Circular número 41”, 12 de noviembre de 1931, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 108.

acción, que yo llamaría escuela del trabajo, única que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de los alumnos.<sup>405</sup>

Además de repetir la idea de la educación como medio de integración y elevación cultural, Almazán asumió algunos de los postulados de la escuela de la acción: la democratización, el pragmatismo, la educación mediante actividades, aunque él brindó mayor peso a la preparación para el trabajo. Asimismo, asumió la idea de la necesidad de la comunidad racial que previamente habían defendido autores como Manuel Gamio, tanto como la del desarrollo económico para la consolidación de la soberanía, más atendida por pensadores como Moisés Sáenz. En relación con lo anterior, también se proponía:

Corregir la fundamental injusticia que se venía cometiendo al dedicar la mayor parte del presupuesto a la cúpula sin dar la parte que proporcionalmente corresponde [...] de un modo principal a los campos en donde la inmensa población rural no había recibido el beneficio de la cultura. Igualmente se mejoraron las condiciones higiénicas y pedagógicas de numerosos edificios, siendo elogiado en esta obra la participación de las autoridades subalternas y la no menos valiosa cooperación de los padres de familia y vecinos de cada localidad.<sup>406</sup>

De nuevo, Leónides enarboló el discurso de la expansión de la escolarización en el medio rural, así como el mejoramiento de la higiene en sus planteles, aunque de cierta forma reconocía que esa extensión no habría sido posible sin la cooperación, en trabajo y recursos, de los vecinos interesados. Por otro lado, reconocía la función que cumplían los docentes como vehículos de las propuestas de la sociedad política y su labor negociadora con la sociedad civil, lo que justificaba su estabilidad laboral como empleados públicos: “dar al magisterio toda la importancia trascendental que social y políticamente tiene; consagrar y respetar su apostolado que ha hecho de la vida docente una función gubernativa, asegurando a los maestros en sus puestos públicos dentro de un escalafón bien entendido”.<sup>407</sup>

---

<sup>405</sup> DGEPS, “Informe General de los Trabajos”, 1932, en AHSEP AGEP, fondo Movimiento de personal, caja 153.

<sup>406</sup> *Ibid.*

<sup>407</sup> *Ibid.*

La creación de la SEP y su incursión en las entidades federativas con su centralización de los recursos y de las decisiones sobre los programas educativos, la llamada *federalización escolar*, buscaba atender una demanda social prerrevolucionaria que adquirió mayor importancia luego de la Revolución. Si bien discursivamente la secretaría llevaría la escolarización a lugares carentes de recursos, en la práctica debía ser subsidiada por las propias poblaciones interesadas en recibirla. La formación de la institución con carácter federal permitió que una pedagogía desarrollada en los Estados Unidos, y en boga a nivel internacional en lugares tan distantes como Rusia, fuese impulsada a nivel nacional entre el sistema federal y retomada también por las direcciones estatales.

No obstante, implementar efectivamente la pedagogía de la acción habría necesitado muchos más recursos materiales y preparación de los docentes encargados de llevarla a la práctica, por lo que buena parte del profesorado realizó una adaptación de lo que de ella había asimilado y encontraba la posibilidad de realizar. Así, la escuela de la acción en México fue identificada con la coeducación de ambos sexos, el trabajo de parcelas o talleres, la *desfanatización* (es decir, el combate de la religiosidad popular) y la realización de actividades extraescolares como obras de teatro, festividades cívicas, prácticas deportivas o campañas antialcohólicas.

Esta escolarización fue parte del proceso hegemónico por medio del cual una nueva clase dirigente intentó desplazar efectivamente a la anterior, mediante la adquisición del consenso de las clases subalternas. Ello era posible debido a la capacidad de centralizar la recolección de recursos para la educación y su distribución desde el nivel federal hacia los niveles estatales y municipales, al tiempo que se renegociaba o se reconocía la subordinación de los niveles mencionados e incluso de unos municipios a otros más poblados y mejor conectados. También era importante su relación con políticas del nuevo régimen como el reparto agrario y la sindicalización, proceso en el que los maestros debían colaborar como traductores o intermediarios.



Los docentes, asimismo, eran importantes agentes en el enfrentamiento de la religión y la subordinación de la Iglesia católica al poder civil. Por ello, en la zona estudiada puede notarse el papel de la educación pública como pretexto de la negociación entre diversos niveles de gobierno, y entre éstos con diversos sectores de la población. En esta última, existían fracciones identificadas en diversos grados con las políticas *revolucionarias* —es decir, las del régimen emanado del constitucionalismo— o, por el contrario, con la defensa de valores tradicionales asociados a la religión, como la educación separada de los sexos.

En sentido gramsciano, son subalternos todos los que son más oprimidos que opresores, dominados antes que dominantes. La subalternidad es, en buena medida, definida por las formas en que se incorporan al Estado e incluye las muchas maneras en las que la desigualdad y la subordinación se pueden manifestar.<sup>408</sup> Derivado de lo anterior, considero que tanto los docentes como la mayor parte de las autoridades locales —comisarios, presidentes auxiliares, alcaldes de municipios pequeños— pueden considerarse como parte de los grupos subalternos. A pesar su función *intelectual*, como divulgadores del conocimiento unos y como organizadores los otros, ambos grupos solían recibir más órdenes de las que giraban y ser instrumentados para realizar iniciativas de los niveles federal y estatal.

Así, muy pocos grupos locales podrían ser conceptuados como parte de las clases dirigentes de manera duradera. Entre ellos, además de algunos grandes terratenientes (viejos y nuevos), pequeños bloques en torno de poderes locales constituidos, como los ex líderes revolucionarios que lograron incorporarse al gobierno estatal, a los poderes legislativos o a altos mandos del ejército federal. Con todo, su sobrevivencia política dependía también de las disputas y reacomodos entre los diversos sectores dirigentes en las estructuras de poder superpuestas. Algunos, como el general Ricardo Reyes Márquez, perecieron dentro del proceso de centralización política, aunque allegados y familiares suyos retuvieron una posición preeminente en la zona.

---

<sup>408</sup> Crehan, *Gramsci's common sense*, 2016, p. 15-16.



Es notable que, durante esa fase en la que se consolidaba el régimen posrevolucionario y se formaba el partido oficial (PNR), se utilizó como medio de legitimación la retórica de lo *socialista*, o algunos elementos relacionados a él, como la redistribución de la tierra y la riqueza, o la reivindicación de las masas proletarias y campesinas. En cambio, las diferencias lingüísticas de buena parte de la población fueron omitidas, así como las diferencias culturales que se pretendían eliminar, si bien la idea de las diferencias raciales se mantenía. Fue hasta la década de 1930 que comenzó a observarse cierta atención a la educación de estudiantes bilingües, capaces de instruir a los habitantes de sus regiones de origen. Al mismo tiempo, inició la utilización del recurso de lo *indígena* como justificación de políticas diferenciadas o de mayor focalización en ciertas poblaciones.



### Capítulo III. La incursión de la educación socialista en el suroeste de Puebla

En este capítulo analizaré la implementación de la llamada educación socialista en la región estudiada. Para ello, retomaré algunas de sus implicaciones, describiré cómo se intentó depurar al profesorado y las reacciones a favor y en contra entre la sociedad local, así como su relación con las escuelas particulares. Posteriormente, revisaré la búsqueda del Partido Nacional Revolucionario de controlar los canales de intermediación entre el gobierno y la población, proceso del que la educación oficial participó. También analizaré algunas de las actividades extraescolares que perduraron o mutaron y las transformaciones en los discursos oficiales y el marco común discursivo. En relación con lo anterior, también repasaré dos de las principales propuestas de integración cultural —en disputa—, la forma en que esa iniciativa era plasmada en los libros de texto y algunas de sus consecuencias tanto institucionales como a nivel local.

En la segunda década del siglo XX, por diversas circunstancias, México y Rusia atravesaron procesos revolucionarios luego de los cuales instalaron regímenes que favorecieron cierta redistribución económica. Igualmente, en ambos países se concedió importancia central a la educación como forma de guiar y acompañar las transformaciones de la sociedad. En México, el mayor impulsor de la creación de una secretaría federal para la educación en 1921, José Vasconcelos, afirmó su inspiración en lo que apenas unos años antes había empezado a realizar en Rusia Anatoli Lunacharski.<sup>409</sup>

Este último había sido compañero de Vladimir I. Lenin desde 1904, y fue Comisario del Pueblo para la Educación en Rusia entre 1917 y 1929.<sup>410</sup> Ahí laboró junto a Nadia K. Krupskaya, esposa de Lenin y viceministra de educación. Ambos intentaron implementar la doctrina marxista-leninista combinada con modelos de educación que, aunque generados en el extranjero, eran progresistas y podían resultar beneficiosos para su nuevo sistema educativo.<sup>411</sup> Por ello, rescataron

<sup>409</sup> Vasconcelos, *La creación de la Secretaría*, 2011, pp. 75-76.

<sup>410</sup> Service, *Lenin. Una biografía*, 2001, p. 177.

<sup>411</sup> Mchitarjan, "John Dewey y el desarrollo", *Encuentros sobre Educación*, 2009, p. 167.



algunas de las propuestas de algunos pedagogos europeos y estadounidenses contemporáneos, principalmente la de la *escuela activa* de John Dewey.

En 1918, las ideas del pedagogo estadounidense fueron oficialmente modelo para la formación de la “escuela del trabajo soviética integrada y politécnica”. Algunas de las posiciones del pragmatismo de Dewey podían asociarse con el marxismo: al tomar la práctica como fundamento de todo conocimiento, anular las diferencias de clase al interior del aula, incluir a las masas en el control de la vida cultural y política, así como el vínculo entre la escuela y la vida social.<sup>412</sup> Sin embargo, a partir de la segunda mitad de la década de 1920, pedagogos marxistas como Pinkevic, empezaron a criticar esa metodología por considerar que significaba cultivar una escuela burguesa dentro de la Rusia soviética. Luego toda crítica a la pedagogía marxista pasó a considerarse contrarrevolucionaria. Aún más, a partir de 1931 se prohibió la experimentación en las escuelas y cualquier referencia al legado pedagógico prerrevolucionario o a modelos extranjeros.

Como se abordó en el primer capítulo, en México fue notoria la influencia del modelo soviético en 1934. Con todo, más que pretender encaminarse hacia el socialismo, muchos de los impulsores y defensores de la educación socialista, como Carlos Trejo Lerdo de Tejada, mezclaban el anti fanatismo con el nacionalismo y el estatismo en la búsqueda de desplazar definitivamente a la Iglesia católica de la educación y del dominio sobre la vida pública de la sociedad mexicana. De hecho, luego de la Primera Guerra Mundial y la Revolución surgieron posturas tendientes hacia el estricto control estatal de la educación en países como Alemania, Lituania, Turquía, Grecia o España, donde los docentes y profesionistas eran legalmente considerados funcionarios públicos.<sup>413</sup>

Desde la década de 1920, tanto en México como en los Estados Unidos se consideraba que la educación, el anticlericalismo y la moralización social eran las mayores contribuciones que el gobierno podía realizar en la persecución de objetivos socioeconómicos más amplios. A ambos lados de la frontera eran las

---

<sup>412</sup> *Ibid.*, p. 172.

<sup>413</sup> Arias, “El Artículo Tercero”, 1935, pp. 52-53.

conciencias, más que los modos de producción, los objetivos de las reformas. La crisis económica de 1929-32, fue seguida de una recuperación con intervención gubernamental, lo que alentó la movilización de nuevos grupos y la articulación de demandas más radicales, por lo que para 1935 la administración cardenista se había comprometido con un programa de amplia reforma agraria y laboral. Parte del proyecto también incluía cierto nacionalismo económico, que tuvo su mayor expresión en la expropiación petrolera.<sup>414</sup>

Tanto el cardenismo como el *New Deal* de Franklin D. Roosevelt incluían una mayor intervención gubernamental, la financiación del déficit, reformas laborales y corporeización de la economía. Dentro del segundo, la política del buen vecino incluyó la renuncia de los Estados Unidos a intervenir en Latinoamérica. Por lo anterior, a pesar de la promulgación de la educación socialista en México, el embajador estadounidense en el país, Josephus Daniels, reportó en 1935 que Cárdenas le expresó su admiración por el presidente Roosevelt y su *New Deal*, asimismo que “él dispuso cualquier duda acerca de simpatizar con el comunismo. Él está muy preocupado por dar educación a todos los niños y tierras a los desposeídos”.<sup>415</sup> De manera que se apaciguaron los temores que el nombre del nuevo programa educativo podría haber causado en aquel poderoso vecino.

### 3.1 La llegada de la educación socialista a la mixteca poblana

En el periodo entre 1928 y 1942, el número total de maestros de los sistemas estatal y federal aumentó, mientras que el número total de escuelas disminuyó. Por lo que Ariadna Acevedo ha concluido que las localidades más pequeñas perdieron sus escuelas —algunas de ellas recién adquiridas en esos años—, al tiempo que las más grandes ganaban escuelas con un mayor número de maestros. Esto se vio favorecido por el modelo de escuelas graduadas, con un profesor para cada grado. Ello derivó en que el estado de Puebla contara en 1942 tan sólo con una escuela por cada 1 559 habitantes, menor al índice de una por cada 1 000 de 1931 y aún

<sup>414</sup> Knight, U. S. – *Mexican Relations*, 1987, pp. 9-10.

<sup>415</sup> Daniels en Knight, U. S. – *Mexican Relations*, 1987, pp. 10-11.

menor al de una por cada 809 de 1875.<sup>416</sup>Aunque faltaría contrastar con el número de estudiantes asistentes en cada momento, al menos el número de maestros por habitante sí creció, de uno por cada 1 267 habitantes en 1931 a uno por cada 777 habitantes de 1942. Aun así, no logró superar al número reportado en 1875.

Desde agosto de 1934, las direcciones educativas, tanto la estatal como la federal, iniciaron un proceso de depuración de docentes. La DGEP, la dependencia estatal, envió a sus profesores un oficio con una pregunta sobre su disposición a fungir como la vanguardia del poder civil en su ofensiva contra la Iglesia católica:

Dentro de la campaña antifanática encomendada a la escuela, según instructivo que debe estar en poder de [usted], sírvase firmar y devolver esta hoja después de contestar categóricamente lo siguiente:

¿Está [usted] dispuesto a cooperar para que se lleve a cabo la campaña antifanática?

Al contestar y firmar de conformidad, acompañe [usted], al presente las sugerencias que tenga que hacer a efecto de conseguir rápida y eficazmente los mejores resultados en la campaña antifanática.

Su respuesta, cualquiera que sea, la necesitamos con toda urgencia.<sup>417</sup>

Aquellos docentes que contestaron “no” en su devolución fueron cesados en los meses subsecuentes. En septiembre, la DGEP informó a la DEF, la dirección federal en el estado, el cese de cuatro maestros de “filiación fanática” para que no fueran contratados por esa dependencia.<sup>418</sup> En este ejemplo puede leerse de forma elocuente la coerción ejercida por la dependencia estatal hacia los profesores que se resistieron a acatar el posicionamiento en contra de la religión católica, al grado que se buscó impedir la posibilidad de que fuesen contratados por el otro sistema educativo. Esto, asimismo, sirvió para mostrar al resto de los docentes que, si querían mantenerse como empleados públicos, debían obedecer las disposiciones oficiales.

---

<sup>416</sup> Acevedo, “Entre el legado municipal y el avance”, *Relaciones*, 2015, p. 60.

<sup>417</sup> Agosto de 1934, AHSEP AGEP, fondo Baja de maestros, caja 141.

<sup>418</sup> 25 de septiembre de 1934, AHSEP AGEP, fondo Movimiento de Personal, caja 153.

Como ejemplo de la adhesión de dichos subordinados a las iniciativas de sus dirigentes, a inicios de octubre de ese año, el personal de la escuela “Morelos”, de Acatlán, manifestó al gobernador del estado su adhesión a la reforma del Artículo tercero, tanto como a la “actitud asumida [por] su digno gobierno contra maestros retardatarios, enemigos [de la] Revolución”.<sup>419</sup> También en octubre de 1934, al interior de las oficinas de la federación campesina “José G. Herrera” de la ciudad de Acatlán, se formó el grupo “Acción” pro-educación socialista, que pretendía respaldar al gobierno de la república en favor de la reforma educativa. El grupo, ligado a organizaciones agraristas, invitó a su presidente municipal a adherírseles “como leal colaborador del gobierno y sincero revolucionario”.<sup>420</sup>

En los últimos dos ejemplos se retomó la idea de laborar en favor de la *Revolución*, o ser elementos *revolucionarios*, como sinónimo de favorecer las reformas introducidas por la federación y, específicamente, en favor de la implementación de la educación socialista. El propio gobierno municipal de esa población se manifestó a favor de dichas iniciativas, ya que, en noviembre del mismo año, el bloque Nacional Revolucionario de la Cámara de Diputados, respondió con satisfacción al ayuntamiento de Acatlán por su “actitud solidaria” ante la implantación de la enseñanza socialista, tanto como su acuerdo con el bloque de “combatir [el] clericalismo”.<sup>421</sup> Así puede visualizarse el enfrentamiento discursivo *revolución-fanatismo*.

Por otro lado, en concordancia con lo encontrado por Alfonseca sobre los matrimonios docentes como estrategia para mantener grupos separados en escuelas nominalmente mixtas,<sup>422</sup> en 1935 el director de la DGEP, Víctor Sosa, nombró a María Guadalupe de la Torre de Estrada y Juan Antonio Estrada profesores de la escuela oficial mixta de Acatlán. Sin embargo, como excepción a lo hallado por el mencionado autor, en este caso fue la mujer, Guadalupe de

---

<sup>419</sup> “C. Gobernador del Estado”, 01 de octubre de 1934, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 114.

<sup>420</sup> Salas, “Se le comunica”, 30 de octubre de 1934, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 114.

<sup>421</sup> Liera, “H. Ayuntamiento”, 08 de noviembre de 1934, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 114.

<sup>422</sup> Alfonseca, “La federalización de la enseñanza”, *Relaciones*, 2015.

Estrada, la nombrada directora y su marido el ayudante.<sup>423</sup> Pese a que en la década anterior las escuelas de Acatlán ya habían pasado a depender de la federación, en 1934 volvieron a ser sostenidas por el estado. Probablemente, el arreglo se debió al interés por mantener la separación de los sexos, pues, si bien en 1935 había dos escuelas estatales nominalmente mixtas, las autoridades locales solían referirse al plantel “Hidalgo” como de niñas, y al plantel “Morelos” como de niños.

Lo anterior contravenía lo estipulado oficialmente tanto durante la escuela de la acción como en la recién introducida educación socialista, aunque al respecto, el nivel estatal parece haber sido más tolerante que el federal. La propia directora, Guadalupe de la Torre, procuró referir a sus educandos como “alumnos” en sus comunicaciones, excepto en un oficio al presidente municipal en el que informó que el inspector de salubridad le había pedido tirar la basura de la escuela lejos de la población, pero, dado que ella no creía que se debiera mandar a las “niñas” muy lejos, pidió que algunos presos periódicamente recogieran la basura y la tirasen en un lugar designado.<sup>424</sup> Si bien la división de sexos no era demasiado estricta —pues algunas escuelas de niñas también tenían algunos niños inscritos y viceversa—,<sup>425</sup> la separación de géneros seguía siendo un asunto importante para los padres de familia.

Aunque la principal intención del régimen callista y el PNR era minar el poder de la Iglesia, tan pronto como la educación socialista fue promulgada algunos asumieron diversas posturas y símbolos propios del comunismo. Como en el caso de los autores del “Himno de la Enseñanza Socialista”, Baltasar Dromundo y Guillermo Rosas Solagui, que promovieron sus copias a la venta argumentando que:

Está en armonía con la ideología y tendencias socialistas sustentadas y puestas en práctica por el señor General Lázaro Cárdenas [...]. Es un bello canto a la

---

<sup>423</sup> “Se le comunica nombramiento”, 11 de enero de 1935 y 24 de enero de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>424</sup> “Pide presos”, 22 de abril de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>425</sup> “Que se piden garantías”, 30 de abril de 1935, en AHSEP AGEP, fondo Movimiento de personal, caja 153.

Revolución que deberá difundirse ampliamente si se quiere coadyuvar a la grandiosa obra proletaria que nuestro Gobierno ha indicado.<sup>426</sup>

De nuevo, pueden leerse algunos términos —*revolución, proletariado*— que entraron en boga en ese periodo y que, por influencia de los éxitos de la Unión Soviética, fueron retomados en México como legitimadores tanto del gobierno como de aquellos subalternos que elaboraban peticiones o demandas. Para ejemplificar aún más esta relación revolución-proletariado-antifanatismo, me gustaría retomar algunas estrofas del mencionado canto:

La escuela es el templo  
de la hoz y el martillo,  
donde hijos de obreros  
conocen los libros.

[...]

No más religiones,  
ya no más mentiras  
que tengan los hombres  
derecho a sus vidas.

[...]

La hoz y el martillo  
son nuestro blasón  
así se hace un himno  
la Revolución.<sup>427</sup>

Así, se hacía evidente la intención de utilizar la educación pública como sustitución de la religión e incluso, la recuperación de símbolos comunistas como la hoz y el martillo. Como resultado de la promulgación de la educación socialista, y de la subsecuente respuesta de la Iglesia católica, la asistencia escolar disminuyó dramáticamente en muchas regiones del país; el suroeste de Puebla no fue la excepción. En Acatlán, el director de la otra escuela oficial mixta, José María Ocampo, informó en 1935 que ese año sólo se habían matriculado 62 alumnos,

---

<sup>426</sup> "Himno de la enseñanza socialista", 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 117.

<sup>427</sup> *Ibid.*

mientras que el año pasado habían sido 361, por lo que pidió al alcalde “se sirva librar sus respetables órdenes, a efecto de que se comunique a los padres de familia o encargados de niños, en edad escolar, la obligación que tienen de mandarlos a la escuela”. Asimismo, le recordó que legalmente existían mecanismos para coaccionar la asistencia: “que los niños que no concurren a la escuela, sean recogidos por los agentes de la policía y conducidos a la escuela”.<sup>428</sup>

### 3.1.1 Hostilidades a la educación socialista

A inicios de 1935, circuló por Chiautla de Tapia y lugares cercanos un volante de la Unión Nacional de Padres de Familia que alertaba contra la educación socialista en los siguientes términos:

Si es [usted] un verdadero padre de familia, buen ciudadano y católico, no ocurra a matricular a sus hijos en las escuelas del gobierno, porque se les pervertirá con la enseñanza socialista que es atea, acepta el amor libre y quita todo derecho a los padres de familia.

Nuestros hijos nos pertenecen.<sup>429</sup>

Así, se reunió a la familia y la religión para infundir el miedo a la nueva pedagogía, a la que se relacionó con el ateísmo (éste no tan injustificadamente), el desafío de las costumbres reproductivas y la pérdida de la autoridad paterna. Debido a lo anterior, el subsecretario de gobierno federal solicitó al gobernador de Puebla dictar medidas “a fin de contrarrestar la poco revolucionaria labor de los individuos que integran la agrupación a que me refiero”.<sup>430</sup> También se envió copia al jefe del Departamento Agrario, por su relación con la población y el programa *revolucionario* del gobierno.

Por esas mismas fechas, vecinos y ejidatarios de El Carrizal, Coahuila, entregaron su plantel educativo a la directora nombrada, pese a que varios vecinos

---

<sup>428</sup> “C. Presidente Municipal”, 08 de febrero de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>429</sup> “C. Gobernador del Estado”, 11 de febrero de 1935, en AHSEP AGEP, fondo Movimiento de personal, caja 153.

<sup>430</sup> “C. Gobernador del Estado”, 11 de febrero de 1935, en AHSEP AGEP, fondo Movimiento de personal, caja 153.

se habían “mostrado rebeldes a la educación socialista” lo que entorpecía el funcionamiento de la escuela, “nosotros deseosos de colaborar con la escuela socialista creemos no hacer una labor completa por los dogmas que se nos enfrentan”.<sup>431</sup> Aquí también hubo sectores de la localidad identificados con el programa del gobierno, mientras otros ejidatarios se mantuvieron alineados al catolicismo. Los solicitantes pidieron garantías y que se aplicara lo correspondiente a la parte hostil. Dichos peticionarios firmaron su oficio con el lema retomado por los zapatistas “tierra y libertad”, mientras que fue transcrito con el maderista “sufragio efectivo no reelección”, que era el oficial del gobierno.

En abril de 1935, el director de la escuela federal de Tilapa, Matamoros, denunció ante su inspector instructor que un individuo había ingresado a su salón mientras impartía clase. Éste portaba un “machete cañero” y le increpó que a su hijo no se le permitiera usar el libro *Lector Católico Mexicano*, que las escuelas particulares habían aceptado. Ello demuestra que también habían existido escuelas particulares en esa jurisdicción, que la Iglesia católica en México, o grupos cercanos a ella, generaban sus propios libros escolares y que intentaban competir con los libros de texto oficiales. El intruso también demandó que se consultara a los padres de familia sobre los textos a utilizar: “me siguió importunando diciéndome que si los libros que le anunciaba, ya estaban de acuerdo los padres o que nada más yo era el que los pedía”.<sup>432</sup> El secretario del ayuntamiento tuvo que intervenir explicando que los libros de texto de las escuelas eran aprobados por el gobernador del estado. De manera que su intento de presionar sobre el contenido de la educación fue rebatido por el recordatorio de los lineamientos de una autoridad superior.

La principal forma con que en el suroeste de Puebla se manifestó el rechazo a la nueva pedagogía, fue la inasistencia. Semejante a lo ocurrido en la cabecera de Acatlán, en la sección de San Juan también se solicitó matricular a los niños: “todo padre de familia que no [cumpla] con esta disposición se [hará acreedor] a un

---

<sup>431</sup> “Al C. Gobernador”, 21 de febrero de 1935, en AHSEP AGEP, fondo Movimiento de personal, caja 153.

<sup>432</sup> “Que se piden garantías”, 30 de abril de 1935, en AHSEP AGEP, fondo Movimiento de personal, caja 153.



enérgico correctivo que les será impuesto por esta presidencia municipal”.<sup>433</sup> En Boquerón, Acatlán, el presidente auxiliar, el comisariado ejidal y el presidente del comité pro-educación denunciaron propaganda contra la escuela y la autoridad, argumentando:

Siendo nuestro deseo, de instruir a todo niño sin excepción de castas, ni categorías; vemos con asombro a los [señores] Pedro Cariño y José Morán que controlan a la mayor parte de padres de familia con una propaganda anti clerical [...] pedimos a nombre de los padres de familia; ordene esa superioridad de su digno cargo; lo conducente a fin de llevar [ileta] la bandera revolucionaria del proletariado.<sup>434</sup>

Aquí puede notarse el rechazo de los demandantes a asumir una diferenciación étnica —castas o categorías—, al tiempo que retomaron parte del discurso oficial sobre la revolución y el proletariado. El secretario general de gobierno del estado informó al presidente municipal de Acatlán la anterior y lo conminó a indicarles a los señalados “que serán consignados a las autoridades competentes, en caso de continuar su labor”. El referido alcalde ordenó entonces al presidente auxiliar de Boquerón citar a los mencionados para examinarlos, lo cual se cumplió el 30 marzo.<sup>435</sup> Así, es posible leer al *lenguaje contencioso* en acción: los solicitantes, en su búsqueda de ser identificados con la autoridad, emplearon algunos elementos importantes de ese nuevo discurso para ser atendidos en su disputa local, mientras rechazaban ser categorizados. Ese recurso fue eficiente, pues el ejecutivo estatal respondió de manera positiva a su queja.

El propio proceso hegemónico “moldea las palabras, las imágenes, los símbolos, las formas, las organizaciones, las instituciones y los movimientos utilizados por las poblaciones subalternas para hablar de la dominación, confrontarla, entenderla, acomodarse o resistir a ella”.<sup>436</sup> De hecho, tampoco las clases dominantes eligen por sí solas las cuestiones en torno a las cuales ocurrirá

---

<sup>433</sup> “Circular numero 2”, 30 de enero de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>434</sup> “Se le transcribe acta”, 22 de febrero de 1935, AHSEP AGEPE, fondo Movimiento de Personal, caja 153.

<sup>435</sup> “Al C. Presidente Municipal”, 26 de marzo de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>436</sup> Roseberry, “Hegemonía y lenguaje contencioso”, *Aspectos cotidianos*, p. 220.

la lucha, sino que son determinadas en el transcurso. La utilización del lenguaje castellano era parte necesaria de ese marco común, que se había desarrollado desde el periodo colonial y se había extendido en diversos grados durante el siglo XIX. La enseñanza pública posterior a la Revolución expandió dicho lenguaje y promovió su uso en diversas poblaciones rurales, al tiempo que introducía conceptos como *revolucionario*, *proletariado*, *campesino*, *progreso*, *socialista*, que podían ser esgrimidos en la interlocución entre las clases subalternas y las dominantes. En el proceso, sin embargo, las lenguas americanas podían ser utilizadas por los grupos subordinados como lenguajes de solidaridad.

En el ex distrito de Izúcar, el inspector federal, informó al presidente municipal de Matamoros, Guadalupe Ariza, que la asistencia de 76 alumnos no justificaba el sostenimiento de tres maestros en su escuela federal. Además, denunció la existencia de planteles particulares en la ciudad: “enterándome el [ciudadano] director del plantel, que funcionan algunas escuelas particulares clandestinamente, todas ellas de filiación católica (defraudando con este proceder además del erario los postulados marcados en manera precisa en el Artículo 3° Constitucional)”. Por ello, solicitó al alcalde recordarles a los padres de familia su obligación de enviar a sus hijos a los planteles oficiales. Al hacerlo, asumió la necesidad de inculcar ideales *revolucionarios* en los infantes: “que concurren al plantel a que vengo refiriéndome, en el que está garantizada la cristalización de los avanzados principios sociales que el gobierno de la revolución sustenta y que es indispensable sembrar en el alma de los niños”. Ariza respondió que ya ordenaba a la policía y a los presidentes auxiliares exigir a los padres enviar a sus niños en edad escolar.<sup>437</sup>

También en la escuela oficial mixta “Hidalgo” de Acatlán, la dirigida por Guadalupe de Estrada, hubo una notable disminución de la asistencia a inicios de 1935. En febrero, tan sólo se habían inscrito 18 educandos. No obstante, —gracias a los reportes que mensualmente elaboró— se puede saber que su matrícula se recuperó considerablemente en los meses subsecuentes. En marzo entraron 118

---

<sup>437</sup> “Suplica interponga su influencia”, 22 de marzo de 1935 y 23 de marzo de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

alumnos para una matrícula total de 136 y una asistencia media de 115. En abril se agregaron otros 44 con una baja, para una asistencia media de 156 y un total de 179 inscritos. Para mayo, ya había 190 matriculados, pero una asistencia media de 144. Mientras que, en junio, las inscripciones llegaron a 196 con una asistencia media de 152 estudiantes.<sup>438</sup> Así que la polarización inicial disminuyó paulatinamente en los meses subsecuentes.

No obstante, la recuperación no fue igual en todas las escuelas. Ese mismo junio, el inspector federal de la zona giró al ejecutivo municipal de Acatlán una lista de los padres de alumnos faltistas de la escuela federal mixta de Las Nieves, para que se les aplicara una multa de un peso, pues sólo asistían diez alumnos “a pesar de las reiteradas súplicas que hace la maestra a los vecinos”. Asimismo, pidió que se circulara en trapiches, fincas e industrias el reglamento que prohibía emplear a los menores de edad sin certificado de estudios de primaria, y recordarles a los padres de familia lo perjudicial de “que otros exploten el trabajo de los menores de edad”. Por lo que la escuela debía competir también con la voluntad de los padres de familia de emplear a los niños para ayudar al sostenimiento sus hogares. Lo anterior no parece haber dado el resultado deseado, debido a que muy pronto volvieron a pedir al inspector de la sección de Las Nieves que notificara a los padres ausentistas.<sup>439</sup>

No todas las autoridades civiles se mostraron igual de colaborativas con la educación pública, especialmente renuentes fueron algunos inspectores y presidentes auxiliares. En Izúcar, el profesor de la escuela del Rancho de los Amates denunció que el inspector municipal del Rancho de las Casitas se negaba a exigir a los padres de familia a enviar a sus hijos al plantel. Por ello, fue reprendido por el alcalde: “se servirá usted informar a esta presidencia municipal, inmediatamente, [qué] motivos tiene para no exigir a dichos padres de familia para

---

<sup>438</sup> “Movimiento mensual de alumnos”, marzo, abril, mayo y junio de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>439</sup> “Da a conocer lista de padres”, 05 y 20 de junio de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

que sus hijos concurren a la escuela”.<sup>440</sup> Algo semejante debió ocurrir en Tatetla, donde el presidente auxiliar informó por separado tanto al presidente municipal como al director de su escuela rural federal que ya había llamado la atención a los padres de familia ausentistas.<sup>441</sup>

Probablemente, los mandos bajos del gobierno municipal debían estar más en contacto con la población de su localidad y percibían más de cerca las presiones de sus vecinos contra la nueva pedagogía, por lo que estaban menos dispuestos a cumplir con las indicaciones de exigir a los tutores el envío de sus niños a la enseñanza pública. Algo parecido debió percibir el presidente auxiliar de Matzaco, pues pidió al presidente municipal facultades y apoyo para proceder en contra de los padres de familia que no enviaban a sus hijos a la escuela, los que eran la mayoría en su jurisdicción, “pues de otro modo no se logrará que la enseñanza sea de resultados benéficos a la colectividad”. La presidencia de Matamoros le respondió cómo debía proceder:

Debe ordenar al [ciudadano] comandante de ese lugar [que] recoja a los niños que estando en edad de recibir la instrucción primaria vagan por las calles, poniéndolos a disposición del [ciudadano] profesor o profesora para que los matricule, así conforme a las multas estipuladas en su presupuesto de ingresos debe multar a los padres de familia morosos que se opongan a mandar a sus hijos a la escuela.<sup>442</sup>

Luego de recibir las denuncias de la DEF, el alcalde de Izúcar, Ariza, apoyó decididamente los esfuerzos por mejorar la asistencia escolar y llevó a cabo su propia recomendación. Así, le comunicó al director de la escuela primaria federal que ya había ordenado al comandante de la policía recoger a los niños en edad de recibir instrucción y ponerlos a su disposición, informar los nombres de los padres para multarlos y vigilar si funcionaban escuelas particulares.<sup>443</sup> Sin embargo, meses

---

<sup>440</sup> “Al ciudadano”, 12 de abril de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

<sup>441</sup> “Se le comunica que ya procede”, 02 de mayo de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

<sup>442</sup> “Al ciudadano” y “C. Presidente Municipal”, 14 de junio de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

<sup>443</sup> “Al ciudadano”, 14 de junio de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

después, el secretario del gobierno del estado, Gustavo Ariza (un Ariza distinto), indicó al presidente municipal que tenían conocimiento que sólo asistían 80 alumnos a su escuela, de un padrón de al menos 400, por lo que debía exigir a los padres de familia enviarlos y comunicar periódicamente sus progresos. En respuesta, Guadalupe Ariza notificó que su presidencia ya había amonestado a los padres ausentistas.<sup>444</sup>

Este último debió continuar su labor de mediador entre las presiones del gobierno estatal y la reticencia de algunos de sus subordinados, por lo que pidió a varios inspectores municipales de diversas secciones los padrones de los tutores de niños en edad escolar —es decir, entre los siete y los catorce años—. Aunque los había solicitado en abril, en septiembre aún no los había recibido, por ello les indicó que, de no acatar, los multaría.<sup>445</sup> En el mismo tenor, comunicó al presidente auxiliar de Alchichica que los días de plaza (aquellos en los que los habitantes del área circundante se reunían a comerciar en la cabecera) los niños debían permanecer en la escuela y no asistir a la ciudad “a perder el tiempo”.<sup>446</sup> Asimismo, meses después, le informó al mismo presidente auxiliar que debía exigir a los padres de familia enviar a sus hijos a la escuela.<sup>447</sup> A pesar de los esfuerzos del municipio, en 1936 la maestra rural federal de Alchichica volvió a quejarse de la baja asistencia de sus alumnos: de 30 inscritos faltaban la mayoría, por lo que, de nuevo, pidió apoyo a la presidencia de Matamoros.<sup>448</sup>

Cabe mencionar que en el estado de Puebla con la entrada en vigor de la educación socialista las autoridades locales debían tomar protesta a los docentes recién nombrados afirmando su identificación con la nueva pedagogía: “[¿] Protestáis cumplir y hacer cumplir la Constitución General de la República, la

---

<sup>444</sup> “Que exija a los padres” y “Al ciudadano”, 10 de septiembre de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

<sup>445</sup> “Al ciudadano”, 27 de septiembre de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

<sup>446</sup> “Al ciudadano”, 17 de junio de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

<sup>447</sup> “Al ciudadano”, 04 de octubre de 1935 y 10 de octubre de 1935, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, exp. notificación.

<sup>448</sup> “Suplica la ayuda”, 10 de junio de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, sección educación.

particular del Estado y todas las Leyes que de ellas emanen; así como a coadyuvar a la implantación de la escuela socialista y todas las reformas del artículo 3° Constitucional?”<sup>449</sup> Lo que, sin embargo, fue evitado por los presidentes municipales del suroeste del estado sin que, aparentemente, se les corrigiera desde el ejecutivo estatal. Así, se evadieron de comprometerse de esa manera con el nuevo programa educativo.

Además de la disminución de la asistencia escolar manifestada a la implantación de la educación socialista, hubo algunos casos en los que la población civil mostró de diversas maneras su rechazo a la reforma educativa, o al sistema de educación pública en general. En Acatlán, el propio inspector federal, Federico Cuanalo, en mayo de 1935 pidió apoyo moral para las escuelas federales, en contra de individuos que se habían opuesto a la educación pública; “hoy me informan las autoridades de Rancho Nuevo que fueron consignados a usted dos señores que vienen haciendo campaña subversiva en contra de la escuela y en contra del gobierno, llegando hasta injuriar directamente a las autoridades”.<sup>450</sup> Por ello, también solicitó que se le informara de los resultados y las sanciones aplicadas. La oposición de la Iglesia se hizo más patente en Chila, donde a mediados del año un recaudador de rentas denunció la labor de varios sacerdotes en contra de la educación socialista:

Diariamente predicán en el púlpito que todo padre de familia que matricule a sus hijos en las escuelas del gobierno [estarían] descomulgados, y, tanto los sacerdotes como los seminaristas andan casa por casa atemorizando a los padres de familia con la descomuni3n, y esto hace que en las escuelas no [haya] asistencia de niños y niñas [,] estas amenazas han llegado hasta el municipio de San Miguel Ixitlán.<sup>451</sup>

En ese último también existía una profesora con una asistencia de sólo cuatro niñas, mientras que la de Chila sólo tenía dos; en ese municipio existía una liga de padres de familia organizada por los sacerdotes para enfrentarse a las autoridades cuando

<sup>449</sup> “En la Ciudad de Huejotzingo”, 14 de octubre de 1935, en AHSEP AGEP, fondo Baja de maestros, caja 129.

<sup>450</sup> “Vuelvo a pedir apoyo”, 05 de marzo de 1936, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 119.

<sup>451</sup> “Al C. Director General”, 10 de junio de 1935, en AHSEP AGEP, fondo Movimiento de personal, caja 153.

se intentara castigar a los vecinos por no mandar a sus hijos a la escuela: “temen que haya un zafarrancho [por lo que] se mantienen suspensos y no pueden obligarlos”.<sup>452</sup> Ello perjudicaba a la juventud y los profesores que no podían recibir sus sueldos completos por la escasa recaudación. En estas dos localidades, la Iglesia católica dominaba de manera mucho más efectiva a la población, lo que se demostró por la casi nula asistencia y la incapacidad de las autoridades de corregirlo.

En julio de ese año, 1935, el nuevo director de educación federal, Fausto Molina, informó al presidente municipal de Acatlán, Taurino Méndez, que el vecino Flor Ojeda había injuriado a los maestros rurales en estado de ebriedad y que, debido a haberle respondido, el maestro Arnulfo Ruiz estaba detenido, por lo que rogó se le impartiera justicia a este último. Méndez respondió que el día anterior se había enterado de la detención de Arnulfo Ruiz por lesiones ocasionadas a Floro [sic] Ojeda, pero no tuvo conocimiento de las injurias de éste, para poder proceder como correspondía.<sup>453</sup> De manera que, pese a la presión de la DEF, este alcalde estaba poco dispuesto a respaldar a los profesores frente a sus atacantes.

### 3.1.2 Sobre las escuelas particulares

Como parte de la campaña en contra de la Iglesia católica y probablemente preocupada por la disminución de la asistencia escolar en los sistemas públicos, a inicios de 1935 la SEP, a través de los inspectores federales, solicitó a las autoridades municipales información sobre las escuelas particulares existentes en sus jurisdicciones para legalizar su funcionamiento: “debiendo controlar la Secretaría de Educación todas las escuelas particulares que funcionan en el país”.<sup>454</sup> En Acatlán, el presidente municipal indicó al inspector de la 5ª zona federal, Jesús López Aja, que en su municipio no existían escuelas particulares.<sup>455</sup> Al mes

---

<sup>452</sup> *Ibid.*

<sup>453</sup> “Presidente Mpal.” y “De Acatlán para Puebla”, 02 de julio de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>454</sup> “C. Presidente Municipal”, 18 de febrero de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>455</sup> “Que no existe en este municipio”, 20 de febrero de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

siguiente eso resultó ser falso, pues en marzo el director federal de educación en el estado solicitó al antedicho alcalde clausurar la escuela particular de Tres Cruces, por acuerdo del gobierno estatal. El presidente, entonces, transcribió lo anterior al comandante de la policía, y éste cumplió la orden al día siguiente.<sup>456</sup>

Para junio, el nuevo inspector federal de la zona, Federico Cuanalo, comunicó, asimismo, la existencia de una escuela particular sin autorización en el barrio de San Antonio de la cabecera. De nuevo, el presidente municipal lo comunicó al comandante de la policía.<sup>457</sup> Aunque en este caso la autoridad no se mostró demasiado entusiasmada con la persecución de los planteles particulares, acató de manera eficiente las órdenes que se le transmitían de clausurarlos una vez señalados por alguna superioridad. También en Izúcar de Matamoros se cerró al menos una escuela que funcionaba sin autorización en una casa particular en 1936.<sup>458</sup> Por lo que, más que prestos a perseguir a los planteles particulares, los alcaldes del suroeste de Puebla se mostraron dispuestos a acatar la orden, una vez señalados por otra dependencia o alguna superioridad.

### **3.1.3 Posicionamientos a favor de la educación socialista**

No todos los sectores de la población en el suroeste estaban en contra de la educación socialista, en realidad buena parte de ellos continuaron apoyando la escolarización de sus hijos y movilizándose a favor de ella. En la propia escuela oficial mixta “Hidalgo”, el consejo técnico informó los ingresos obtenidos de donativos del comercio, una kermes, dos proyecciones de cine, los donativos de padres de familia y la venta de leña, con un total de \$96, de los que gastaron \$82 en materiales de construcción, el pago de un albañil y un peón.<sup>459</sup> De hecho, esa innovación (las proyecciones de cine), fue la que reportó los mayores ingresos tanto

---

<sup>456</sup> “Que haga la clausura”, 18 de marzo de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>457</sup> “Comunica la existencia de una escuela”, 20 de junio de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>458</sup> “Insertando of. Del Pdte.”, 15 de septiembre de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, sección educación.

<sup>459</sup> “Informe rendido por la Tesorería”, 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.



a la escuela de niñas “Hidalgo” como a la de niños “Morelos”, con energía eléctrica proveída por el municipio.

Ese año, el presidente municipal pidió al diputado Gilberto Bosques su ayuda para solicitar al estado o a la federación los aparatos para un parque infantil. Esto debido a que el municipio erogaba \$250 mensuales en salubridad por las constantes epidemias que se suscitaron en esa época, por lo que no disponía de recursos, aunque “los niños de las escuelas necesitan de lugares de recreo con el objeto de evitarles malas costumbres que puedan perjudicarlos”.<sup>460</sup> Poco después, cuando el municipio reportó que en el inventario de la escuela oficial mixta “Morelos” tan sólo había 44 pupitres binarios muy usados, dos mesas de ocote muy usadas, tres pizarrones de tela y un pizarrón de cartón —además de 207 libros de Gregorio Torres Quintero, entre otros, mapas, planos, y una bandera—,<sup>461</sup> el gobierno estatal accedió a enviar 50 juegos de silla y mesa, un estante, una mesa y una silla para el profesor.<sup>462</sup>

A finales de 1935, el alcalde de Acatlán felicitó a la SEP y a su Comisión Editora Popular por el fólter que recibió relacionado con la emisión barata de libros de texto “para la educación socialista de la niñez [...] de gran trascendencia para la educación del pueblo”.<sup>463</sup> Para principios de 1936, el presidente de la Comisión Editora Popular pidió a los presidentes municipales difundir a las escuelas federales una circular para que solicitasen a la DEF los libros de la serie Simiente. Por la respuesta con la lista de escuelas rurales que habían solicitado dichos libros, se puede saber cuántos planteles federales había en el ex distrito:

Municipio	Escuelas rurales en 1936	Número
Acatlán	Las Nieves, Tres Cruces, Amatitlán, Cuajilote, Santa Ana, Tlanguistengo, Boquerón, Rancho Nuevo, H. Galeana, Garzones, San Bernardo	11

<sup>460</sup> “Se solicita su cooperación”, julio de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>461</sup> “Inventario general de los muebles”, 15 de mayo de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>462</sup> “Se le comunica acuerdo”, 24 de septiembre de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

<sup>463</sup> “Se participa haber recibido”, 16 de noviembre de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

Tehuiztingo	Tehuiztingo, La Noria, Boqueroncito, Tlachinola, Atotpotitlan	5
Chinantla	Buenavista	1
Mariano Escobedo	San Francisco de Asís	1
Coayuca	Tlacotepec, Michapa, Organal	3
Ahuehuetitla	Ahuehuetitla, Tehuixtla, Guadalupe Alchipini	3
Piaxtla	Progreso, (Tetla, borrado)	1
Tecomatlán	Olomatlán	1
Guadalupe	Mizquitepec, Chiltepec	2
San Pedro	Álamo	1
Petlaltzingo	Tepejillo	1
San Jerónimo Xayacatlán	Tonahuixtla, Gabino Barreda	2
Xayacatlán	Xayacatlán, Huerta Morada	2
<b>Total</b>		<b>34<sup>464</sup></b>

La información encontrada en el archivo de Izúcar es menos completa, por lo que no conozco el número de escuelas federales existentes en ese ex distrito. Sin embargo, solicitaron los mismos libros cinco escuelas federales del municipio de Matamoros: Izúcar, Ayutla, La Magdalena, Amihuacan y Puctla.<sup>465</sup> Por lo que en ambos ex distritos se puede constatar el aumento del número de escuelas federales respecto de la década anterior.

No en todos los sitios la educación socialista alcanzó a despertar las mismas discrepancias. Hubo poblaciones que no recibieron maestros formados en las normales o las misiones culturales, como en Tepemaxalco, donde a inicios de 1936 las autoridades municipales y agrarias informaron que los profesores enviados a su pueblo sólo duraban unos meses y se retiraban “alegando para ello que nuestro pueblo es sumamente pobre y que no tiene elementos para atender las necesidades del profesorado”.<sup>466</sup> Por ello, pidieron al presidente municipal de Izúcar la

<sup>464</sup> Tabla propia basada en “Se ministra informe”, 02 de marzo de 1936, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 119.

<sup>465</sup> “Se le encarece haga llegar”, 26 de enero de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>466</sup> “C. Presidente Municipal”, 10 de enero de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

autorización para que uno de sus vecinos impartiera la educación. Inmediatamente se autorizó al ciudadano aludido a impartir la educación primaria ahí.

Al parecer, en situaciones tan precarias como el de esta comunidad, que ya había recibido oficialmente la atención del sistema federal pero no lograba retener a sus maestros, la posibilidad de nombrar profesor a un ciudadano con los conocimientos básicos era fácilmente aceptada. Al generar su propio docente, esta población se supeditó a la educación pública sin inmiscuirse en las controversias en torno de la escuela socialista que afloraban en otras localidades, aunque probablemente limitó sus enseñanzas a la lectoescritura y aritmética básica.

Por otro lado, la dirección estatal, DGEP, progresivamente aceptó ceñirse a las iniciativas federales, como en 1936, cuando adoptó el calendario escolar de la DEF, por acuerdo de la Asamblea General de Estudios y Unificación Educativa Socialista. Esto introducía un cambio en los días escolares: “la semana de trabajo para los alumnos, se considera de lunes a viernes sin la interrupción del miércoles como venía practicándose”. Al parecer, previamente existía la práctica, no oficial, de descansar los miércoles en dicho sistema escolar. Ello también aumentaba la carga de trabajo de los docentes con actividades extraescolares: “los sábados se destinarán a las sesiones de consejo de cada escuela y trabajos de extensión educativa y social en beneficio de la comunidad”.<sup>467</sup> Así, los fines de semana debían realizar actividades como la alfabetización de adultos, labores de la parcela escolar, colaborar en la organización de los campesinos, entre otras, aunque la realización de estas tareas dependía de la iniciativa de cada profesor.

A finales de 1939, el secretario general de gobierno del estado solicitó al presidente municipal de Acatlán investigar la denuncia de ciudadanos de Gabino Barreda, acerca de dos sacerdotes que oficiaban clandestinamente en los municipios de Petlalcingo Y San Jerónimo Xayacatlán.<sup>468</sup> Así, los habitantes de esta pequeña población asumieron el discurso oficial del control sobre los sacerdotes,

---

<sup>467</sup> “Circular num. I”, 14 de enero de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147, sección educación.

<sup>468</sup> “Al C. Presidente municipal”, 19 de agosto de 1939, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 125.

probablemente influidos por alguna rencilla política. Más aún, durante ese periodo aceptaron llamar a su localidad de la misma forma que su escuela primaria: Gabino Barreda —por el impulsor de la instrucción pública durante la República restaurada— en reemplazo de su antiguo nombre: Santa María Yucuyuxi. Como parte del marco común discursivo, no sólo se dirigieron en castellano a través de los caminos oficiales, también asumieron reemplazar el nombre que mezclaba el santoral católico con el topónimo mixteco de su población por el nombre de un funcionario civil.

Ese proceso ya había iniciado varias décadas antes, durante la reforma liberal que suplantó los nombres del santoral católico por apellidos de personajes civiles oficialmente reconocidos. Como muestra, en 1883, la villa de San Gabriel Acatlán pasó a ser nombrada Ciudad Acatlán de Osorio, por disposición del gobernador Juan N. Méndez, en honor del coronel (también liberal) Joaquín Osorio que había muerto intentando tomar esa plaza en 1861, en el marco de la Guerra de Reforma.<sup>469</sup> Así, la escolarización posrevolucionaria acompañó la formación de ese marco común que, basado en el liberalismo, se había desarrollado desde el siglo XIX y se expresó, entre otras cosas, en la modificación de muchos topónimos por todo el territorio mexicano. Al parecer, poblaciones como Gabino Barreda aceptaron el cambio de nombre, e incluso la denuncia de sacerdotes católicos, como parte del recibimiento de otras iniciativas oficiales como la educación pública y el reparto agrario.

### 3.2 El partido y el control político

Al iniciar el año de 1936, el gobernador de Puebla, el general José Mijares Palencia, informó a los municipios que no hubo desaparición de poderes en el estado, que esa noticia era sólo promovida por los candidatos a gobernador, el diputado Gilberto Bosques, y a senador, el Dr. Leónides Andrew Almazán. Mijares Palencia afirmó que quienes lo incitaban fueron parte del gobierno de Leónides y habían actuado en

---

<sup>469</sup> “Se da una noticia breve”, 23 de febrero de 1934, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 114. Previamente, en el virreinato, se había sustituido el nombre original mixteco, Tizaac, por el de San Gabriel Acatlán, santo patrono y topónimo náhuatl que marcaban el dominio hispano-nahua desde el altiplano central.

contra de la candidatura de su actual régimen. Asimismo, aseveró su afiliación al poder federal: “nuestra leal identificación con su programa”,<sup>470</sup> al que dejaría estudiar los problemas de la entidad.

Dentro de la campaña interna del PNR, en Izúcar el bloque de Maximino Ávila Camacho y Gonzalo Bautista adquirió el nombre de Alianza Socialista de Obreros, Campesinos y Clase Media de Izúcar de Matamoros.<sup>471</sup> Muestra de que el partido aún intentaba asociarse a ese término para ser identificado con las clases trabajadoras, aunque en este caso, se incluyó por primera vez también el término *clase media*. En ese municipio, el comité pro Bosques-Almazán-Ariza se quejó ante el presidente del comité municipal del PNR de parcialidad en favor de la alianza Ávila-Bautista-Guarneros, al asignarles dos plazas públicas para sus eventos, mientras que a los primeros les había asignado únicamente una cancha deportiva.<sup>472</sup>

A pesar de su enfrentamiento con el gobernador en turno, la planilla Bosques-Almazán contaba con el apoyo de varias organizaciones campesinas, como las que Leónides Andrew Almazán había ayudado a formar durante su mandato. Algunas de las fuerzas que habían respaldado en diversas etapas a su hermano Juan Andrew Almazán eran de la zona y Gilberto Bosques era, además, originario de Chietla, por lo que contaba con simpatías en la región. Por esas mismas fechas, volvieron a ocurrir movilizaciones de civiles armados. En enero de 1936, el presidente municipal de Matamoros informó que una gavilla como de veinte hombres armados había buscado al comandante de la defensa rural y luego se había dirigido hacia Chiautla.<sup>473</sup>

Tiempo después, se notificó que alrededor de veinte personas de Chietla pasaron por el Rancho de la Flor con dirección al distrito de Acatlán, mientras que en el municipio de Ahuatlán sobresaltaron la plaza haciendo descargas, de lo que

---

<sup>470</sup> Mijares, “Al C. Presidente Municipal”, 06 de enero de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>471</sup> “Pidiendo Teatro Matamoros”, 19 de marzo de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>472</sup> “Comité Pro Bosques”, 02 de abril de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>473</sup> “Trascribiendo oficio”, 27 de enero de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

resultó un muerto.<sup>474</sup>Entre los desórdenes, se acusó a partidarios de Almazán y Bosques de disparar a un contrario. No obstante, un agente del ministerio público de Izúcar no encontró participación política en el caso y al entregar su informe pidió no ser acusado de parcialidad.<sup>475</sup> De ahí que en la región también había simpatías divididas al respecto. La candidatura de Bosques y Almazán fue derrotada por el bloque avilacamachista, respaldado por el cardenismo y con base política en la Sierra Norte de Puebla.<sup>476</sup> Si bien no he encontrado evidencia de ataques dirigidos a maestros en ese momento, algunos de ellos fueron removidos temporalmente de sus lugares de trabajo, como un ayudante trasladado a la escuela semi urbana de Izúcar “mientras pasa el peligro existente en su comunidad y regresan a su pueblo los vecinos”.<sup>477</sup>

El partido de Estado buscó asegurarse el monopolio del dominio político de la sociedad mexicana. Una parte importante de esa labor era lograr la cooptación de los trabajadores del campo. Por ello, luego de la desaparición del Departamento Autónomo Agrario de la Oficina de Procuraduría de Pueblos —que se encargaba de asesorar a los campesinos en las gestiones agrarias— el PNR buscó informar a los trabajadores agrícolas del estado que la Secretaría de Acción Agraria del partido patrocinaría sus gestiones para la adquisición de tierras, organización, mejoramiento económico, establecimiento de cooperativas, irrigación, asuntos forestales y “todo lo relativo a sus intereses”.<sup>478</sup>

Aún más, por orden presidencial, a partir de 1935 el partido sería el único autorizado para organizar a los campesinos: “de acuerdo con el Decreto Presidencial fechado el día 10 de julio del año [pasado], el Partido Nacional Revolucionario de acuerdo con las autoridades agrarias y el gobierno del estado, será el único órgano encargado de la unificación del campesino, por conducto de

---

<sup>474</sup> “Al ciudadano”, 05 de marzo de 1936 y 01 de abril de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>475</sup> “Al ciudadano”, 24 de abril de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>476</sup> Mendoza, “General Maximino Ávila” (tesis), 2017.

<sup>477</sup> “Que pase temporalmente”, 18 de mayo de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>478</sup> Ávila, “Circular No. 6”, junio de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

sus comités estatales”.<sup>479</sup> Al poco tiempo, el PNR llegó incluso a exigir a los campesinos, como sector organizado, disciplinarse al partido. Luego de un ataque de campesinos al ejército en el poblado de Máximo Serdán, el Comité Ejecutivo del PNR en el estado se dirigió a los campesinos de la entidad en los siguientes términos:

Se exhorta también a los mismos campesinos para que demuestren disciplina al partido, respaldando efectivamente los buenos propósitos del señor presidente de la República y principios revolucionarios adquiridos, para que en todos sus actos demuestren respeto por la más respetable de las instituciones: el Ejército Nacional.<sup>480</sup>

De manera que la cooptación de este sector hacia el partido incluía tanto su adición activa mediante el monopolio de su organización y gestiones, como la coerción cuando se insubordinaban al poder militar. Por otra parte, conforme las mujeres adquirían el derecho al voto en elecciones locales y estatales —un par de décadas antes que en las federales—, el PNR se preocupó por tener también representantes de ese sector. El partido encontró en el profesorado una buena posibilidad de incorporar grupos organizados de mujeres que pudieran mediar entre las iniciativas del partido y ese amplio sector de la sociedad. Por ello, el Comité Ejecutivo del Estado del PNR nombró secretaria de acción femenina a la señorita profesora Angelina Martínez Cacho, “sustentando la ideología del Instituto Político de la Revolución”.<sup>481</sup> De nuevo, se repetía la premisa de la *Revolución* o lo *revolucionario* como identificación con el gobierno y el partido oficial.

En Acatlán, el presidente municipal (Simitrio Márquez) tres años después de la candidatura de Bosques y Almazán fue más evidente en su intención de bloquear las acciones de los partidarios del candidato presidencial Juan Andrew Almazán. Así le comunicó al coronel y diputado Mariano Rayón que se le habían presentado personas que solicitaron permiso para fijar propaganda almazanista para una manifestación en recibimiento del candidato de la “reacción”, lo que les denegó. Sin

<sup>479</sup> “Circular # 12”, 28 de agosto de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>480</sup> “Circular # 18”, 19 de diciembre de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>481</sup> “Circular # 4”, 12 de junio de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

embargo, debido a las quejas de esos simpatizantes, el secretario general de gobierno del estado pidió al referido alcalde conceder el permiso a los partidarios del general Almazán “en apego a la ley”.<sup>482</sup> Pese a haber iniciado en el zapatismo, y de cierto agrarismo de su hermano Leónides, la candidatura de Juan Andrew Almazán fue identificada con el rechazo a las reformas del cardenismo que, por su parte, respaldó la candidatura del moderado general Manuel Ávila Camacho, hermano también del gobernador Maximino.

Probablemente el punto más álgido del cardenismo fue a inicios de 1938 cuando concitó la expropiación petrolera. La medida logró tal popularidad que casi todos los sectores organizados buscaron identificarse con ella y demostrar su respaldo. En Izúcar de Matamoros, el presidente municipal en funciones recibió la solicitud del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Secretaría de Comunicaciones y Obras Públicas, para manifestar su adhesión al presidente como una: “labor revolucionaria que es deber de todos los servidores de la nación manifestar en las actuales circunstancias”.<sup>483</sup>

El propio alcalde convocó a las diversas secciones y presidencias auxiliares de su municipio a la manifestación en respaldo de la nacionalización el domingo 27 de marzo. Invitó también al comité de educación federal, al inspector instructor, al director de su escuela primaria federal, al teniente del destacamento de la plaza, a los empleados federales, estatales y municipales de su jurisdicción y al delegado del sindicato de la CROM.<sup>484</sup> Cuando este último no asistió con los trabajadores de las haciendas de Tatetla y Raboso, argumentando que esperaban transportes para poder acudir, causó mala impresión en el ayuntamiento.<sup>485</sup>

De hecho, la industria del petróleo ya había sido la fuente de sucesivos desencuentros que terminaron en la expropiación. Probablemente la coincidencia

---

<sup>482</sup> “AL C. Coronel y Dip.” y “Presidente Municipal”, 30 de noviembre de 1939, 02 de diciembre de 1939, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 125.

<sup>483</sup> “Se solicita permiso”, 22 de marzo de 1938, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja s/n.

<sup>484</sup> “Se le invita para que demostrando”, 25 de marzo de 1938, 26 de marzo de 1938, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja s/n.

<sup>485</sup> “Suplicándole una dispensa” y “Se contesta oficio”, 28 de marzo de 1938, 29 de marzo de 1938, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja s/n.



del radicalismo cardenista con el *New Deal* de Roosevelt y su política del buen vecino facilitaron la forma en que los intereses estadounidenses recibieron la compensación. Luego de la crisis económica de 1929-1932, la intervención directa se volvió necesaria y deseable, por lo que, Roosevelt —también acusado de intervencionismo— estaba menos dispuesto a ceder a las presiones de las grandes compañías por una respuesta violenta al decreto de Cárdenas. Asimismo, su administración estaba preocupada por los acontecimientos en Europa, por lo que varios miembros del gobierno estadounidense estimaron más costosa la antipatía de los gobiernos iberoamericanos que la nacionalización del petróleo mexicano.<sup>486</sup>

A partir de 1939, dicho acto empezó a conmemorarse por iniciativa del Consejo Nacional del ahora Partido de la Revolución Mexicana que organizó “una serie de actos públicos para conmemorar el primer aniversario de la recuperación de la riqueza petrolera nacional”.<sup>487</sup> En ello, también introdujo una novedad: por el radio nacional se transmitiría la voz del presidente y los representantes del trabajo organizado, así se aprovechó ese medio de comunicación cada vez más extendido. Al hacerlo, pidieron a los presidentes municipales enviar un mensaje de respaldo, junto con su cooperación económica, para transmitirlo luego del mensaje del gobernador. De manera que la identificación con dicha medida del ejecutivo federal servía para reforzar su dominio sobre el resto de los niveles del gobierno y organizaciones de trabajadores, que debían sumarse de manera activa y convencida a la celebración de su programa. A la labor de persuasión también contribuyó la SEP mediante una campaña organizada *ex profeso*:

Será la campaña nacional pro educación popular, defensora de los intereses económicos, sociales y culturales del pueblo mexicano, y sabrá mantenerse por medio de tan importante cruzada cultural, muy vivo el sentimiento patriótico que rubricó el acto trascendental de la expropiación petrolera.<sup>488</sup>

Así, el nacionalismo, en boga a nivel internacional en ese momento, servía para justificar el discurso oficial y la cooptación de los diversos sectores organizados

<sup>486</sup> Knight, *U. S. – Mexican Relations*, 1987, pp. V, 2-18.

<sup>487</sup> “El Consejo Nacional”, 07 de marzo de 1939, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 125.

<sup>488</sup> “Al pueblo mexicano”, 1939, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 125.

hacia el poder ejecutivo central y su partido oficial. En ello, jugaba un papel importante la educación pública y sus operarios que lo expandían por todo el territorio. Una forma de conceptualizar al Estado es como “el entramado completo de actividades teóricas y prácticas a través de las cuales las clases dominantes no sólo justifican y mantienen su dominio, sino logran conquistar el consenso activo de aquellos sobre los que dominan”.<sup>489</sup> Pocos momentos muestran de manera más elocuente que el cardenismo y la expropiación petrolera de 1938 esa consecución del consenso activo.

Por otra parte, los ex distritos políticos que habían sido legalmente suprimidos por la Constitución de 1917 continuaron operando durante todo el periodo estudiado, como referencias para el ejecutivo estatal y jerarquización entre los municipios, al grado que en 1939 se legalizó nuevamente una forma de organización distrital. Esta vez los distritos tendrían menos funciones políticas y más electorales. Sin embargo, su número disminuyó, lo que aglutinó antiguos ex distritos en las cabeceras más importantes; el nuevo *distrito cabecera* de Matamoros pasó a integrar, además del propio, al ex distrito de Chiautla e incluso parte del de Atlixco, mientras que el de Acatlán también fue conformado por el ex distrito de Tepexi.<sup>490</sup> Así, se mantuvo la tendencia de sujetar los municipios al poder estatal y el predominio de algunas ciudades sobre sus extensas áreas circundantes.

---

<sup>489</sup> Gramsci en Crehan, *Gramsci's common sense*, 2016, p. 16.

<sup>490</sup> *Periódico oficial*, “Sección leyes”, 27 de octubre de 1939, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 125.

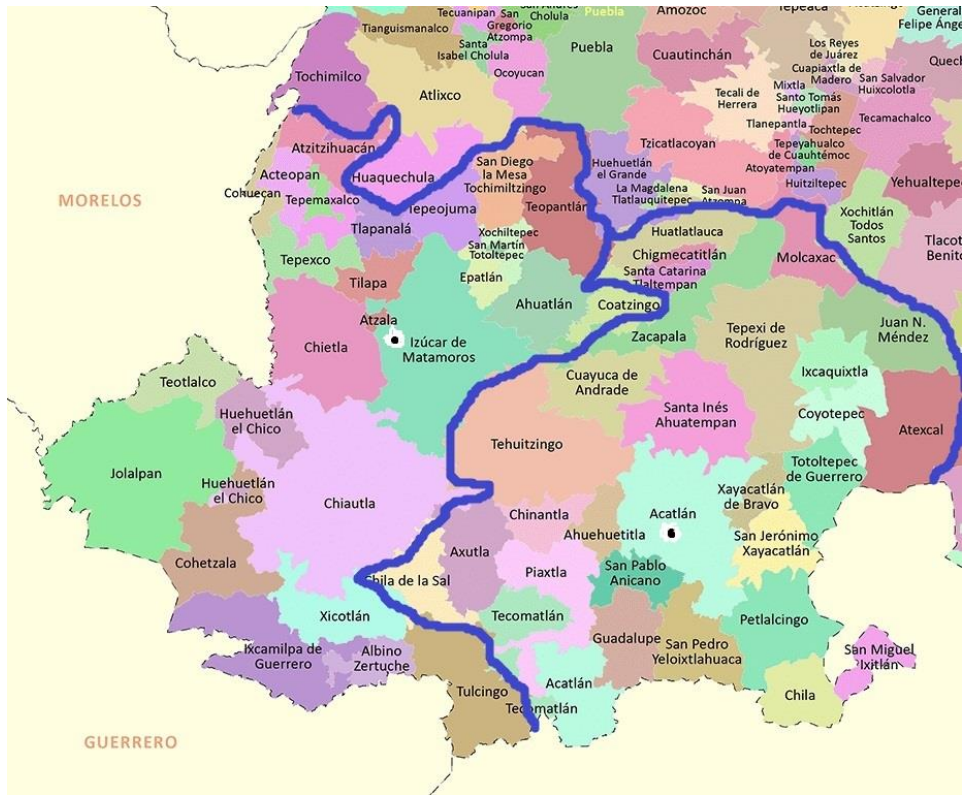


Figura 9. Municipios de los distritos cabecera de Matamoros y Acatlán a partir de 1939.<sup>491</sup>

Una región también puede definirse por el alcance de un sistema cuyas partes interactúan más entre sí que con los sistemas externos, aunque las fronteras no suelen ser impermeables.<sup>492</sup> Las regiones también varían en el tiempo, conforme se les integran nuevas áreas o, por el contrario, se fragmentan o reacomodan. Asimismo, la estructura interna de una zona suele estar diferenciada y ser conformada por esas disparidades que se complementan.<sup>493</sup> En el caso estudiado, considero que puede observarse un sistema alimentado por la producción del azúcar e integrado política y comercialmente en torno de sus dos principales ciudades, conectadas entre ellas y con la capital del estado, así como con las, algo más lejanas, ciudades de México y Oaxaca. Por supuesto, el sistema interactuaba con su entorno y, de hecho, a partir de 1939 también integró políticamente al antiguo distrito de Tepexi.

<sup>491</sup> Propuesta propia sobre mapa de municipios de Puebla, 2016, [fragmento]. Recuperado en octubre de 2021 de: <https://descargamapas.net/mexico/puebla/mapa-estado-puebla-municipios>

<sup>492</sup> Van Young en Zarauz, *Revolución y rebeliones*, 2018, p. 24.

<sup>493</sup> Zarauz, *Revolución y rebeliones*, 2018, p. 25.

### 3.3 Actividades extraescolares durante la educación socialista

#### 3.3.1 Las festividades cívicas

Para Vaughan, el proyecto de la educación socialista agregó a los contenidos de la escuela de la acción el ideal del trabajo social, las campañas de higiene, de vacunación y antialcohólicas (sumadas a las previas campañas antirreligiosas), la importancia de las prácticas deportivas y las celebraciones culturales civiles.<sup>494</sup> Empero, como ya se abordó, todas estas campañas y promociones ya se realizaban durante la escuela de la acción. El impulso a las festividades cívicas continuó durante la implementación de la educación socialista. Aunque algunas se transformaron ligeramente y, como ya se abordó, se crearon nuevas como la conmemoración de la expropiación petrolera.

Entre las festividades previas, se mantuvo el día del árbol y, de hecho, su primer promotor a nivel nacional, Miguel Ángel de Quevedo, volvió a fungir como jefe del Departamento Forestal y de Caza y Pesca. Como tal, en 1936 solicitó la cooperación de las autoridades estatales para llevar a cabo las fiestas dedicadas a la foresta, sembrar árboles y establecer viveros forestales con la “cooperación de todas las fuerzas vivas de cada lugar”. Recomendó a las autoridades municipales que “se planten cantidades de árboles hasta donde esté a su alcance, para cuyas festividades deberá usted solicitar la cooperación de las autoridades militares que existan en [ese] municipio, así como la cooperación también del profesorado”.<sup>495</sup> Así, se relacionó una festividad impulsada por la Secretaría de Fomento con las autoridades civiles locales y los empleados de dos de los aparatos estatales más extendidos en el territorio: los militares y los docentes, es decir, el de la coerción y el ideológico.

De hecho, en las instrucciones para las ceremonias dedicadas al árbol —que ahora debían desarrollarse durante todo un mes, del 15 de febrero al 15 de marzo— se indicó que debía formarse un Comité con el presidente municipal, un

---

<sup>494</sup> Vaughan y Quintanilla, “Los principios de la reforma educativa socialista”, *Revista Mexicana de*, 1996, p.140.

<sup>495</sup> “Circular numero 2”, 14 de febrero de 1936, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 119.

representante de los profesores y un representante de alguna autoridad militar. Igualmente, recomendaba plantar árboles en esa fecha u otras, así como realizar conferencias ante alumnos, obreros, campesinos, sociedades científicas, deportivas, militares y “fuerzas vivas en general”. Los árboles a sembrar debían medir un metro de altura mínimo, plantarse en época de lluvias en cantidad limitada para que pudieran desarrollarse con éxito. El oficial mayor de gobierno, Juan B. Tejeda, circuló el instructivo a los presidentes municipales, el alcalde de Acatlán, a su vez, lo transcribió a los presidentes auxiliares de Boquerón, Amatitlán, Galeana, la escuela oficial y el inspector federal.<sup>496</sup> Aunque de nuevo, el acatamiento parece haber sido más discursivo que efectivo.

### *3.3.1.1 Los deportes en la posrevolución*

El fomento de los deportes fue una parte importante de la escuela de la acción que se mantuvo durante la educación socialista. En ese momento, en cambio, no se vinculó únicamente al aparato educativo, sino también al partido oficial. En septiembre de 1936, la Secretaría de Acción Educativa, Deportes y de Salubridad del PNR solicitó a los municipios crear comités deportivos municipales, a los que les proporcionaría conocimientos sobre dichas actividades y educación física en general.<sup>497</sup> Poco después, el Comité Ejecutivo del Estado transcribió a los comités municipales la convocatoria del comité nacional. En ella se relacionó por primera vez la conmemoración del inicio de la Revolución mexicana con las prácticas deportivas:

Secundando las ideas del [ciudadano presidente] de la [república], Gral. de División Lázaro Cárdenas de celebrar el aniversario de la iniciación de nuestro movimiento social, con manifestaciones de verdadera cultura nacional, cuya trascendencia no escapa a su criterio revolucionario [...] de acuerdo con los elementos deportivos del lugar (quintas de basket-ball, novenas de base-ball, equipos deportivos, clubes femeninos, asociaciones de charros, etc.) y contando con la cooperación de las

<sup>496</sup> “Instrucciones para la organización”, 1936, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 119.

<sup>497</sup> “Circular no. 10”, 14 de septiembre de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

autoridades municipales y el Comité Deportivo del P.N.R. en ese lugar, encarezco a usted se [organice] un desfile deportivo para el día indicado en esa cabecera.<sup>498</sup>

En el caso de Izúcar, como probablemente en muchos otros, dado que no existía aún un Comité Deportivo Municipal, el comité estatal pidió al alcalde “extender la iniciativa tanto a los grupos deportistas de esta localidad y pueblos de su jurisdicción y muy particularmente al c. director de la escuela primaria federal, y por tal motivo realizar el desfile deportivo el próximo 22 del corriente”.<sup>499</sup> De manera que, si bien ahora se promovía directamente a través del partido, seguía siendo el sistema de educación pública el principal realizador de las actividades físicas.

Así inició una de las tradiciones que perduró durante el siglo XX: los desfiles deportivos para la conmemoración del inicio del movimiento maderista. De nuevo se relacionó a la revolución con los deportes y estos, a su vez, con el combate al alcoholismo y una forma de mejorar las costumbres de socialización de la población. Por otro lado, las campañas antialcohólicas se mantuvieron durante todo el periodo ligadas al proyecto *revolucionario*. En 1938, el director de la escuela primaria federal de Izúcar comunicó que su plantel participaría en el desfile del “Día de la Revolución y del Antialcoholismo”, con varias recitaciones de sus alumnos.<sup>500</sup>

Otro ejemplo del impulso a las prácticas deportivas a través de la educación, se puede observar en la revista *El Maestro Rural*, que buscaba que los docentes enseñaran a vivir a las sociedades campesinas e incorporaran a los indígenas a la *cultura moderna*. Entre los diversos aspectos a introducir se encontraba precisamente el deporte, sobre el que uno de sus artículos de 1938 expresó: “una de las funciones eminentemente sociales de la escuela es, sin duda, la campaña que realiza con el propósito de crear hábitos de higiene y ejercicio para formar hombres físicamente fuertes y vigorosos, con sentimientos de sociabilidad que concuerden con los ideales de la época en que se vive”.<sup>501</sup> Así, se reproducía la idea

---

<sup>498</sup> “Circular no. 17”, 05 de noviembre de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>499</sup> “Transcribiéndole circular”, 17 de noviembre de 1936, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>500</sup> “Se indican los números”, 18 de noviembre de 1938, en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja s/n.

<sup>501</sup> “Educación física en el medio rural”, *El Maestro Rural*, 1938, p. 22-23.

de mejorar la salubridad mediante la higiene y la actividad física. Sin embargo, considero que más que el fomento del ejercicio entre los campesinos —de por sí dependientes de su trabajo corporal y aptitud física—, el interés fundamental era desplazar otras formas de sociabilidad como las fiestas religiosas asociadas con el consumo de alcohol. Esta función del deporte era reforzada más adelante en los siguientes términos:

La oportunidad que se da al maestro rural para atraer e interesar a la comunidad hacia la escuela, granjeándose las simpatías del poblado, además de la ocasión que se le proporciona para encauzar a todo el vecindario por senderos de bien, recreándolos y alejándolos de las bebidas alcohólicas, fomentándoles hábitos de actividad e higiene que tarde o temprano redundarán en un bienestar físico y social.<sup>502</sup>

Por otro lado, también existía un vínculo con la intención de nacionalizar a las poblaciones y, de hecho, parece mostrar cierta influencia de las tendencias fascistas en boga en Europa en ese momento: “El último aspecto [...] podríamos llamarlo ‘nacionalista’. El maestro consciente de su papel de educar, debe hacer que la escuela ejercite físicamente a los niños y a la juventud para hacer de México un pueblo mejor, sano y fuerte, capaz de todos los actos viriles que consoliden nuestra nacionalidad”.<sup>503</sup>

En cuanto a otra festividad, la del día de la madre, en 1935 el PNR estatal buscó introducir una modificación para realizar “un homenaje a la madre campesina, pues corresponde a los elementos genuinamente revolucionarios hacer resaltar, en ese día, los sentimientos de abnegación y de sacrificio de la madre india que ha sido hasta hoy, objeto de la indiferencia de todas las clases sociales”.<sup>504</sup> Este último también exhibía un discurso en el que ya no sólo se hablaba de campesinos o proletarios, sino que, cada vez con mayor frecuencia y tono reivindicativo, de *indios* o *indígenas*, acompañados de la *Revolución* o lo *revolucionario*.

---

<sup>502</sup> *Ibid.* p.22.

<sup>503</sup> *Ibid.* p. 23.

<sup>504</sup> “Al C. Presidente municipal”, 07 de mayo de 1935, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 1935-1937, exp. Instrucción pública.

En realidad, no hay referencias a *campesinos* antes del siglo XX ni en documentos oficiales ni en la prensa. Se referían vecinos, labradores, naturales, indios, jornaleros, entre otros. Fue a partir de 1915 que inició el empleo de dicho término y se creó una identidad social, bastante aglutinadora, en torno a él. El concepto de *campesinado* integró muy diversas demandas, a las que intentó dar forma retórica. Incluía prácticamente a la totalidad de los habitantes del medio rural —con la única excepción de los grandes propietarios— a los que asignaba características e intereses semejantes, así como el derecho de solicitar dotaciones de tierra.

Una utilización igualmente niveladora y abarcadora sufrió la palabra *indígena*, aunque con un componente más culturalista.<sup>505</sup> Esos discursos indianistas o indigenistas estaban ganando visibilidad a consecuencia de los movimientos revolucionarios y de ciertas transformaciones a nivel internacional que en México hicieron sentir su influencia a través de una serie de intelectuales. De entre los más influyentes, Manuel Gamio había estudiado con el antropólogo estadounidense Franz Boas y posteriormente interactuó con John Collier, mientras Moisés Sáenz había estudiado con John Dewey y leído a pensadores como el peruano José Carlos Mariátegui.

### 3.4 Educación y mestizaje en la posrevolución

Las comunicaciones de la época permiten asomarse a algunas concepciones extendidas entre la población sobre la nacionalidad y su sentido de pertenencia local. Por ejemplo, la de un ciudadano de Tianguistengo que se quejó de su inspector y el comandante de la policía, que le exigían trabajo y cuotas, en los siguientes términos:

A fin de que se acaben estas exigencias, [de] esta fuerza que todavía [existía] en el tiempo porfiriano. [...] Creo, que como buenos mexicanos y buenos ciudadanos

<sup>505</sup> Kourí, “Sobre la propiedad comunal”, *Historia mexicana*, 2016, p. 1947-1948.



debemos engrandecer nuestra patria chica por el constante progreso cultural y no que se nos esclavice con cárcel y exigencias forzosas.<sup>506</sup>

Aunque el solicitante se describió a sí mismo como campesino, tenía un hijo en la escuela y parece haber recibido apoyo del profesor para la redacción de su oficio. Su petición fue tan eficaz que logró que el gobierno de la entidad le exigiera al ayuntamiento de Acatlán investigar el asunto. En ella, retomó los discursos oficiales de la crítica al pasado porfiriano para diferenciar al régimen posrevolucionario y la idea del progreso cultural, a los que agregó cierto liberalismo popular de *patria chica* que mostraba que el nacionalismo de muchos habitantes se ligaba con la pertenencia local. Igualmente, se afirmó como buen mexicano y buen ciudadano, diferenciación común en el periodo que muestra la distinción entre el Estado y la nación. Si bien la ciudadanía debía ser un derecho de nacimiento, la nacionalidad estaba relacionada con la comunidad imaginada<sup>507</sup> con uniformidad racial, en el *mestizo*; lingüística, en el uso del castellano; y cultural, en la mexicanidad entendida como el *mestizaje* de lo hispánico y lo indígena, así como cierta modernización de costumbres como la vestimenta. Esta tensión entre Estado y nación ha creado minorías permanentes por todo el mundo.<sup>508</sup>

Otra muestra del progresivo viraje hacia el indigenismo durante el cardenismo, puede ser observada en un oficio que, como muchas comunicaciones del periodo, buscaba limitar la comercialización y consumo de bebidas alcohólicas. Sin embargo, en 1936, la SEP, dirigida entonces por Gonzalo Vázquez Vela, a través de la DGEP —es decir, la dependencia estatal en lugar de la federal— envió a los gobiernos estatales, y estos a su vez a sus municipios, una circular en la que ya no sólo hablaba de clases populares, proletarios o campesinos:

Varios directores de centros de educación indígena se han dirigido a esta Secretaría, denunciando la existencia de fábricas de aguardiente y expendios de bebidas embriagantes en las comunidades en donde funcionan nuestros

---

<sup>506</sup> "Que se sirva abrir minuciosa", 19 de mayo de 1939, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 125.

<sup>507</sup> Anderson, *Comunidades imaginadas*, 1993.

<sup>508</sup> Mamdani, *Neither Settler no Native*, 2020.

mencionados centros y pueblos indígenas en general, quejándose de que esta circunstancia neutraliza la acción educativa que vienen desarrollando. Como de continuarse permitiendo este tráfico sería muy difícil que lográramos la evolución de las razas indígenas, por la que tanto interés ha demostrado el [ciudadano] primer magistrado, suplico a ustedes muy atentamente quieran ayudar a esta Secretaría en su labor, dictando las medidas que estimen convenientes, a fin de suprimir las fábricas y expendios de bebidas embriagantes, tanto en las comunidades donde funcionen internados como en los pueblos aborígenes en general.<sup>509</sup>

Aquí puede notarse la influencia de pensadores como Carlos Bassauri que retomaban la idea de la evolución de las *razas* y del lastre del alcoholismo para el trabajo y el desarrollo físico. Bassauri fue, en efecto, uno de los mayores impulsores de que el cardenismo concediera mayor preeminencia al discurso “indigenista” y a la integración de las comunidades mediante su previa distinción.<sup>510</sup> Otra muestra de la creciente atención prestada a la reivindicación de lo *indígena* la dio un oficial mayor del gobierno del estado cuando pidió a los presidentes municipales de la entidad nombrar una calle de sus poblaciones “Emperador Cuauhtémoc”. Ello debido a que “una de las legítimas y más caras preocupaciones de la Revolución ha sido trabajar por la exaltación y mejoramiento de la raza índica”.<sup>511</sup> Así, el discurso racial se mantuvo como una de las preocupaciones oficiales, si bien opuesto al racismo científico o la idealidad de la pureza racial dominante en otras sociedades, la preocupación por la *unificación racial* también se manifestó en México en el periodo de entreguerras, que se correspondió a grandes rasgos con la posrevolución.

Para David Raby, Cárdenas difería de Narciso Bassols en su insistencia en la educación especial para los indígenas “con el fin de proteger su cultura”, manifestada en la creación del Departamento de Asuntos Indígenas (DAI) en 1936, y la reorganización de los Centros de Educación Indígena como Escuelas

<sup>509</sup> “Circular Numero XCII”, 31 de julio de 1936, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 119, y en AHMIM, fondo Presidencia Municipal, caja 147.

<sup>510</sup> Calderón, *Educación indígena, ciudadanía*, 2012.

<sup>511</sup> “Al C. Presidente municipal”, 08 de septiembre de 1939, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 125.

Vocacionales de Agricultura para Indígenas, por lo que lo conceptuó un “presidente indigenista”.<sup>512</sup> Personalmente me parece elocuente la transformación en Vocacionales de Agricultura para Indígenas, pues marca la identificación de los “indígenas” con las labores agrícolas. Por el contrario, más que la protección de la cultura, considero que el indigenismo de ese periodo se proponía la integración cultural de las poblaciones diferenciadas, más que la protección de su cultura. Así lo proponía Moisés Sáenz, uno de los principales impulsores de la creación del DAI.

Después de la Revolución hubo pocos cambios en el nivel de las secretarías. Por el contrario, los departamentos tuvieron un constante cambio con creaciones y desapariciones. Al parecer, los departamentos eran una solución más práctica ante los límites presupuestales y el acotado poder del ejecutivo federal. Fue hasta después de 1940, con un mayor poder presidencial, un Estado más desarrollado y una economía en expansión, que el crecimiento administrativo se realizó a través de secretarías. De hecho, la creación del DAI fue parte de un conjunto que incluía al Departamento del Trabajo, el Agrario, al de Asistencia Social Infantil, el de Educación Física, el de Prensa y Publicidad, el de Ferrocarriles, el Forestal de Caza y Pesca y el de Marina Nacional.<sup>513</sup> En ellos, podemos notar la diversificación de funciones administrativas antes realizadas por la SEP: el impulso a la educación física, a la atención a los indígenas, a la asistencia infantil e incluso a la prensa y publicidad. En cuanto a las funciones del DAI, eran definidas en los siguientes términos:

[...] estudiar los problemas fundamentales de las razas aborígenes, a fin de proponer al jefe del poder ejecutivo las medidas y disposiciones que deben tomarse por las diversas dependencias para lograr que la acción coordinada del poder público redunde en provecho de los indígenas.<sup>514</sup>

De manera que su vocación presidencialista quedaba manifiesta desde su fundación, pues debía servir para hacer propuestas al ejecutivo federal, que era el encargado de decidir las medidas a tomar a favor de las poblaciones interesadas.

<sup>512</sup>Raby, *Educación y revolución social*, 1974, p. 51-53.

<sup>513</sup>Uhthoff, “La construcción del Estado posrevolucionario”, *Diálogos Revista*, 2019, pp. 117, 132.

<sup>514</sup>*Diario oficial*, 31 de diciembre de 1935.

Como resultado, a finales de la década de 1930 se empezaron a distinguir a las poblaciones que podían clasificarse como indígenas. En septiembre de 1939 por primera vez se asumió de manera oficial a la ciudad de Acatlán como tal, pues la Procuraduría de Comunidades Indígenas del recientemente creado Departamento de Asuntos Indígenas solicitó al delegado de Acatlán para el Congreso Regional Mixteco enviar las ponencias “que en su carácter de delegado presentará a nombre de esa Comunidad Indígena”.<sup>515</sup>

A la expansión del discurso indigenista había contribuido la secretaría de educación, por lo que muchos de sus docentes habían adquirido las herramientas para solicitar apoyos mediante su utilización. De hecho, el mencionado congreso fue organizado por el profesor Ricardo González. De nuevo, se justificó el retorno a la diferenciación racial en la búsqueda de su integración y desarrollo económico: “el [ciudadano] primer mandatario de la nación y el departamento a que tengo el honor de pertenecer, buscan el mejoramiento y un mayor nivel económico-social de nuestra raza indígena en el país”.<sup>516</sup>

Por ello, en 1939, el procurador de comunidades indígenas en Tepexi reportó al Departamento de Asuntos Indígenas que en el municipio de Juan N. Méndez había muy baja asistencia, por lo que el jefe del departamento, Luis Chávez Orozco, pidió al gobernador que se dirigiese a las autoridades locales para que obligara los padres de familia a enviar a sus hijos a la escuela.<sup>517</sup> Así, el DAI buscó crearse un espacio de influencia dirigiéndose directamente al ejecutivo estatal con la intención de presionar a los ayuntamientos municipales a que propiciasen que los planteles escolares devinieran el espacio que contribuyera a la integración lingüística, cultural y económica de las poblaciones minoritarias.

Una idea bastante extendida en la crítica contemporánea al indigenismo, ha sido la proyección del multiculturalismo hacia el pasado y, en particular, hacia la

---

<sup>515</sup> DAI, “Que remita mayor brevedad”, 11 de noviembre de 1939, en AHMAO, fondo Presidencia Municipal, caja 125.

<sup>516</sup> *Ibid.*

<sup>517</sup> Chávez, “Que se obligue a los padres”, 12 de abril de 1939, en AHSEP AGEPE, fondo Movimiento de personal, caja 153.

revolución mexicana, tal como se observa en la obra de Mary Kay Vaughan, quien asume la defensa de las identidades étnicas y las tradiciones como una herencia de la Revolución. Esta autora piensa que, en el proceso de negociación del poder y la cultura en torno al proyecto educativo posrevolucionario, algunas poblaciones rurales lograron crearse un espacio para la conservación de “sus respectivas identidades y culturas locales, mientras que el Estado central logró alimentar un nacionalismo inclusivo, multiétnico y populista, basado en su declarado compromiso con la justicia social y el desarrollo”.<sup>518</sup> Personalmente, no estimo que el nacionalismo del periodo posrevolucionario pueda considerarse multiétnico. Por el contrario, me parece que buscaba integrar a la ciudadanía mexicana bajo una definición étnica incluyente pero unívoca: la del mestizaje.

Vaughan también estimó que: “generalmente aceptada fue la nueva noción de ‘mexicanidad’ como multiétnica e inclusiva, porque esta noción permitía la articulación de la distintividad y las quejas locales”.<sup>519</sup> Para la autora, al unirse las sociedades campesinas a “la cultura cívica, patriótica y liberal durante los años treinta, no sólo le dieron un nuevo significado local, sino que contribuyeron a su alteración en el ámbito nacional: la hicieron más inclusiva, más democrática y más multicultural”.<sup>520</sup> De nuevo, no encuentro que la nueva noción de mexicanidad fuese multiétnica, sino, por el contrario, su inclusividad se basó en la posibilidad de que la mayor parte de la población pudiera ser integrada dentro de la unificada nacionalidad mestiza siempre que asumiera algunos marcadores como el lenguaje español y la vestimenta occidental contemporánea. En todo caso, el viraje en décadas posteriores hacia la defensa de la diferenciación y el multiculturalismo fue una consecuencia no prevista de las políticas de integración.

Antes de la creación del DAI, en 1923 el Departamento de Cultura Indígena de la SEP inició supervisando 102 maestros misioneros, que debían despertar el interés por la educación en lugares remotos, introducir innovaciones culturales, mejoramiento de las técnicas agrícolas, y enseñar —además de lo elemental—

<sup>518</sup> Vaughan, *La política cultural*, 2000, p. 19.

<sup>519</sup> *Ibid.*, p. 46.

<sup>520</sup> *Ibid.*, p. 341.

sobre ciudadanía y cooperativas. En 1925, ese departamento fue transformado en el Departamento de Escuelas Rurales de Incorporación Indígena, debido a la presunta indistinción entre toda la población rural y lo indígena.<sup>521</sup> De hecho, durante la posrevolución, existieron dos grandes tendencias respecto de la educación indígena. La primera proponía no hacer distinciones entre grupos étnicos porque asumía que los problemas de la población rural eran los mismos para todos; esto era defendido por altos funcionarios como José Vasconcelos y Rafael Ramírez. La segunda defendía la creación de escuelas y programas especiales para indígenas, con instrucción en las respectivas lenguas maternas; esto era promovido por pensadores como Manuel Gamio y Moisés Sáenz.<sup>522</sup>

En esa segunda tendencia, en 1926 en la ciudad de México, se estableció la Casa del Estudiante Indígena, con casi 200 alumnos varones de 26 etnias distintas. Aunque operó hasta 1932, el proyecto no reportó el éxito esperado porque buena parte de sus estudiantes, una vez graduados, preferían quedarse en la ciudad u obtener trabajos mejor pagados. Por ello, fue sustituida por varios internados en regiones consideradas de alta presencia indígena.<sup>523</sup> Incluso cuando los alumnos sí estaban dispuestos a retornar a sus poblaciones como docentes, dicho proyecto era saboteado en la práctica por la falta de conocimiento de la burocracia central, que solía enviar a los recién egresados a asentamientos o regiones distintas a las de su origen, donde su dominio de una lengua o variante local no tenía utilidad al enfrentarse a otra distinta.<sup>524</sup>

En relación con lo anterior, Gamio fue uno de los intelectuales más influyentes de la posrevolución y basó su carrera en estudiar e implementar las formas de integrar a las poblaciones indígenas a la ciudadanía moderna mexicana. En plena Revolución, este autor había publicado su libro *Forjando patria*, con el que pretendía contribuir a los debates sobre el proyecto nacional que se estaban realizando en el Congreso constituyente. Por influencia de Franz Boas —su maestro

---

<sup>521</sup> Schoenhals, "Mexico Experiments in Rural", *Hispanic American Historical*, 1964, p. 28, 32.

<sup>522</sup> Schoenhals, "Mexico Experiments in Rural", *Hispanic American Historical*, 1964, p. 42.

<sup>523</sup> Schoenhals, "Mexico Experiments in Rural", *Hispanic American Historical*, 1964, p. 39.

<sup>524</sup> Giraudo, "No era un desierto", en *Historia de la educación*, 2014, pp. 189-190.

en la Universidad de Columbia— en su obra rechazó la idea de la superioridad racial y reivindicó la diferencia cultural de los grupos humanos.<sup>525</sup> Con todo, compartía con muchos otros intelectuales de la época la concepción de la heterogeneidad cultural como un problema para el desarrollo de la nación, por lo que defendió la necesidad de una amplia mezcla genética, estandarización cultural y unificación lingüística. Su libro contribuyó en gran medida a la conformación del indigenismo mexicano y a la institucionalización de la antropología en el país,<sup>526</sup> proceso del que también fue protagonista al frente de la Dirección de Antropología primero y del Instituto Indigenista Interamericano luego.

Gamio retomaba algunas ideas de autores mexicanos previos y contemporáneos, al considerar que en México no podía existir la unidad de “raza, idioma y civilización” entre los ocho o diez millones de indígenas y los seis o cuatro millones de origen europeo que habitaban el país, visión que concordaba con la de Andrés Molina Enríquez, aunque sin mencionarlo.<sup>527</sup> Como Andrés Molina antes, Manuel Gamio reivindicó la idea del mestizo como el tipo nacional ideal. Aún más, al hablar de la población de Yucatán, Gamio hizo explícita su fundamentación de la nacionalidad en la herencia de sangre: “esta unificación del tipo físico, esta avanzada y feliz fusión de razas, constituye la primera y la más sólida base de nacionalismo”.<sup>528</sup> En ello, retomaba ideas del darwinismo social en torno a nacionalismos basados en la raza, aunque rechazaba el ideal de la pureza (no así el de la homogeneidad) tanto como el de razas genéticamente más aptas que otras. Aquí también podemos notar la tensión entre el Estado y la idea de nación, pues para volver a todos los ciudadanos del país *mexicanos* —es decir, integrantes de la nacionalidad— se buscaba estandarizarlos en el mestizaje.

A pesar de lo anterior, Gamio también retomó algunas ideas de Boas, como al estimar que las aptitudes intelectuales de los indios eran “comparables a la de cualquier raza”. En esto, rebatía argumentos extendidos en la época acerca de la

---

<sup>525</sup> Castillo, “Las representaciones de los grupos indígenas” en *Cuicuilco*, 2013, e “Integración, mestizaje y nacionalismo” en *Revista Mexicana*, 2014.

<sup>526</sup> Castillo, “La propuesta de proyecto de nación de Gamio”, *Desacatos*, 2013, pp. 112-113.

<sup>527</sup> Vázquez, *Historia de la etnología*, 2014, p. 126.

<sup>528</sup> Gamio, *Forjando patria*, 2006, p. 13.

superioridad o mayor aptitud para ciertas tareas de cada “raza”, como en las concepciones de Herbert Spencer. Con todo, creía que su rendimiento era muy alto para la insuficiencia de su alimentación.<sup>529</sup> Gamio, en efecto, hizo explícita la contribución de Boas a su concepción de igualdad racial:

El ilustre profesor condena los prejuicios con que frecuentemente se considera la aptitud intelectual de las diversas agrupaciones humanas y comprueba que no existe la pretendida inferioridad innata que se atribuye a algunos de esos grupos en relación con otros, sino que es producida por causas de orden histórico, biológico, geográfico, etc., etc., es decir, causas de educación y medio, que al variar hacen desaparecer aquella inferioridad.<sup>530</sup>

Pese a su defensa de la historicidad para la comprensión de las sociedades, Gamio no dudó en reunir logros y características de poblaciones distantes en el tiempo y el espacio para afirmarlas como parte integrante de la raza indígena. Por otro lado, en divergencia de la idea de Gamio de incorporar a los indígenas a la “cultura contemporánea universal”, Sáenz proponía crear una civilización propia que mezclase ambas influencias: “De otro modo, elaborando una cultura mexicana leal al venero nativo, enriquecida con la afluencia blanca, podríamos realizar el milagro de producir en esta tierra nuestra un patrón de civilización indolatina que sirva de norma para la América mestiza”.<sup>531</sup>

La idea de *Indoamérica* y un mestizaje *indolatino* había sido propuesta por Víctor Raúl Haya de la Torre en 1924.<sup>532</sup> En ese mismo periodo, esos términos fueron retomados por otro sudamericano vecindado en México, Julio Cuadros Caldas, el ex zapatista colombiano, quien en su libro *El Comunismo Criollo* propuso la formación de un “bloque mestizo indolatino” en contra del imperialismo yanqui. Las propuestas del APRA de Haya de la Torre que retomó Cuadros, y también

---

<sup>529</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>530</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>531</sup> Sáenz, *México íntegro*, 1975, p. 208.

<sup>532</sup> Moraga, “La revista Consigna”, *Las revistas en la Historia Intelectual*, 2012, pp. 104-106



Sáenz, eran precisamente la unidad política de América Latina, la oposición a dicho imperialismo y la postura a favor de la nacionalización de tierras e industrias.<sup>533</sup>

En su libro *Carapan*, Moisés Sáenz se mostró opuesto al *indigenismo*, corriente a la que estimaba preocupado por mantener las diferencias culturales: “siguiendo el símil físico, la mexicanización es lo opuesto del indigenismo, por ende, significa difusión, permeabilización. Los flujos osmóticos son lo mexicano, que penetra a la celdilla nativa y lo aborígen [...] presenciamos un fenómeno de expansión mexicana”.<sup>534</sup> De nuevo, exhibía la intención de expandir la nacionalidad entre todos los habitantes del país. Por lo anterior, Sáenz consideraba que no debían mantenerse las diferenciaciones étnicas en el futuro: “no conviene singularizar demasiado. Hay que evitar enmarcar a los naturales en categoría especial. La salida lógica del indio en México es hacerse mexicano, encerrarlo teórica o prácticamente en ‘reservaciones’ es condenarlo a la esterilidad y a la extinción última”.<sup>535</sup> Esta contradicción entre el interés en hacer desaparecer la distinción a futuro y la constante referencia a ella, fue reproducida en el indigenismo mexicano posterior.

En cuanto a la idea de *mexicanización* de Sáenz, en *Carapan*, expresó literalmente su equiparación de lo mexicano con lo mestizo: “la mexicanización o mestizaje, términos que por el momento reputo equivalentes, es una función de las comunicaciones, robusteciéndose en aquellos lugares que han estado más expuestos a las influencias externas”.<sup>536</sup> De ahí que, a pesar de estar bastante interesado en fomentar desde la educación los medios para la integración de los indígenas y campesinos a la cultura nacional, encontraba que ésta dependía más de la conexión de las localidades, a través de la construcción de caminos y la generalización de los medios de comunicación.

En la necesidad de las comunicaciones y la elevación económica, me parece que hubo una influencia del peruano José Carlos Mariátegui, quien además de

---

<sup>533</sup> Arias, “Emiliano Zapata y Augusto César Sandino”, *Más allá del estrecho dudoso*, pp. 8-10.

<sup>534</sup> Sáenz, *Carapan. Bosquejo de*, 1992, p. 179.

<sup>535</sup> *Ibid.*, p. 185.

<sup>536</sup> Sáenz, *Carapan. Bosquejo de*, 1992, p. 13.

compartir la idea extendida de la necesidad de la occidentalización del indio, centró su atención en la desigualdad económica. Debido a su acercamiento al comunismo, dicho intelectual llamaba la atención sobre las condiciones materiales:

TODAS LAS TESIS [*sic*] sobre el problema indígena, que ignoran o eluden a éste como problema económico-social, son otros tantos estériles ejercicios teóricos –y a veces sólo verbales–, condenados a un absoluto descrédito [...] al que diga: la escuela, respóndasele: la escuela y el pan. La cuestión del indio, más que pedagógica, es económica, es social.<sup>537</sup>

En consonancia con Molina y Gamio, Sáenz consideraba que las poblaciones indígenas mantenían tendencias colectivistas: “antes que desdeñar los vestigios de organización comunista y la tendencia colectivista del indio, tiñéndolos con cierto fervor místico, se utilizarán como celdillas generadoras de las nuevas formas de emoción colectiva y de satisfacción personal”.<sup>538</sup> Sin embargo, con la influencia de la Crisis de 1929 y de lecturas como la de Mariátegui, Sáenz favorecía el mantenimiento de cierto socialismo entre los campesinos: “el socialismo es una especie de religión [...] la igualación de los hombres, la justicia colectiva, el auto gobierno, la cooperación, el espíritu colectivista, el instinto gregario”.<sup>539</sup> Por lo que este autor parece haber compartido con otros contemporáneos la percepción de la decadencia del liberalismo y el acenso del socialismo. Muestra de ese ambiente que en 1934 favoreció la promulgación de una educación con el nombre de *socialista*, y durante el cardenismo impulsó cierto colectivismo.

Pese a que Sáenz fue uno de los impulsores de la creación del Departamento de Asuntos Indígenas, el organizador y primer director del Instituto Indigenista Interamericano en 1940, luego de su prematura muerte en Lima en 1941, fue sustituido por Manuel Gamio. Éste evitó volver a mencionarlo a él o a su obra, impulsó el alejamiento del indigenismo político y social en favor de un indigenismo con una lógica específica, y fomentó investigaciones de campo antropológicas con

<sup>537</sup> Mariátegui, *7 ensayos de interpretación*, 2007, pp. 26, 29.

<sup>538</sup> Sáenz, *Carapan. Bosquejo de*, 1992, p. 192.

<sup>539</sup> *Ibid.*, p. 192.

finés prácticos, lo que después sería denominado “antropología aplicada”.<sup>540</sup> Asimismo, Gamio desdeñaba la mejoría económica si esta no se acompañaba de una “culturización inteligente”; por lo tanto, reservaba para los antropólogos, y para el Instituto que él presidía, la definición de esas prácticas anacrónicas a eliminar y aquellas que debían mantenerse. Para ello, debía demostrar que las poblaciones interesadas eran “indígenas”, que estas representaban una alteridad radical y que los antropólogos eran los adecuados para entenderlos y transformarlos.<sup>541</sup>

Las ideas expresadas por esos autores formaban parte de su ambiente intelectual y también eran plasmadas en los libros de texto escolares. Como ejemplo, en la década de 1920 en el libro de Geografía de Daniel Delgadillo, reeditado al menos veinte veces, se describía a las razas del país, fundamentalmente la indígena, con tres novenas partes de la población; la blanca, una novena parte; y la mestiza, sobre la que afirmó:

Los mestizos representan las fuerzas vivas del país: *ciencias, artes e industrias*, y en sus manos está el comercio. Se extienden por todo el territorio nacional y son los que caracterizan al pueblo mexicano. Los mestizos numeran las *cinco novenas partes restantes*, o sea *más de la mitad* de la población.<sup>542</sup>

Es de notar el énfasis puesto en su proporción respecto de la población total, el interés de demarcarlo como el grupo mayoritario, además de caracterizar a sus integrantes como los verdaderos depositarios de la nación, los únicos extendidos por todo el territorio y los elementos activos que controlaban el conocimiento, la transformación de las materias primas y los intercambios comerciales. Por su parte, los indígenas eran identificados con los trabajadores del medio rural: “los indígenas desempeñan un factor muy importante en el trabajo nacional, pues son los que se dedican a la ruda tarea de los *campos* y las *minas*. Ocupan pequeños poblados, a menudo en lo más escondido de las sierras, substrayéndose al progreso y civilización de los otros grupos”.<sup>543</sup> Así *indígenas* y *campesinos* eran términos

<sup>540</sup> Giraudo, *La ambivalente historia*, 2011.

<sup>541</sup> López, “El indigenismo en construcción”, 2021, p. 1729.

<sup>542</sup> Delgadillo, *La República Mexicana*, 1928, p. 30. Énfasis original.

<sup>543</sup> *Ibid.*, p. 30.

similares, que compartían problemas originados por el aislamiento. Delgadillo también agregaba sobre su incorporación al grupo mestizo: “esta raza tiende a desaparecer, entre otras causas, por su paulatina incorporación a la *masa mezclada*”.<sup>544</sup>

Varios años después, el libro editado por Elpidio López y Jorge Casahonda en 1938 también reprodujo la idea de la integración de las minorías indígenas y blanca en la mayoría mestiza: “a medida que pasa el tiempo, disminuyen los indios y los blancos a favor del aumento de los mestizos, que ya forman, sin lugar a duda, el elemento dominante de la población mexicana”.<sup>545</sup> Empero, a la idea de los mestizos como elemento activo añadió el discurso en boga de la explotación de clases, mezclada con elementos raciales:

Son los mestizos los que han hecho posible el progreso social y material de México, puesto que se han dado cuenta del inicuo sistema de explotación de los blancos, con respecto a la riqueza nacional y a las masas de trabajadores. Los mestizos viven en toda la República, participando en mayor o menor cantidad tanto en las actividades de los indios como en las de los blancos.<sup>546</sup>

Así, este libro mostraba la influencia de algunas concepciones del socialismo en ese periodo. Sin embargo, más que justificar el abandono del capitalismo, dichos discursos fueron empleados para legitimar el corporativismo y presidencialismo del cardenismo. Las ideas y creencias sociales están materializadas en instituciones y prácticas que son parte de la opresión y la explotación. En el mismo sentido, el conocimiento de los intelectuales es siempre moldeado por las creencias, asunciones y actitudes del mundo más amplio en el que viven, pues ellos son productos de su tiempo y espacio. Para Gramsci, los *intelectuales orgánicos* son la forma en la que el conocimiento de la experiencia vital de un grupo social con el potencial de devenir hegemónico alcanza coherencia y autoridad. Cada grupo social emergente crea consigo, orgánicamente, uno o más estratos de intelectuales que

---

<sup>544</sup> *Ibid.*, p. 31.

<sup>545</sup> Casahonda, *Geografía de México*, 1938, p. 75.

<sup>546</sup> *Ibid.*, p. 78.

brinden homogeneidad y conciencia de su propia función no sólo en el campo económico sino también en el social y político.<sup>547</sup>

Con este concepto puede identificarse a funcionarios del periodo como Sáenz y Gamio, pues ascendieron junto con el nuevo grupo dirigente y tradujeron en discursos y políticas públicas formas nuevas de entender la sociedad mexicana y justificar el dominio del nuevo régimen. Aunque atravesaron por diversas vicisitudes, lograron identificarse y trabajar con diversos gobiernos sucesivos, y en ocasiones enemistados, hasta ser desplazados por nuevas corrientes dominantes. Las clases emergentes desarrollan consigo nuevos tipos de intelectuales y nuevas estructuras institucionales capaces de producir las formas de conocimiento que el grupo necesita. Al hacerlo, suelen crear especialidades de la actividad que la nueva clase social ha vuelto prominente.<sup>548</sup> Además de la SEP y la serie de funcionarios ligados a ella, me parece que un gran ejemplo de lo anterior puede ser la profesionalización e institucionalización de la antropología en México, que se convirtió en una de las disciplinas más importantes para la formación de políticas públicas y la definición de la nación.

Como ya he expuesto, cuando el PNR creó el Plan sexenal en 1934 y modificó la educación pública, retomó un concepto que previamente había gozado de aceptación y se había asociado a algunas reformas redistributivas: el de *socialismo*. Sin embargo, lejos de pretender encaminarse hacia ese sistema político-económico los impulsores mexicanos de esa enmienda buscaban, fundamentalmente, combatir la religiosidad y la preeminencia de la Iglesia católica en México. En los nombres de algunos partidos y en algunos oficios se puede notar que lo *socialista*, se utilizaba en referencias a reformas sociales populistas que también fueron englobadas dentro del término *revolucionario*, con mayor éxito a largo plazo.

---

<sup>547</sup> Gramsci, *Cuadernos de la cárcel*, tomo 6, 2000, pp.182-183, Crehan, *Gramsci's common sense*, 2016, p. 30.

<sup>548</sup> Crehan, *Gramsci's common sense*, 2016, p. 31.

La *Revolución*, como noción en torno a la cual se podía expresar la aceptación o el descontento en ese periodo, englobaba todo un paquete de transformaciones con las que el Partido Nacional Revolucionario buscaba ser asociado en su cooptación de diversos sectores de la sociedad. Ello incluía la reforma agraria con su repartición de ejidos administrados por una burocracia central; cierta colectivización del trabajo agrícola y la organización de sindicatos obreros afiliados al partido; la educación pública y laica, gratuita en teoría, aunque dependiente del apoyo de los padres de familia. Asimismo, y asociados a la educación y progresivamente también al partido, un conjunto de proyectos extraescolares como el fomento de las prácticas deportivas; campañas antialcohólicas, antirreligiosas y de vacunación; festividades cívicas; el cambio lingüístico; la higienización y la occidentalización de las costumbres.

Así, la educación pública básica formó parte de las materializaciones de un programa político por medio del cual, durante la posrevolución, la nueva clase dominante consolidó la hegemonía del poder central sobre los diversos niveles de gobierno y los liderazgos locales. En ello, jugó un papel crucial la formación y el fortalecimiento del partido oficial, PNR, luego PRM y más tarde PRI. Tal como la escuela de la acción, la educación socialista fue la adecuación pobremente asimilada de un concepto en boga en ese periodo. Lejos de encaminar a los educandos hacia el sistema socialista, este programa incorporó a las prácticas educativas previas algunos discursos favorecidos por el cardenismo, con tendencias redistributivas, corporativistas y nacionalistas.

Parte de ese proceso hegemónico fue la nacionalización no sólo de los recursos sino también de la población. Ella era entendida como la incorporación de las minorías en la mayoría mestiza (y por tanto mexicana). Durante la década de 1920, esto se intentó a través del aparato educativo mediante una castellanización directa y una rápida transformación cultural. Sin embargo, paulatinamente se desarrolló y ganó aceptación la idea de la *integración*, que adaptaba la educación a las diversas lenguas indígenas como medio de castellanización más viable. Esta adecuación visibilizaba las diferencias étnicas que se buscaban eliminar, con lo que

se reintrodujo el discurso de la diferenciación racial y se fomentó la creación de instituciones específicas para la población minoritaria. No obstante, el estudio de esta alteridad y su empleo como medio para la obtención de recursos y del mantenimiento de las instituciones especializadas en ellas, condujo a la definición, expansión y reproducción de las categorías étnicas que, a la postre, redundaron en su reivindicación.



## Conclusiones

Tanto el proceso hegemónico como el marco discursivo común deben ser analizados más como proyectos que como logros del Estado.<sup>549</sup> Parte de dicho proceso y de la reconfiguración del Estado durante la posrevolución fue la creación de un conjunto de nuevas instituciones que incrementaron el gasto social y contribuyeron a definir las políticas públicas del siglo XX. Luz María Uhthoff ha identificado tres etapas de políticas públicas luego de la Revolución: la primera de 1917 a 1920 en la que, después de los grandes combates, se intentaba lograr un mejor dominio del territorio, reorganización de la administración y control del presupuesto. La segunda etapa fue la década de 1920, en la que aun existía una fuerte efervescencia social, un gran poder del ejército y un déficit en las finanzas, al mismo tiempo que se introdujeron políticas destinadas a mejorar la economía y el gasto social. La tercera fase, en la década de 1930, estableció las bases del Estado de bienestar y de la estructura administrativa del siglo XX, con nuevas secretarías y departamentos.<sup>550</sup>

En mi hipótesis inicial propuse a la educación pública como uno de los principales ámbitos alrededor del cual se manifestaron pugnas, se renegociaron las lealtades locales, y que contribuyó de manera decisiva a la reconfiguración de la hegemonía del gobierno federal y su partido oficial durante la posrevolución. A la luz de la presente investigación, considero que la escolarización en ese periodo sí fue parte importante del proceso hegemónico. Sin embargo, en regiones como el suroeste de Puebla no fue tan determinante como las alianzas y subordinaciones militares y toda la serie de reacomodos en torno al reparto agrario; aunque este último fue acompañado de manera fundamental por la enseñanza pública. En realidad, la *federalización escolar* formaba parte de todo un paquete de iniciativas oficiales como la reforma agraria, la organización de sindicatos dependientes, la extensión del sistema de salud, entre otras, a través de las cuales los sucesivos gobiernos centrales buscaron ganar para sí el consenso.

---

<sup>549</sup> Roseberry, "Hegemonía y lenguaje contencioso", *Aspectos cotidianos*, 2002, p. 225.

<sup>550</sup> Uhthoff, "La construcción del Estado posrevolucionario", *Diálogos Revista*, 2019, pp. 116-117.



Durante la posrevolución, se pasó de un Estado débil a la expansión del mismo mediante la ampliación de sus funciones y del gasto social en educación, salud, vivienda, transporte y asistencia social. Las mejoras en las condiciones de vida de amplios sectores de la sociedad, al mismo tiempo los volvía económicamente activos incorporándolos a la dinámica del mercado interno.<sup>551</sup> Las políticas públicas como el reparto agrario, la mejora de condiciones laborales, la escolarización oficial y las campañas de vacunación atendían ciertas demandas de las clases subalternas, al tiempo que favorecían su sujeción mediante el corporativismo y la aceptación, convencida o resignada, del dominio del nuevo régimen. En conjunto, a su vez, dichas políticas contribuyeron al crecimiento económico y demográfico del país, que inició una explosión poblacional sin precedentes en su historia moderna. Entre 1921 y 1940, México pasó de 14 334 780 habitantes a 19 653 552 y mantuvo una tendencia exponencial a lo largo del siglo XX. Al mismo tiempo, el alfabetismo pasó de un 27% de la población en 1921 a un 38% en 1930 y un 45% en 1940.<sup>552</sup>

Muchos de los líderes de armas intentaron subvertir el orden político más que el social, procuraron modificar el régimen centralista porfiriano para sustituirlo por su propio caciquismo tradicional. Ello fue posible porque muchos de sus seguidores se beneficiaron de la obtención de poder y propiedades de sus dirigentes. No obstante, el régimen posrevolucionario logró entretener las aspiraciones y símbolos de los movimientos populares a la construcción del Estado y el desarrollo capitalista.<sup>553</sup> El Estado se volvió más denso con la ampliación de sus funciones, la profesionalización de sus cuadros, y la mayor intervención económica y social.

Asimismo, se aceleró la centralización estatal con la formación del Partido Nacional Revolucionario, que preparó el terreno para el presidencialismo mediante el fortalecimiento del poder legal del ejecutivo federal, al tiempo que erosionaba la necesidad de los *caudillos*. El paso del “país de un hombre al de instituciones” propuesto por Calles, fue posible, en buena medida, por la neutralización de los

---

<sup>551</sup> Uhthoff, “La construcción del Estado posrevolucionario”, *Diálogos Revista*, 2019, pp. 131-135.

<sup>552</sup> INEGI, *Censo de Población*, 1921, 1930, 1940.

<sup>553</sup> Knight, *La revolución mexicana*, 2011, pp. 351-353, 1074.

grandes jefes de armas. Habían sido asesinados sucesivamente Emiliano Zapata, Venustiano Carranza, Francisco Villa, Álvaro Obregón e incluso fue desterrado el propio Plutarco Elías Calles. Ese proceso también incluyó la eliminación o subordinación de toda una serie de caciques regionales y jefes militares menores.

El Estado no es un objeto, sino una institución o comunidad caracterizada por relaciones de poder. También puede ser entendido como las prácticas políticas y culturales legitimadas. En ese sentido, la cultura popular no es un dominio autónomo ni únicamente la reproducción de los significados producidos por el Estado, pues contiene dichos significados y símbolos al tiempo que los contesta y presenta alternativas.<sup>554</sup> La *federalización escolar* con su centralización de recursos y decisiones sobre los programas educativos buscaba atender una demanda preexistente y llevar educación a lugares carentes de ella. Sin embargo, en la práctica dependía del apoyo de las propias poblaciones interesadas, por lo que el proyecto inicial de la Secretaría de Educación Pública se transformó a lo largo del periodo.

A partir de 1925, la SEP fomentó la escuela activa, desarrollada en los Estados Unidos y recibida por todo el orbe —con influencia importante en varios países europeos, China, Japón, Brasil, Argentina, Mozambique y Rusia,<sup>555</sup> otro país recientemente revolucionado—. No obstante, en la transmisión desde sus impulsores hacia sus subordinados, dicha pedagogía se diluyó y adecuó a las posibilidades materiales y los diversos grados de asimilación por parte de los docentes encargados de implementarla. Por ello, en México se le identificó con el trabajo de parcelas escolares o talleres de oficios, la coeducación de ambos sexos, la *desfanatización*, algunas fiestas cívicas y las prácticas deportivas. Más que como una manera de ligar el conocimiento teórico a la experiencia y desarrollar habilidades manuales en una sociedad industrializada y con una profunda división del trabajo, como proponía Dewey, la escuela de la acción sirvió para contribuir al sostenimiento de la escolarización pública, en recuperación luego de la guerra,

---

<sup>554</sup> Joseph y Nugent, *Aspectos cotidianos*, 1994, p. 15-23.

<sup>555</sup> Bruno- Jofré, "The Global Reception", *Comparative Education Review*, 2012, p. 721.

mediante el trabajo de sus educandos, así como para diversificar en algunos sitios los cultivos y oficios de la sociedad rural.

La reforma educativa socialista retomó otro concepto en boga en el periodo e, inicialmente, impulsó el combate a la religiosidad para fortalecer el poder civil. No obstante, pronto relajó esa postura y añadió a los elementos de la educación previa un mayor fomento de la colectivización, del reparto agrario y de la formación de sindicatos afiliados al nuevo partido de Estado, lo que fue permitido por la legitimidad que, luego de la Crisis de 1929, habían adquirido la intervención y el nacionalismo económicos. A su vez, el partido logró hacerse de mayores canales de intermediación entre la sociedad civil y el gobierno a través de espacios como el educativo e interlocutores como los maestros. La educación socialista también favoreció los discursos nacionalistas y otorgó mayor atención a las poblaciones *indígenas*, a las que buscaba integrar a la nación *mestiza*.

Desplazar el poder de la Iglesia católica era una tendencia liberal de largo aliento en México. Algunos de los mayores avances en ese sentido se habían conseguido en la segunda mitad del siglo XIX, a través de la Guerra de Reforma. Durante la posrevolución, los profesores fungieron como agentes importantes del fortalecimiento del poder civil. Por ello, la educación fue el motivo y centro de muchas disputas y negociaciones entre diversos niveles de gobierno y de éstos con la población civil, dividida, a su vez, entre sectores más o menos identificados con las políticas del régimen o con la religión. Ello se manifestó de manera acusada en las negociaciones en torno de la coeducación de ambos sexos, principalmente.

Si bien ante adversarios comunes muchas localidades reaccionaban de manera bastante unificada, hacia el interior solían estar bastante divididas y disputarse su control diversas facciones. Tanto como las amenazas externas, el catolicismo y las fiestas religiosas fueron un elemento cohesionador de los pueblos, función difícilmente sustituida por el poder civil o la organización ejidal. Por ello, pese a ser beneficiarios de algunas iniciativas oficiales, varias poblaciones continuaron manifestando su oposición a la educación pública, o algunos elementos dentro de ella, y defendiendo valores asociados a la religiosidad.

A pesar de lo anterior, durante la posrevolución, el programa oficial fue adaptado en la práctica por lo que de él entendieron y estuvieron dispuestos a realizar los docentes que, asimismo, lo adecuaron a la disposición de cada poblado. En el proceso, los profesores contribuyeron a la formación del marco común discursivo, mediante el empleo del castellano, las formas legítimas de elevar peticiones y algunos conceptos como *revolución*, *campesinos*, *proletariado*, *masas populares*, *progreso*, *socialismo*, y cada vez más *indígena*. Al hacerlo, también participaron políticamente mediante la organización de trabajadores o su incorporación a grupos de poder regional. Dicha participación fue una de las principales causas de que se suscitara desavenencias entre el profesorado y facciones locales.

A los términos previamente enlistados, antiguos zapatistas y nuevos agraristas sumaron otros, como el lema *Tierra y Libertad*, o nombres como el de *Emiliano Zapata* para sus organizaciones. La legitimidad de dicho general fue, a su vez, reivindicada por sus viejos enemigos luego de desaparecido, por lo que el régimen posrevolucionario lo incorporó como precursor y parte importante del panteón de héroes. Por otra parte, tanto *campesino* como *indígena* servían para englobar a casi la totalidad de los habitantes del campo; sin embargo, la palabra indígena desplazaba el foco de los elementos de clase —su función como trabajadores rurales— hacia elementos culturales y marcadores étnicos a los que se consideraba causantes del atraso y la marginación.

Para Alan Knight, el mito de la Revolución mexicana en las primeras décadas posteriores a la fase armada fue menos exitoso y difundido de lo que suele suponerse.<sup>556</sup> Por el contrario, los oficios revisados en el suroeste de Puebla, y para toda la entidad en general, revelan que la *revolución* y lo *revolucionario* formaban parte de los discursos recurrentes tanto de los dirigentes en sus iniciativas como de los subalternos en sus respuestas y peticiones. Dichos términos englobaban a todas las facciones y líderes desaparecidos, al tiempo que funcionaban como legitimadores de posturas distintas: algunas más relacionadas con el progresismo,

---

<sup>556</sup> Knight, *Repensar la Revolución*, 2013, p. 210.



el anti fanatismo y la identificación con el régimen, y otras más relacionadas con la repartición agraria, las políticas redistributivas y la autonomía local. Esas nociones convivieron y se relacionaron con otras como la *socialista*, aunque paulatinamente esta última perdió legitimidad discursiva y cedió terreno a lo *revolucionario* y la *nación*, así como conceptos relacionados como *mexicanidad* e *indígena*.

La educación posrevolucionaria incluía la intención de incorporar a las poblaciones indígenas mediante su elevación económica, su incorporación al mercado y la eliminación de algunos marcadores étnicos como el lenguaje, la vestimenta y costumbres de la vida cotidiana relacionadas con la higiene o el alcoholismo. No obstante, la atención diferenciada definió la alteridad étnica que se pretendía suprimir, lo que reprodujo el discurso racial y fomentó la creación de instituciones especializadas en atender a las poblaciones minoritarias. Esa posibilidad de obtención de recursos —para las localidades, los intermediarios y las instituciones específicas— contribuyó a mantener y reproducir las categorías étnicas, y a lo *indígena* como distinto a la mayoría *mestiza*, conformadora de la nación.

En el suroeste de Puebla, la federalización escolar, además de contribuir a la formación del marco común discursivo, coadyuvó a la expansión del sistema educativo en una zona que antes dependía en su mayor parte de la capacidad de los padres de familia de sostener un plantel mediante sus contribuciones. Aunada a la disminución del analfabetismo, la enseñanza pública creó experiencias civilizatorias como la mejora de la higiene o la introducción de nuevas prácticas. Asimismo, otorgó posibles salidas laborales para muchos de sus habitantes mediante el empleo como docentes y la posibilidad de cursar estudios en la Normal Regional. La docencia era una de las pocas salidas laborales para las mujeres que les implicaba cierta profesionalización y la posibilidad de una, limitada, movilidad social. Esto ayuda a explicar que la mayor parte de los profesores eran, en efecto, mujeres, aunque la mayoría de las inspecciones y altos puestos al interior de las dependencias educativas estaban reservadas para hombres.

Además de lo anterior, la federalización escolar fue uno de los elementos importantes de la supeditación de las localidades al poder central, pues era una de sus expresiones más directas. La centralización de las decisiones en materia educativa contribuyó a la subordinación y jerarquización de los niveles federal, estatal, distrital (*de facto*, aunque no legalmente) y municipal a través de la distribución de sus recursos. En el suroeste de Puebla, se pudo observar cómo la coordinación de las políticas educativas creó interacciones entre las direcciones federal y estatal, al tiempo que fue uno de los elementos que reforzaron la preeminencia de algunas cabeceras, en este caso las ciudades de Izúcar y Acatlán, por sobre sus municipios aledaños, jurídicamente semejantes.

La atención a la educación pública brindó legitimidad a gobernantes y líderes de armas. Al mismo tiempo, contribuyó a la sujeción de los diversos municipios por algunas ciudades cabecera, de éstas al poder ejecutivo estatal, que vigilaba las escuelas sostenidas con recursos estatales y municipales, tanto como su relación con la Iglesia y la obediencia a las disposiciones oficiales. Igualmente, la incursión de la SEP en las diversas entidades introdujo el actor federal en los niveles locales y formó parte de la subordinación del poder estatal al central, que intervenía en diferentes medidas, buscaba mediar entre facciones en disputa y mantener en las gubernaturas a grupos leales a él. A partir de 1929, ese proceso fue progresivamente acompañado por el partido de Estado.



## Referencias

### Siglas

AGEP	Archivo General del Estado de Puebla
AHSEP AGEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública del Archivo General del Estado de Puebla
AHUNAM	Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México
AHMAO	Archivo Histórico Municipal de Acatlán de Osorio
AHMIM	Archivo Histórico Municipal de Izúcar de Matamoros
FGO AGN	Fondo Genovevo de la O en el Archivo General de la Nación

### Bibliografía

Acevedo, Acevedo, “Ciudadanos indígenas: La construcción de derechos y obligaciones en las relaciones de los pueblos indígenas con las escuelas”, en Calderón, Marco y Elizabeth Buenabad, *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*, México, El Colegio de Michoacán/ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades BUAP, 2012.

— “Entre el legado Municipal y el avance del gobierno federal: las escuelas de la sierra norte de Puebla, 1922-1942”, *Relaciones*, El Colegio de Michoacán, núm.143, verano 2015, México.

Alfonseca, Juan, “La federalización de la enseñanza. Concurrencia escolar y alianzas sociales en contextos rurales del oriente del Valle de México, 1922-1947”, *Relaciones*, El Colegio de Michoacán, 36(143), 2015, México, pp. 11-50.

— “La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2016, vol. 21, núm. 68, México, pp. 221-248.



Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Arias, Renato Sergio, “El Artículo Tercero constitucional mexicano”, tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1935.

Arias, María Eugenia, “Páginas en torno a un jardín histórico: la alameda de Tacubaya”, en *Alamedas mexicanas. Jardines públicos, paraísos abiertos*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2018, pp. 285-326.

—“Emiliano Zapata y Augusto César Sandino: dos líderes ‘mestizos’ de ‘Indoamérica’ en El Comunismo Criollo de Julio Cuadros Caldas”, en *Más allá del estrecho dudoso. Intercambios y miradas sobre Centroamérica*, Granada, Valparaíso/AccesArte, 2018.

Betancourt, Fernando, “Historiografía y diferencia: el orden procedimental de la investigación histórica”, *Historia y grafía*, Universidad Iberoamericana, 2018, año 26, no. 51, julio-diciembre, México, pp. 293-321.

Boas, Franz, *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1964.

Boyer, Christopher R., *Political landscapes. Forest, conservation and community in Mexico*, Durham, Duke University Press, 2015, pp. 360.

Bruno- Jofré, Rosa y Schriewer, Jürgen, “The Global Reception of John Dewey’s Thought Multiple Refractions through Time and Space”, *Comparative Education Review*, The University of Chicago Press, vol. 56, núm. 4, 2012, Chicago, pp. 721-723.

Calderón, Marco y Elizabeth Buenabad, *Educación indígena, ciudadanía y Estado en México: Siglo XX*, México, El Colegio de Michoacán/ Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades BUAP, 2012.

Casahonda, Jorge y López Elpidio, *Geografía de México. Para uso de las escuelas primarias*, México, Comisión Editora Popular SEP, 1938.



Castillo, Guillermo, “Las representaciones de los grupos indígenas y el concepto de nación en Forjando Patria de Manuel Gamio”, en *Cuicuilco*, ENAH, vol. 20, núm. 56, enero-abril 2013, México, pp. 11-34

— “Integración, mestizaje y nacionalismo en el México revolucionario. Forjando Patria de Manuel Gamio: la diversidad subordinada al afán de unidad”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM, año LIX, núm. 221, mayo-agosto 2014, México, pp. 175-200.

— “La propuesta de proyecto de nación de Gamio en Forjando patria (pro nacionalismo) y la crítica del sistema jurídico-político mexicano de principios del siglo XX”, *Desacatos Revista de Ciencias Sociales*, CIESAS, núm. 43, septiembre-diciembre 2013, México, pp. 111-126.

Chaoul, María Eugenia, “La higiene escolar en la ciudad de México en los inicios del siglo XX”, *Historia mexicana*, El Colegio de México, México, vol. 62, no. 1, 2012, pp. 249-304.

— “Un aparato ortopédico para el magisterio: la Dirección General de Educación Primaria y los maestros en el Distrito Federal, 1896-1913”, *Secuencia*, Instituto Mora, núm. 95, mayo-agosto 2016, pp. 63-90.

Civera, Alicia, “El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Universidad Iberoamericana, México, 2006, volumen XXXVI, núm. 3 y 4, pp. 53-73.

Crehan, Kate, *Gramsci, cultura y antropología*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, 2004.

— *Gramsci's Common Sense. Inequality and its Narratives*, Durham, Duke University Press, 2016.

Cruz, Salvador, *Historia de la Educación Pública en Puebla, 1790-1982*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1995, t. II, pp. 317.



Cuche, Denys, *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2004.

Delgadillo, Daniel, *La República Mexicana. Geografía elemental*, México, Herrero Hermanos Sucesores, 1928 [14ª edición].

Dewey, John, *The school and society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1900.

*Diccionario de generales de la Revolución*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, tt. I y II, 2014.

“Editorial”, *América indígena*, Instituto Indigenista Interamericano, vol. 1, núm. 1, 1941, pp. 5-6.

Espejel, Laura, Alicia Olvera y Salvador Rueda, *Emiliano Zapata. Antología*, México, Secretaría de Cultura/ Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2019 [1988].

Galván, Luz Elena, *Derecho a la educación*, México, Secretaría de Gobierno/ Secretaría de Cultura/ INEHRM/ Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2016.

— “Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Centro de Estudios Educativos, vol. XLVI, núm. 2, 2016, México, pp. 147-178.

Gamio, Manuel, *Forjando Patria*, México, Porrúa, 1992 (1916).

Gamio, Manuel, y Vasconcelos, José, *Aspects of Mexican Civilization*, (Lectures on the Harris Foundation) University of Chicago Press, Chicago, 1926.

García, Bernardo, *Las regiones de México: Breviario geográfico e histórico*, México, El Colegio de México, 2008.

Garciadiego, Javier, “La educación pública entre el porfiriato y la revolución: de Sierra a Vasconcelos”, *Autores, editoriales, instituciones y libros. Estudios de historia intelectual*, México, El Colegio de México, 2015, pp. 11-49.

Giraud, Laura y Juan Martín Sánchez (eds.), *La ambivalente historia del indigenismo: campo interamericano y trayectorias nacionales, 1940-1970*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, 2011.

Giraud, Laura, "No era un desierto: La Secretaría de Educación Pública y la educación rural en el estado de Veracruz, periodo posrevolucionario" en Galván, Luz Elena y Galindo, Gerardo (coords.), *Historia de la Educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*, México, Universidad Veracruzana, Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, 2014.

Gómez Carpinteiro, Francisco Javier, *Gente de azúcar y agua: modernidad y posrevolución en el suroeste de Puebla*, Zamora, El Colegio de Michoacán / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2003.

González, Alexandra, (comp.), *Redes intelectuales transnacionales en América Latina durante la entre guerra*, México, Universidad de Colima/Porrúa, 2016.

González, Claudia, "Carlos Trejo Lerdo de Tejada y su historia olvidada de la nación mexicana", *Calafia*, Universidad Autónoma de Baja California, vol. II, núm. 1-2, 2006. Recuperada en mayo de 2022 de: <<https://iih.tij.uabc.mx/iihDigital/Calafia/Contenido/Vol-II/Numero1-2/LerdodeTejada.htm>>

González Escamilla, Pascual, *Memoria de Acatlán: Revolución de 1910, agrarismo, empresa educativa*, Puebla, Gobierno del estado de Puebla/Secretaría de Cultura, 2003.

Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel*, tomo 6, México, Era/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000.

Harris, Marvin, *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*, México, Siglo veintiuno editores, 1996.

Hauptman, Laurence, "Africa View: John Collier, The British Colonial Service and American Indian Policy, 1933-1945", *The Historian*, Taylor and Francis Ltd., May 1986, vol. 48, no. 3, pp. 359- 374.

Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX, 1914-1991*, Buenos Aires, Ed. Crítica, 1995.

Joseph, Gilbert, Daniel Nugent, *Everyday forms of state formation: revolution and the negotiation of rule in modern Mexico*, Durham y Londres, Duke University Press, 1994.

Knight, Alan, U. S. – *Mexican relations 1910-1940. An Interpretation*, San Diego, Center for U. S. -Mexican Studies, University of California, 1987.

— *La revolución mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

— *Repensar la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México, 2013.

Kourí, Emilio, “Sobre la propiedad comunal de los pueblos. De la Reforma a la Revolución”, *Historia mexicana*, vol. LXVI, núm. 4, 2017, México, pp. 1923-1960.

— “La invención del ejido”, *Nexos*, México, enero 2015.

— “La promesa agraria del artículo 27”, *Nexos*, México, febrero 2017.

LaFrance, David, “Arrugas y verrugas: los zapatistas en Puebla, 1910-1920”, en *Zapatismo. Origen e historia*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2019, pp. 453-475.

Lechner, Norbert, *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago de Chile, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1988.

López, Paula, “El indigenismo en construcción. Cabildo interamericano e investigación de campo en los inicios del Instituto Indigenista Interamericano (1940-1946)”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, LXX, 4, 2021, México, pp. 1715-1756.

López, Valentín, *Los Compañeros de Zapata*, México, Gobierno del Estado Libre y Soberano de Morelos, 1980.

Mariátegui, José Carlos, *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho, 2007.

- Mchitarjan, Irina, “John Dewey y el Desarrollo de la Pedagogía Rusa antes de 1930- Informe sobre una recepción olvidada”, en *Encuentros sobre educación*, Queen’s University, Faculty of Education/ Universidad Complutense de Madrid, Canadá, 2009, vol. 10, otoño 2009, pp. 163-183.
- Mendiola, Alfonso, “Hacia una teoría de la observación de observaciones: la historia cultural”, *Historias*, México, INAH, 2005, no. 60, pp. 19-35.
- “Los géneros discursivos como constructores de realidad. Un acercamiento mediante la teoría de Niklas Luhmann”, *Historia y grafía*, México, Universidad Iberoamericana, 2009, año 17, no. 32, pp. 21-60.
- Mendoza, Francisco, *General Maximino Ávila Camacho: construcción del poder político local en Teziutlán, 1935-1941*, tesis de licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017.
- Palacios, Mario, “La oposición a la educación socialista durante el cardenismo (1934-1940): el caso de Toluca”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, enero-marzo 2011, vol. 16, núm. 48, México, pp. 43-71.
- Piccato, Pablo, “Conversación con los difuntos: una perspectiva mexicana ante el debate sobre la historia cultural”, *Signos históricos*, UAM, núm. 8, julio-diciembre, 2002, México, pp. 13-41.
- Pineda, Francisco, *La irrupción zapatista. 1911*, México, Era, 1997.
- *La revolución del sur. 1912-1914*, México, Era, 2005.
- *Ejército Libertador, 1915*, México, Era/CONACULTA, 2013.
- “El Plan de Ayala”, en Barreto, Carlos (coord.), *La Revolución por escrito. Planes político revolucionarios del estado de Morelos, siglo XIX y XX*, Cuernavaca, Secretaría de Información y Comunicación, Gobierno del Estado de Morelos, 2013, pp. 91-118.

- Quintanilla, Susana, "Los intelectuales y la política en la revolución mexicana: estudio de casos", *Secuencia Revista de Historia y Ciencias Sociales*, Instituto Mora, México, núm. 24, septiembre-diciembre 1992, pp. 47-74.
- "Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio 1996, México, pp. 137-152.
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Raby, David, *Educación y revolución social en México*, México, Secretaría de Educación Pública, 1974.
- Rodó, José Enrique, *Ariel*, México, Editorial Novaro-México, 1957 [1900].
- Roseberry, William, "Hegemonía y lenguaje contencioso", en Joseph Gilbert y Daniel Nugent (comps), *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México, Era, 2002.
- Sáenz, Moisés, *La educación rural en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928.
- *México Íntegro*, Monterrey, Imprenta oficial del Ayuntamiento de Monterrey, 1975 (1939).
- *Carapan, Bosquejo de una experiencia*. México, OEA (PMET)- CREPAL, 1992 (1936).
- "Newer Aspects of Education", *Bulletin of the Pan American Union*, LXIII, September 1929, pp. 861-881.
- Sáenz, Moisés, y Stevens, Guy, *The Mexican situation*, Foreign Policy Association, New York, 1929, pp. 27.

Sánchez, Luisa Andrea, "La fundación del Partido Nacional Revolucionario. Influencias, estructura y organización de la campaña presidencial de 1929",

tesis de maestría, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2014.

Schaffhauser, Philippe, “El proyecto Carapan de Moisés Sáenz: Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural”, *IV Congreso CEISAL*, 2010.

Schoenhals, Louise, “Mexico Experiments in Rural Education: 1921-1930”, *Hispanic American Historical Review*, Duke University Press, 1964, pp. 22-43.

Segovia, Rafael, y Lajous, Alejandra, “La consolidación del poder”, en Meyer, Lorenzo, *Historia de la Revolución Mexicana: Período 1928-1934. Vol. XII Los inicios de la institucionalización: La política del Maximato*, México, El Colegio de México, 1978.

Service, Robert, *Lenin. Una biografía*, España, Siglo XXI ed, 2001.

Steege, Paul, Andrew Stuart Bergerson, Maureen Healy y Pamela E. Swett, “The History of Everyday Life: A Second Chapter”, en *The Journal of Modern History*, University of Chicago Press, vol. 80, núm. 24, 2005, pp. 93-122.

Taylor, Xóchitl, Adelina Arredondo y Antonio Padilla, “John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural”, *Espacio, tiempo y Educación*, Salamanca, FahrenHouse, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre 2016, pp. 33-63.

Trejo Lerdo de Tejada, Carlos, *La Educación Socialista, México, 1935*, México, Talleres Gráficos de la Nación/Partido Nacional Revolucionario, 1935.

Tutino, John, “El debate sobre el futuro de México: En busca de una nueva economía, 1830-1845”, *Historia Mexicana*, El Colegio de México, LXV, núm. 3, 2016, México, pp. 1119-1192.

Uthoff, Luz María, “La construcción del Estado posrevolucionario en México. Una aproximación desde la administración pública”, en *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, CIHAC, vol. 20 (2), julio-diciembre 2019, San José, pp. 115-147.



- Vasconcelos, José, *De Robinson a Odiseo: pedagogía estructuralista*, Madrid, Ed. Aguilar, 1935.
- (comp. Betancourt, C.) *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, México, INEHRM, Secretaría de Educación Pública, 2011.
- Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución*. México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Vázquez León, Luis, *La Historia de la Etnología*, México, Gráficos Digitales Avanzados, 2014.
- Womack, John, *Zapata y la revolución mexicana*, México, Siglo XXI ed., 1985.
- Zarauz, Héctor, *Revolución y rebeliones en el istmo de Tehuantepec*, México, Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”, 2018.

