



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE HISTORIA

DE SANTA ISABELA GENERAL TRÍAS... Y VICEVERSA  
Educación y memoria colectiva: hacia la  
construcción hegemónica y nacional mexicana



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COORDINACIÓN DE HISTORIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN HISTORIA  
P R E S E N T A

Aleida García Aguirre



ASESOR DE TESIS: DR. ENRIQUE RAJCHENBERG SZNAJER



CIUDAD UNIVERSITARIA

2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A los hombres de mi vida:*

*Cruz García Campos, mi abuelo;*

*Abdiel, mi sobrino.*

*Francisco Villa, Emiliano Zapata,  
Antonio Gramsci, José María Morelos*

*Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo*

Karl Marx. *Tesis Once sobre Feuerbach*

*Tenemos que comprender el significado de las formas del Estado a través de su materialización en la experiencia histórica de los diferentes grupos sociales*

Philip Corrigan y Derek Sayer. *The Great Arch*

## AGRADECIMIENTOS

---

La investigación que hoy por fin ha llegado a su fin ha sido larga, mucho más larga de lo planeada. Inicié tan pronto terminé de cursar –en los cuatro años reglamentarios- la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, pero el tiempo fue corriendo y de pronto, sin darme cuenta, habían transcurrido ya un año y medio. Inútil es decir que me hubiera fascinado apresurar el paso. No lo hice. Trabajos, amistades y distracciones se atravesaron en el camino, de ninguno de ellos me arrepiento.

Debo decir, en primer lugar, que disfruté y padecí el proceso investigativo, organizativo y de redacción. Quienes estuvieron presentes saben –y lo sufren– que no puedo vivir de otra forma: la esquizofrenia entre felicidad y depresión es lo mío. Y por esta razón, y porque la vida ha sido amable conmigo, hay un montón de personas a las que agradecerles creer en mí, especialmente en los momentos que menos fuerza tenía.

Mi familia estuvo siempre ayudándome, sin que la distancia mellara el aliento. A toda ella va mi más sincero agradecimiento (junto con un abrazo), por soportar el proceso y confeccionar lugares en los cuales logro sentirme cómoda no importa la calidad y tamaño del problema. Debo agradecer especialmente las largas horas de discusión educativa con Silvia Aguirre Lares, mi madre, con quien además estoy en deuda eterna por permitir y trabajar para que yo estudiara en la Ciudad de los Palacios; Emilia Rodríguez Flores, mi abuela, y Ana María y Emilia García Rodríguez, se aventaron también la cruzada de ayudarme siempre en momentos complicadísimos; mi hermano, Misael, aguantó horas de explicaciones de tesis cuando ésta todavía no tenía sentido, y además me hizo regresar siempre a la tierra con su maravillosa forma de ver el mundo, agradezco su paciencia y

medida, su calma ante mi desesperación absoluta. Abdiel y mi abuelo, Cruz García Campos, estuvieron siempre conmigo, me movieron, me levantaron, me permitieron conservar la esperanza.

Enrique Rajchenberg Sznajder, asesor de esta tesis, es la causa absoluta de que pudiera terminar cada capítulo. Faltaría tiempo y líneas para decir lo profundamente agradecida que le estoy por haberme acompañado, por ayudarme a hacer preguntas –tantas, tan enormes– y a no desesperarme por no encontrar respuestas, por todas las lecturas y las pláticas de las que siempre conseguí salir más preocupada, pero también más esperanzada. Sus planteamientos teóricos, su forma de “hacer historia”, su magnífica cualidad de maestro están en cada línea. Pero, que quede claro, los errores, las omisiones, las faltas son enteramente mías.

Mi estancia en la Facultad me permitió conocer y tomar clases con excelentes maestros: María de Lourdes Alvarado, Isaac García Venegas –quien además accedió a ser lector de la tesis–, Javier Rico Moreno me transmitieron la pasión por la historia, las manías del archivo y las citas, la desesperación por no dejar huecos. A todos ellos y a la UNAM va también un agradecimiento. Debo agradecer también los apoyos dados por PRONABES, PFEL y Bec@net para realizar mis estudios y concluir la investigación.

Eugenia Roldán Vera aportó consideraciones valiosas para la tesis y amablemente aceptó participar en el jurado, junto con Isaac García, Celia Ramírez y Andrea Sánchez Quintanar. A todos ellos les doy las gracias por la disposición.

En el desarrollo de la investigación aparecieron varias personas. Agradezco el buen recibimiento que el personal de la Presidencia Municipal de Santa Isabel me dio; pues a pesar de ser pequeño y estar en un estado de conservación nada favorable, siempre se me dieron las facilidades para consultarlo y se me permitió ocupar espacio, energía eléctrica y

agua para poder trabajar. Debo agradecer también la ayuda de Jesús Vargas Valdés, Fernando Sandoval Salinas, Concepción Franco Rosales y Romelia Hinojosa Luján, quienes me dieron pistas para la investigación y me ayudaron para conseguir el libro de historia de Chihuahua del profesor López Dávila; y, una vez más, a Silvia Aguirre Lares por tener la paciencia de conseguir materiales cuando me era imposible viajar a Chihuahua.

De los compañeros Daniel Altbach, Marco Espejo, Alan Llanos, tengo la amistad y horas enteras de discusiones, siempre alertas para brindarme su apoyo y consideraciones sobre la tesis. Alejandra Pérez Gómez y su familia me acogieron amablemente en la agreste ciudad; Fabiola Ortiz, Angélica Arellano, Verónica Gardea estuvieron conmigo siempre – no importa la distancia-, leyeron, escucharon, opinaron, deshicieron y trataron siempre de construir conmigo. Arturo y Ana González están en esta tesis como en cada parte de mi vida, primos, compañeros y camaradas de lucha, siempre me apoyaron y en más de una ocasión se desvelaron escuchando mis destellos teóricos. A María José Villaseñor el mundo le debe haber soportados mis peores días. A todos ellos agradezco –con infinito amor– su presencia incondicional. No obstante, lo que sostengo en esta obra es responsabilidad mía y de nadie más.

La esperanza que nació un primero de enero de 1994 es la que mantiene latiendo el corazón de mi trabajo. Esperanza de justicia, de libertad, de igualdad, de memoria. Lucha por hacer de este mundo otro muy diferente, uno donde nadie tenga que pedir perdón ni permiso para ser quien es. En esa esperanza son tantos los hombres, mujeres y otros que han participado y participan. Me fue posible realizar este trabajo –diseñado siempre que sea un granito más en la construcción de una educación y una escuela nueva, indispensables para un mundo otro– gracias a todos ellos.

## Índice

---

Introducción.....	9
-------------------	---

### Capítulo I. DE LA EXPLOSIÓN REVOLUCIONARIA A LA CICATRIZACIÓN DEL CONFLICTO. LOS FUNDAMENTOS DEL NUEVO ESTADO ..... 25

La revolución contra Díaz... la historia de los norteros.....	28
La revolución de los del sur... la historia de los campesinos zapatistas.....	30
Del aparente frente común revolucionario a la guerra de facciones.....	33
La definición de los dolores comunes.....	37
La consolidación de la hegemonía: los fundamentos del nuevo Estado mexicano.....	41

### Capítulo II. DE LA EDUCACIÓN HACIA LA HEGEMONÍA. EL NIVEL NACIONAL .. 45

Educación elemental nacional decimonónica, o cuando nos faltaba el dinero.....	47
La acción comunitaria en los proyectos educativos <i>centralizados</i> , o el dinero no es suficiente explicación.....	53
Después de la revolución: la educación y el nuevo Estado.....	57
La hegemonía posrevolucionaria desde la educación.....	66

### Capítulo III. LA CENTRALIZACIÓN EDUCATIVA. EL NIVEL ESTATAL ..... 72

La educación “dispersa” en Chihuahua.....	72
La educación revolucionaria en Chihuahua, o cómo las comunidades <i>vivieron</i> definitivamente al Estado en la escuela.....	84

### Capítulo IV. CUANDO LA REVOLUCIÓN NO ERA EN NOVIEMBRE... ..... 96

La formación de la historia “oficial” nacional: historia de la enseñanza de la historia.....	97
La enseñanza de la historia estatal en Chihuahua.....	105
La oficialización de la historia de la Revolución Mexicana.....	108
Diálogo, imposiciones y resistencias en las historias de la revolución.....	114



<b>Capítulo V. CONSENTIMIENTO, RESISTENCIA, NEGOCIACIÓN: LA</b>	
<b>HEGEMONÍA SE HACE EN LA ESCUELA .....</b>	<b>125</b>
Santa Isabel: delimitaciones .....	125
El camino propio y la adopción de <i>cierta</i> educación rural: El Molino.....	130
El maestro, o cómo conseguir el reconocimiento de la educación del Estado .....	136
Santa Isabel: las campanas de la iglesia volverán a repicar para la escuela .....	144
De General Trías a Santa Isabel... ..	158
<b>Conclusiones.....</b>	<b>160</b>
Pensar la educación – pensar el Estado .....	160
Pensar la educación – pensar la hegemonía .....	165
La escuela: la hegemonía posrevolucionaria .....	167
<b>Bibliografía. ....</b>	<b>170</b>

## INTRODUCCIÓN

---

Cuando las fuerzas de la revolución mexicana se desataron completamente en la guerra entre zapatistas y villistas, por un lado, y, por el otro, la gama de fuerzas que confluyó en el constitucionalismo, cuando estas fuerzas se desataron, dos proyectos de mundo y dos formas de reconocer los dolores humanos se enfrentaron también. A pesar de que zapatistas y villistas pudieran tener diferencias, lo mismo que los constitucionalistas, eran indudablemente dos bloques, dos enormes grupos. Disidencias y disputas había en el interior de cada uno, pero eso no les robaba su coherencia última.

Se enfrentaron dos proyectos de mundo, se enfrentaron –importa ponerlo en evidencia- con las armas. Miles de personas murieron y otras tantas quedaron inválidas o permanentemente marcadas por años de guerra continua. Los dominados pudieron hablarle al poder de frente y exigirle sin miramientos no sólo un cambio, sino una transformación radical: sabían que las cosas no siempre habían sido así, ¿por qué tenían que soportarlo? Tardaron mucho en pasar del silencio, el anonimato, de los litigios legales y de las negociaciones a decir lo que hoy –con todo el significado político que tiene- podríamos explicar contundentemente con un “¡Ya basta!”

Mucha valentía, fuerza y dolor deben tenerse en el corazón y en la historia para pasar del discurso oculto al reclamo abierto. Los dominados no son sujetos que viven pasivamente la historia, manipulados por los dominadores o por aquellos que pretenden serlo, cuando deciden tomar el fusil *saben* lo que están haciendo, aunque no puedan planear perfectamente su trayectoria.

Y perdieron... las armas de los poderosos tuvieron más parque, sus carteras más recursos, su política más efectividad internacional. Pero nunca los derrotaron. Y tan no lo

lograron que el nuevo Estado,<sup>1</sup> el que surgió de la revolución y del que se apoderó el grupo de los sonorenses, debió integrar los dolores de los verdaderamente revolucionarios a los problemas nacionales. Ignorarlos habría sido un tiro de gracia en la propia cabeza.

Un nuevo Estado se estaba haciendo, su novedad se basaba en la centralización de poder que operaría, en su despliegue administrativo, en su estructura, en basar su legitimidad en la conciliación de los enemigos y, no está demás decirlo, en el consenso de grandes bases campesinas, obreras, magisteriales. Había que decir que todos los que nacen en territorio mexicano llevan la misma sangre patria, aunque hubieran existido “conflictos entre hermanos”, aunque se hubieran cometido “fratricidios”;<sup>2</sup> había que lograr retornar las aguas del conflicto al cauce de lo legal. Había que lograr no sólo que dejaran las armas, sino que consintieran al nuevo Estado: lo mismo las fuerzas zapatistas y villistas que los católicos, los diferentes grupos obreros, campesinos, magisteriales.

El nuevo Estado debía mantener el consenso: el reparto agrario, las leyes laborales, la educación eran problemas “nacionales”, aunque su solución dependiera del centro del Estado mismo y quien reclamara autonomía o participación directa sufriera el despliegue de toda su fuerza, es decir, su violencia “legítima”. El Estado habría preferido no ceder ni un ápice de poder; fueron los movimientos campesinos y obreros los que lo obligaron; lo mismo ocurrió cuando se reglamentó el artículo 130 y se desató la guerra cristera: el Estado

---

<sup>1</sup> Valga una importante aclaración. Aunque detesto la escritura de Estado con mayúscula, deberá permitírseme utilizarla en este caso para distinguir al Estado como comunidad política del estado como uno de los miembros de la federación. Aclaro también, previamente, que distingo con el uso de mayúsculas entre la revolución como el proceso vivido y aquella que el nuevo estado encumbró como su misión mística, nacional; ésta última lleva mayúsculas.

<sup>2</sup> En el nuevo Estado, se le daría el sello oficial de aprobado a ciertas actividades y ciertas memorias, otras quedarían como inaceptables. “Esto tiene consecuencias culturales enormes y acumulables; consecuencias para cómo la gente se identifica (en muchos casos, como tiene que identificarse) a ella misma y su lugar en el mundo”. Esto es lo que Corrigan y Sayer llaman regulación moral: un proyecto para normalizar, naturalizar, dar por sentado, “en una palabra obviar lo que en realidad son premisas ontológicas y epistemológicas de una forma histórica y un orden social particulares”. Philip Corrigan y Derek Sayer. *The Great Arch. English State Formation as Cultural Revolution*. Con un prólogo de G.E. Aylmer. Oxford: Basil Blackell, 1985. p. 4.

no habría retrocedido y repensado su posición frente a la Iglesia si comunidades enteras, familias completas, no hubieran luchado ardientemente en defensa de lo que ellos identificaban como un derecho inalienable, su fe.

El nuevo Estado identificó a la educación como uno de los problemas nacionales para resolver, y fue también uno de los conductos más adecuados para expandirse y “modernizar” al país. A través de la escuela, el Estado podía llegar a lugares cada vez más lejanos; en nombre de tareas tan “neutras” como el alfabetismo, en nombre de ser mejores mexicanos u obreros y campesinos más productivos, en nombre del bien nacional, el Estado ampliaba sus horizontes y obtenía un consenso cada vez mayor para la realización de su nación: por más negociaciones y conflictos, las escuelas entraron a los pueblos y las ciudades. Pretendía llegar con programas definidos desde el centro de la República, quería imponerse, buscaba arrasar con el atraso y la ignorancia, buscaba civilizar y terminar la conversión –iniciada en el último tercio del siglo XIX– de los campesinos en *mexicanos*, buscaba arrancar la religión para tener verdaderos ciudadanos: a través de las escuelas, a través de la oficialización de *una* historia.

La memoria colectiva de muchos chihuahuenses, que vivían en uno de los epicentros de la revolución mexicana, tenía algunas cosas que decirle a *esa* memoria común organizada que es la historia nacional, pensando primero que la Revolución no siempre fue en noviembre y, después, que Villa había sido tan revolucionario como Francisco I. Madero o Abraham González.

Pensando en la educación, la escuela y el Estado-nación mexicano, llegué a uno de los municipios del mismo Chihuahua: Santa Isabel. Su pueblo de cabecera simpatizó siempre con los cristeros –aunque jamás empuñó las armas. ¿Qué podía decir Santa Isabel a un Estado que pretendía arrancar las religiones del ser ciudadano? ¿Cómo viviría la escuela

y a los maestros? Santa Isabel, que durante la segunda oleada cristera perdió su nombre para volverse laico, para llamarse General Trías, ¿qué hizo frente al Estado? Estas preguntas llevaron mi camino a decidir el punto geográfico de esta investigación. Originalmente no reparé –como dicen que un historiador razonable debe hacer– en los archivos, ni siquiera en la distancia. *Sentí*, aunque pueda sonar profundamente místico no lo es, que ahí, en ese municipio que había sido villista y que luego se indignó profundamente por el asesinato de uno de sus ministros católicos, que ahí había una veta por explorar, que Santa Isabel y sus escuelas, así como su nombre, podía ayudar a explicitar y comprender cómo se consolidó el Estado mexicano posrevolucionario. Y, más importante aún, ¿cómo las comunidades, los padres de familia, los campesinos, los nuevos ejidatarios, los católicos, los maestros, todos, cómo vivieron al Estado posrevolucionario y de qué forma, a través del consenso activo, de qué forma lo construyeron también?

La escuela que concibió el Estado posrevolucionario era un espacio para lograr su legitimación, consolidación y reproducción. Pero los alumnos, padres de familia e incluso los maestros no viven al Estado como éste pretende; lo viven y se enfrentan a él en el aula, en la escuela, lo mismo que en las calles, en las carreteras, los sistemas de salud, como hacen de por sí los dominados frente al poder, así en las fábricas, en el campo, en las cárceles, en la familia, en la iglesia. Por eso considero importante trascender los esquemas educativos estatales para comprender cabalmente la forma en que cada miembro del Estado –y pueden ser comunidades enteras o grupos sociales en lugar de individuos– los vive. El Estado moderno –tal conceptualización la debemos a Marx–, siempre querrá aparecer como una entidad donde el conflicto social desaparece, coherente, organizada, perfecta, profesional, vigilante de cada rincón; pero el conflicto y las contradicciones que se manifiestan en la vida de grupos e individuos –sobre los que también Marx llamó nuestra

atención como la posibilidades de cambio-, no debemos olvidarlos si queremos comprender satisfactoriamente<sup>3</sup> cierta realidad.<sup>4</sup>

La historia se presenta entonces como la disciplina indispensable para comprender al Estado. La historia, maestra del tiempo, de la permanencia, la coyuntura, la transformación, el cambio. La historia, maestra de la particularidad, maestra de los detalles y las particularidades que quedan perdidos en los ánimos de las ciencias sociales por encontrar regularidades, teorías totales. La historia: recordándonos que todo es histórico –valga la redundancia- y que nada tiene *por qué* ser de tal o cual forma, por más condicionamientos y causas que existan, sin que esto signifique que los cambios azarosos dominen la historia o que se nos esté negada la capacidad de explicar causalmente un fenómeno.

La dialéctica entre las estructuras sociales-económicas y la experiencia histórica que de éstas vive cada individuo o grupo, como bien apuntó E. P. Thompson,<sup>5</sup> nos permite entender, analizar y explicitar más satisfactoriamente el pasado y, por lo tanto, la realidad presente. No se trata de remasterizar viejas fórmulas y decir que todo es relativo al tiempo y espacio, a las condiciones históricas propias; se trata más bien de hacer evidente que las particularidades *constituyen* la realidad y que obviarlas implica indudablemente la simplificación de la teoría –y de la teoría del Estado- y, al hacerlo, reduce las posibilidades de comprensión y transformación de la realidad.

---

<sup>3</sup> Utilizo el adverbio *satisfactoriamente* gracias a Fernand Braudel. Para él, un modelo explicativo o teoría es satisfactorio cuando, en primer lugar, no genera incoherencias en la realidad que intenta explicar y comprender. Tal modelo será aún más efectivo, más satisfactorio cuando pueda trasladarse sincrónica y diacrónicamente de forma coherente. Fernand Braudel. “La larga duración”. En *La historia y las ciencias sociales*. Traducción de Josefina Gómez Mendoza. 4ª edición. Madrid: Alianza Editorial, 1979. El libro de Bolsillo.

<sup>4</sup> Véase Corrigan y Sayer. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Véase E. P. Thompson. “*Rough music*, la cencerrada inglesa”. En *Historia Social y Antropología*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994.

No obstante, debo aclarar (en un esfuerzo por curarme en salud, gracias al diagnóstico de Enrique Rajchenberg) que la historia nunca podría analizar y comprender la educación o el Estado –y cómo los grupos sociales y los individuos los *viven*–, sin la construcción teórica de otras disciplinas sociales. Pedir que la historia se valga por sí misma (como si fuera una especie de desvalida que intenta a toda costa caminar por propio pie, porque de requerir apoyos pierde toda validez epistemológica) es tanto como negar que: 1) la realidad es una totalidad, 2) la fragmentación de la realidad por las diferentes disciplinas sociales es una mera ficción, un esfuerzo metodológico para la mejor aprehensión de la misma, 3) la cooperación y apoyo entre disciplinas es recíproco, es decir, la historia puede ser un punto de apoyo para la antropología o la sociología o la economía o el derecho o la ciencia política, y tal apoyo puede ir en cualquier otra dirección, sin que eso signifique que alguna es superior a cualquier otra.

El contundente llamado de atención de Marx –la realidad es una sola– se olvida fácilmente entre historiadores que reclaman pureza disciplinaria y –porque se está presentando una tesis de licenciatura– capacidad de alto nivel para la historia misma, sin “agregados culturales”. Todo esfuerzo extra es, no un exceso, pero sí una contaminación severa.

Independientemente de que crea que sin la historia cualquier disciplina debería ser despojada de su posibilidad de explicar al mundo, no sólo no puedo negar la importancia del resto de las disciplinas, sino que soy incapaz de defender el status epistemológico de la historia si no *vive* acompañada del resto de las disciplinas, es decir, no puedo negar la importancia crucial que tiene para la historia la construcción teórica sociológica, antropológica, política, geográfica, demográfica, lingüística, etcétera.

No basta con que, como historiadores, nos conformemos con relatar las particularidades de cada caso. El trabajo de un historiador –un digno historiador - es también comprobar las teorías que cualquier otra disciplina social-económica-política emane de su ser, a decir de Braudel, el historiador debe comprobar la validez de un modelo explicativo.<sup>6</sup> Quiero que esto quede claro, la historia no comprueba-desecha teorías, no somos los “laboratoristas” del resto de las ciencias sociales; la historia debe, por el contrario, aportar para la construcción de teorías sociales que permitan explicar mejor la realidad a través del estudio del tiempo y el espacio, porque la particularidad, la permanencia, la coyuntura y el cambio son nuestras especialidades.

Ahora bien, para esta investigación –y para mi oficio de historiadora- tomo de la antropología las valiosas conceptualizaciones sobre la dominación y la resistencia. Teoría que, a pesar de ser tratada por Barrington Moore y E.P. Thompson en la historia, no fue sólidamente consolidada sino hasta el valioso trabajo de James Scott.<sup>7</sup>

Del saber político de Antonio Gramsci –a quien le debo el ánimo para realizar la tesis- agradezco la conceptualización de hegemonía. Ésta es el dominio que se ejerce con la suma del consenso activo de los subordinados y las élites disidentes y el monopolio del ejercicio de la fuerza por el Estado. En este sentido, el grupo que desee obtener el poder político habrá de ceder en algunos puntos que, aunque sean de su interés, le garantizarán la aprobación de diferentes sectores de la población y, por lo tanto, las bases de su

---

<sup>6</sup> Véase de Fernand Braudel: *Las ambiciones de la historia*. Edición preparada y presentada por Rosalynne de Ayala y Paule Braudel. Prólogo de Maurice Aymard. Traducción de María José Furió. Barcelona: Crítica, 2002; y *La historia y las ciencias sociales...* Aunque ambos libros repiten algunos artículos, la totalidad es de mucha utilidad para comprender el oficio de la historia.

<sup>7</sup> Véase James C. Scott. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Traducción de Jorge Aguilar Mora. México: Era, 2000. Colección Problemas de México.



legitimidad.<sup>8</sup> Vale aclarar que cuando un grupo adquiere el estatus de hegemónico no significa que el resto de la población asuma la ideología del poderoso, perdiendo su identidad (adquiriendo una falsa conciencia). Florencia Mallon amplía el concepto gramsciano de hegemonía, llega a diferenciarla conceptualmente como, en primer lugar, una serie de procesos sociales “a través de los cuales se legitima, redefine y disputa el poder y el significado a todos los niveles de la sociedad”<sup>9</sup> y, en segundo lugar, como “un punto final real: el resultado de un proceso hegemónico [gracias al cual] se llega a un equilibrio siempre dinámico o precario, un contrato o acuerdo entre fuerzas discrepantes”.<sup>10</sup> La hegemonía, en último término, no construye “una ideología compartida, sino un marco común material y significativo para vivir a través de los órdenes sociales caracterizados por la dominación, hablar de ellos y **actuar sobre ellos**”.<sup>11</sup>

Debo también a Gramsci y sus herederos —especialmente a los Estudios Subalternos de la India— la conceptualización de nación, lo mismo que la teorización sobre la historia nacional y las historias que ésta *debe* fragmentar para funcionar adecuadamente. La nación es la única comunidad reconocida por el Estado, es una comunidad imaginada, sí, pero es también una entidad que todos aquellos que se suponen connacionales *viven* y *experimentan cotidianamente*. La nación quiere fundarse en un tiempo homogéneo y vacío,

---

<sup>8</sup> Una clase se encumbra como hegemónica cuando logra sumar el consenso y la coerción, cuando es dirigente de los grupos afines o aliados y tiende a “liquidar” o a someter incluso por la fuerza armada a los grupos adversarios. Antonio Gramsci. *Cuadernos de la cárcel. El risorgimento*. Traducción y notas de Stella Mastrangelo. 3ª edición. México: Juan Pablos, 2000. p. 99.

<sup>9</sup> Florencia Mallon. *Campeño y nación: la construcción de México y Perú poscoloniales*. Traducción de Lilyan de la Vega. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2003. p. 85.

<sup>10</sup> Florencia Mallon. “Reflexiones sobre las ruinas”. En Gilbert Joseph y Daniel Nugent, comps. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. Traducción de Rafael Vargas, salvo por el prólogo, traducción de Paloma Villegas, y el ensayo de Gilbert M. Joseph que tradujo Ramón Vera. México: Era, 2002. p. 106. Debe consultarse, de hecho el libro completo de Joseph y Nugent, preferentemente la edición en inglés, pues incluye varios ensayos suprimidos de la versión en español.

<sup>11</sup> William Roseberry. “Hegemonía y lenguaje contencioso”. En Joseph y Nugent. *Op. cit.* p. 220. Las negritas son mías.

así es imaginada por el poder estatal y así quisiera éste que la aprehendieran todos: un solo pasado correspondería a un mismo proyecto de futuro, metas comunes (transmitidas, entre otros espacios y rituales, en la escuela), intereses nacionales, múltiples regiones que *deben* convergir en el centro. La nación, imaginada por los poderosos, tiene una historia oficial – una memoria común organizada que se forja a través de disputas, consensos y represiones– que sanciona ciertos acontecimientos y personajes y villaniza y prohíbe otros, cualquiera sea el caso siempre lo hace queriendo arrasar la memoria colectiva. La conceptualización de ésta y de la diversidad de historias nacionales la aprehendí del saber sociológico–histórico.

Pienso la educación gracias al mismo Gramsci, Giroux, Freire, a Bourdieu, Passeron y Althusser (a estos tres últimos debo un profundo escozor que me movió a criticarlos), pero también a la labor de historiadores que, sin prejuicios, se valen de la sociología, la etnología y la antropología para teorizar al respecto.

Como podrá verse, tengo grandes deudas teóricas con disciplinas ajenas a mi formación –vale decir que, con sus excelentes excepciones, los historiadores no podemos vanagloriamos de ser teóricos sólidos–, seguramente las deudas serían más si esta investigación hubiera sido más exhaustiva. No significa esto, lo sostengo firmemente, que mi saber y mi quehacer *simpatice* con la historia en lugar de *ser* historia. Debo a Marx – incluso en mi desliz sociológico– ver al mundo como una unidad, al hacer esta tesis no puedo desprenderme de la formación que me permite escribir historia. Desde esta visión me acerco a la sociología, la antropología y la ciencia política, es decir, me acerco a sus teorías llevando siempre bajo el brazo a quienes me *movieron a hacer* historia: Marx, Gramsci, E.P. Thompson.

## El cuerpo de la tesis

El texto se divide en cinco capítulos. Cada uno de ellos aborda un fragmento de la problemática total: la consolidación hegemónica del Estado posrevolucionario en la escuela y la enseñanza de la historia. Del primero al cuarto capítulo, la estructura interna es cronológica. El quinto capítulo, porque la investigación histórica no pudo ser exhaustiva, debió dividirse en tres casos históricos *ejemplares*, por lo que hay un constante ir y venir en el tiempo que, por lo demás, no creo conflictivo para la lectura.

El primer capítulo aborda el proceso entero de la revolución mexicana, analizándolo como un proceso-resultado hegemónico. En él se explican los “dolores” del norte y sur que llevaron a zapatistas y villistas a levantarse en armas para terminar pidiendo un mundo –así su mundo fuera “la parroquia”- diferente, más justo, más digno. Analizo ahí el levantamiento maderista, al que siguió el ascenso de Victoriano Huerta y la respuesta armada de los constitucionalistas y los zapatistas en lo que –quizá usando un término muy debatible- he llamado un “aparente frente común”. A la caída de Huerta prosiguió el estallido de la guerra civil, un enfrentamiento de proyectos de mundo –y nación- que en nada podían convergir. Un Zapata y un Villa que a esas alturas de la guerra sabían muy bien que sin reparto de tierras, una revolución en la propiedad y el reconocimiento de la autonomía de los pueblos y municipios, todo mantendría la misma lógica de explotación y despojo con las comunidades campesinas. El triunfo militar de los constitucionalistas representó –por más evidente que parezca- la derrota militar de zapatistas y villistas que culminó cuando el régimen carrancista terminó con la vida de Zapata a traición y, cuando ya Obregón estaba en el poder, con la emboscada que derribó al Centauro del Norte. La nueva Constitución –heredada por los sonorenses- incorporaba los dolores que llevaron pueblos enteros a la revolución –sí los derechos laborales, pero sobretudo el sistema de

propiedad de la tierra. Al hacer de ellos parte integral de los intereses nacionales inició la incorporación hegemónica de los dominados, es decir a través del consenso (siempre activo) y de la fuerza. El carácter hegemónico del Estado posrevolucionario, alego en el mismo primer capítulo, se consolidó durante el régimen cardenista, cuando los repartos agrarios aumentaron escandalosamente y las luchas obreras se incrementaron notablemente, en buena medida por el propio carácter de Cárdenas. Los campesinos y obreros consentían frente al nuevo Estado, legitimándolo y permitiendo que funcionara. No todos los obreros y campesinos accedieron al nuevo Estado y para éstos, como en todos los tiempos, no hubo negociación ni concesiones, para ellos no se amplió el margen del marco común. Para ellos, lo supo bien Gramsci, siempre el Estado utilizará la fuerza.

El segundo y tercer capítulo están sumamente relacionados, ambos tratan la historia de la educación, el primero en el nivel nacional, el segundo en el nivel estatal, a saber, en el estado de Chihuahua. Ambas historias se esfuerzan por trascender la historia tradicional de la educación, así el segundo capítulo se dedica al desenvolvimiento de la educación nacional tomando como eje los puntos clave que indican el proceso de centralización educativa (que culminó con la fundación de la SEP, la reforma al artículo 3° en 1934 y su primera reglamentación en 1939).

En este sentido, el tercer capítulo resulta mucho más limitado, porque el tiempo y el uso restringido de las fuentes, junto con el incendio y total destrucción del archivo estatal de Chihuahua en 1941 me impidieron lograr una historia desde las escuelas del estado. El propósito general es aprehender la centralización de la educación en Chihuahua, iniciada con la expansión del poder estatal y federal desatada al ganarse definitivamente la guerra contra los apaches. Durante el siglo XIX me fue imposible tomar como epicentro las escuelas y la cotidianidad de los padres de familia, los maestros y los alumnos para

comprender el proceso de centralización; algunas referencias, leyes y decretos del gobierno estatal me permiten deducirlo. La contracción hacia el “corazón” de la nación ocurrió, alego, en la segunda mitad de la década de los veinte y, sobre todo, en 1933, al celebrarse un convenio que fusionaba a las escuelas federales y las estatales en la administración de la Dirección Federal de Educación.

El cuarto capítulo está dedicado al enfrentamiento entre la oficialización de la historia de la Revolución Mexicana y la permanencia de la memoria colectiva sobre la revolución. Esto a través de los libros de texto que la SEP repartía desde el centro del país a los estados, si bien no a los niños, sí a los maestros. Analizo únicamente la figura de Francisco Villa en los libros de historia nacional y, particularmente, en aquellos que sé que llegaron al estado de Chihuahua, y los enfrento a un libro de historia del estado de Chihuahua que un maestro del mismo estado realizó. La reducción de la fuerza de Villa a “fuerzas destructivas” o su total desaparición de la historia nacional contrasta con su enaltecimiento y suerte de defensa a toda ultranza en la memoria colectiva que se rescata y reestructura en el libro de López Dávila sobre Chihuahua, donde se le enuncia como un revolucionario completo, a pesar de sus errores.

El quinto y último capítulo está dedicado al análisis histórico de la educación y las escuelas de un municipio del centro-oeste del estado de Chihuahua: Santa Isabel. Ahí me dedico a analizar tres casos “ejemplares” para reconstruir los enfrentamientos y las negociaciones que a través de la escuela se dieron con el Estado “revolucionario”, cómo es que cada una de las cuatro poblaciones ahí analizadas “vivió” al Estado y qué tenía que decirle cuando éste intentaba imponer una educación. El maestro, aquí, es pieza clave. Él traduce las políticas estatales y vive a los padres de familia y a los niños que son sus alumnos, y es él quien decide modificar los planes y programas en la práctica, esforzarse en

aplicarlos –aunque eso le haya costado hasta la vida en otros lugares del país- o simplemente no esforzarse, quizá más en una actitud de apatía total que de resistencia.

Formar categorías antropológicas o sociológicas a toda costa no es uno de mis propósitos, y cuando llegue el turno del quinto capítulo, quiero que el lector lo tenga siempre en mente. Estos casos “ejemplares” no son “típicos”, como los que Max Weber construyó tan magistralmente. Para eso tendría que, en primer lugar, colmarme y empaparme muchísimo más de la historia, no sólo del estado de Chihuahua, sino de toda la región norte, el país entero (por eso la labor weberiana resulta sorprendente, no sólo por construir categorías sociológicas, sino porque para lograrlo debe manejar magistralmente la historia). Quise, por el contrario, analizar casos particulares, en la medida en que pude reconstruir su contexto (hubo otros tantos que no pude tratar porque eran más fragmentarios, más incoherentes), casos que me permiten explicar cómo se vive al Estado desde la escuela y cómo en ese edificio padres de familia y maestros imponen sus anhelos respecto a la educación de sus hijos y alumnos, a la par que son violentados por la acción del Estado.

### **Las fuentes**

Las fuentes históricas son siempre un conflicto para el historiador. En primer lugar porque queremos, en nuestro ímpetu de historiadores, que ellas nos ayuden a resolver problemas tan enredados para los que casi nunca fueron creadas en primer instancia. Carlo Ginzburg y Giovanni Lèvi, desde la microhistoria italiana, lo mismo que E. P. Thompson y los Estudios Subalternos señalaron que el historiador de las culturas subalternas, de quienes ni ostentaban el poder político ni económico, tenía frente así un gran problema: ¿cómo hacer hablar a las fuentes de todo aquello que a los poderosos no les importa dejar registro

alguno? Thompson, para analizar más satisfactoriamente la cultura de los dominados propuso el análisis estricto (y por estricto se refería a no preferir la estadística sobre la particularidad) de todos los registros de manifestaciones de descontento, rebeliones, enfrentamientos directos que los dominados hubieran tenido con los dominadores, lo mismo que de todo acto de represión de éstos contra aquéllos: así podrían encontrarse entrelíneas los elementos de la cultura de los dominados, esos que de otra forma no podríamos descifrar porque no dejaron registros escritos y/o duraderos. El trabajo de Thompson era poner atención a todo y hacerlo siempre detalladamente.<sup>12</sup>

Por su parte, los microhistoriadores italianos señalaron que el historiador que se preocupa por los subalternos, ha de poner atención a “lo excepcional normal”, los indicios, las huellas.<sup>13</sup> La microhistoria italiana propone, y el debate que hicieron sobre metodología y fuentes me parece fundamental en la formación de todo historiador, utilizar casos excepcionales, lo mismo que analizar exhaustivamente cada caso, en esos documentos que muestran “esa historia que los hombres no saben que hacen”. Debe entrenarse la retina para los escondidos conflictos con el Estado que se viven en la escuela, para entender que “algo” se esconde tras la falta continua de asistencia, hay que saber ponerlo en contexto, explicar por qué en tal momento había quienes *no* querían asistir a la escuela, cuando antes *sí* lo hacían. No basta con decir que la falta de asistencia es una forma de negar al Estado (a pesar de que no se proponga organizadamente alguna otra forma política), hay que saber por qué y para qué se evitaba al Estado.

---

<sup>12</sup> E.P. Thompson. *Historia Social y Antropología*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994.

<sup>13</sup> Carlo Ginzburg. “Huellas: raíces de un paradigma indiciario”. En Ginzburg. *Tentativas*. Traducción de Ventura Aguirre Durán. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia, 2003. p. 93-117

Esta investigación está construida a partir gracias a la consulta del Archivo Histórico de Santa Isabel, ubicado en la Presidencia Municipal de la misma localidad. Trabajé también el Archivo Histórico de la SEP, donde disfruté de la cómoda clasificación de datos. La Biblioteca Nacional y la Biblioteca “Gregorio Torres Quintero” de la Universidad Nacional Pedagógica, conservan los libros de texto que utilicé y en los que basé la investigación; por su parte, la Hemeroteca Nacional me dio acceso a los periódicos y revistas chihuahuenses de la época.

Las fuentes, su utilización puntual, están en esta investigación moviéndose todo el tiempo, podrá alegárseme que la utilización de más fuentes y más documentos hace siempre una historia más sólida, más satisfactoria. No lo niego. Un conflicto surgió con la utilización de fuentes. Trabajé una fracción de la historia de la educación en el estado de Chihuahua. Sobra decir que la distancia geográfica y económica es vasta y a pesar de eso no me arrepiento de haberlo hecho: cuando un historiador *siente* que puede encontrar una buena veta para explicar y comprender su realidad, va tras ella con los mejores bríos. Y las fuerzas nunca se fueron, pero sí el dinero y el tiempo y las visitas a Chihuahua y a Santa Isabel no fueron tan continuas ni tan largas como lo demanda una investigación profunda, completa, sólida, coherente. Esta es una investigación que debe completarse: los conflictos religiosos que se vivieron en Chihuahua en las dos cristiadas deben explicitarse más y mejor, y desde ahí debe trabajarse la educación: ¿Quiénes, por qué, cómo se rechazó la educación y al Estado que se decía “socialista” y que se entendía como desfanatizador? Por otro lado, esas comunidades que participaron *directamente* en la revolución, cómo vivieron la oficialización de la historia de la Revolución Mexicana, ¿tenían algo que decir a favor ya no de Villa sino de Pascual Orozco, todavía hoy un punto negro en la historia? ¿Cómo se vivió la unificación de los sistemas educativos estatal y federal en 1933? ¿Dónde y cómo se



establecieron las escuelas Artículo 123, las centros mineros y fábricas, cómo las recibieron? Son muchos los problemas no resueltos, ni en el municipio de Santa Isabel, ni en la generalidad del estado de Chihuahua –pieza clave de la revolución, aplacado tan pronto Villa murió-, mas no por eso esta investigación termina siendo débil.

Otro problema surgió durante la investigación: el archivo del estado se destruyó en el incendio de 1941, no se me está permitido, como historiadora, decir “si se hubiera conservado ésta sería otra historia...”, pero es indudable que lo sería. Cuánta información se perdió con el fuego no lo sabemos, de él sólo nos queda lo dicho por quienes tuvieron lo consultaron antes del siniestro y con ellos debemos tener mucha precaución, porque no podemos confirmar exhaustivamente lo dicho. Perdido está y sólo queda hacer la historia que nos sea posible. Otro archivo en el estado de Chihuahua parecía clave para esta investigación: el Archivo de la Secretaría de Educación del Estado de Chihuahua, que contiene los expedientes de los maestros. Al menos eso he escuchado. No pude consultarlo, pues trabas burocráticas y periodos vacacionales aparecieron continuamente; finalmente terminé por enterarme que sus expedientes inician en los años cuarenta... justo ahí donde mi investigación se detiene. En general el desorden de los archivos de Chihuahua era notable cuando realicé el trabajo de recopilación de fuentes. Estoy ahora enterada de que – gracias a los festejos del Tricentenario de la fundación de Chihuahua, el Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución- se está llevando un trabajo impresionante de recuperación, restauración y mantenimiento de los mismos, lo cual me alegra profundamente: más documentos, mayor acceso, algo tengo que agradecerle a los festejos “nacionales” que, a pesar de que siempre encuentro interesantes, creo fervientemente deben ser deshechos para que la memoria colectiva –la que impide el olvido y promueve la acción- pueda existir.

## CAPÍTULO I. DE LA EXPLOSIÓN REVOLUCIONARIA A LA CICATRIZACIÓN DEL CONFLICTO. LOS FUNDAMENTOS DEL NUEVO ESTADO

---

Con una historia de objeciones legales, pequeñas luchas, insurrecciones, rebeliones, represiones y aniquilamientos físicos detrás, las fuerzas contenidas en el régimen porfirista salieron del discurso oculto para, al fin, “hablarle al poder de frente”, rechazando con la carabina al Estado porfirista, cuyas formas legales y sistema político, eran incapaces ya de solucionar satisfactoriamente los conflictos sociales. Gramsci bien lo dijo al hablar de la Revolución francesa y la Revolución Rusa, “[el reconocimiento de] dolores y desgracias comunes [eran] la mejor preparación para la rebelión sangrienta.” ¿Qué dolores y desgracias eran de cada grupo y cuáles terminaron por reconocerse nacionales? Este capítulo pretende responder a esta pregunta, es decir, atraviesa el proceso de definición y reconocimiento (y entonces también de represión) de esos mismos dolores y desgracias de un grupo que para 1940 era hegemónico.

No hago ni pretendo hacer una historia de la revolución mexicana. En su lugar, trazaré las líneas generales del conflicto armado, deteniéndome particularmente en lo que resulte de mayor relevancia para el desarrollo del objetivo específico de investigación.

John Womack señaló en las primeras páginas de su clásico estudio, *Zapata y la Revolución mexicana*, que “la Revolución mexicana se produjo porque los políticos encumbrados del país no lograron ponerse de acuerdo, manifiestamente, en lo tocante a quien habría de gobernar cuando muriese el presidente Porfirio Díaz”.<sup>1</sup> Y ciertamente había un movimiento general en América Latina de una clase media que comenzaba a buscar mayor poder político y económico a medida que aumentaban ambos: su número y su

---

<sup>1</sup> John Womack. *Zapata y la Revolución Mexicana*. Traducción de Francisco González Aramburo. 26ª edición. México: Siglo XXI, 2004. p. 8.

capital. El sistema de privilegios descrito por François-Xavier Guerra no significaba otra cosa sino que la política y la economía nacionales seguía en manos de la vieja oligarquía, vinculada en formas tradicionales (parentesco, clientelismo, lealtad personal) a la persona de Porfirio Díaz, imposibilitándose así el ingreso de la nueva burguesía y las recién nacidas clases medias a la definición política y económica del país.<sup>2</sup> Así pues, mientras que en otros países de América Latina estas clases medias pudieron incorporarse al poder nacional, en México fue necesaria una irrupción violenta para realizar el propósito.<sup>3</sup>

La primera explicación de por qué una revolución en 1910, tomando en cuenta lo arriba señalado, es lógica: los revolucionarios se convirtieron en tales para tomar el poder con la finalidad específica de “abolir el sistema de privilegio que impedía el desarrollo de la libre empresa y la libre concurrencia, pero no en contra de la propiedad privada”.<sup>4</sup> Aquellas fueron las causas y éstas las más cercanas consecuencias, sin importar el derrotero particular de las regiones del país o la historia de quien se unió a la lucha armada: la nueva burguesía, dueña del capital, poseedora de una visión particular sobre el mundo, no podía definir su destino, urgía romper con el Antiguo Régimen. La participación de Madero en las elecciones de 1910 fue un intento por virar el timón dentro de los marcos instituidos, sólo cuando éstos dejaron de ser suficientes utilizó las redes tejidas durante el proceso electoral para organizar un movimiento pretendidamente nacional y renegar del sistema con las armas.

---

<sup>2</sup> François-Xavier Guerra. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. Traducción de Sergio Fernández B. 2ª edición. México: FCE, 1991. p. 126-181.

<sup>3</sup> Friedrich Katz. *La guerra secreta en México. Tomo I. Europa, Estados Unidos y la revolución mexicana*. Traducción del inglés de Isabel Fraire, del alemán de José Luis Loyo, con la colaboración de José Luis González. 8ª reimpresión. México: ERA, 1993. Colección Problemas de México. p. 21.

<sup>4</sup> Arnaldo Córdova. *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*. 19ª reimpresión. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM: ERA, 1995. p. 33.

Y sin embargo, atribuir a los dolores comunes de la nueva burguesía las causas de la revolución resulta no sólo incompleto, sino injusto con los levantamientos zapatista y villista. Habrá que atender de nuevo al México porfirista para desentrañar las condiciones particulares previas de esos miles de campesinos, ferrocarrileros, mineros, rancheros, vaqueros y etcéteras que en las diferentes regiones del país decidieron levantarse en armas, y así intentar responder: ¿por qué la revolución no estalló con igual ímpetu en todo el territorio nacional?

En este sentido, Friedrich Katz señaló que si bien la situación campesina se transformó durante el régimen de Díaz (dada la ley de desamortización de bienes comunales y la disminución del salario real de los trabajadores), dicho período histórico no significó la homogenización de las condiciones de explotación y resistencia. El mismo autor distinguió tres zonas con características particulares a lo largo del país: 1) el sur, productor de materias primas de exportación (henequén, cacao, café, maderas preciosas) y con baja densidad de población, donde el peonaje por deudas era la forma de trabajo más efectiva para los hacendados, con la imbricación de un sistema judicial para proveer y mantener cautiva la mano de obra; 2) el centro, donde el exceso de fuerza de trabajo y la presencia de otros sectores de la producción (ferrocarril e industria textil) provocó que el endeudamiento dejara de ser tan efectivo para las haciendas y diera paso a bajos salarios, acasillamiento y empleos temporales; en la misma zona la presión de las haciendas sobre los pueblos y comunidades llevó al despojo de tierras comunales (fue ahí donde los campesinos constituyeron uno de los grandes ejércitos revolucionarios), y 3) el norte, donde la mano de obra era escasa y la población agrícola tenía una amplia movilidad (migración a Estados Unidos y ocupación en la minería o los ferrocarriles), territorio padre

del levantamiento armado de 1910 que firmó la renuncia de Díaz.<sup>5</sup> El estudio de Katz concluye -y con esto doy pie al análisis del movimiento revolucionario- primero, que “no hay una relación directa entre el grado de explotación en el periodo de Díaz y la participación en el movimiento revolucionario mexicano” y, segundo, que la presencia de muchos México conviviendo en el mismo tiempo revolucionario, darían pie (aunque no automáticamente) a formas diferentes de lucha y a una diversidad de demandas directamente relacionadas con la tradición del grupo en cuestión: los pueblos del centro que habían mantenido por años la defensa de sus tierras y, en el norte, la organización y autonomía política que la guerra contra los apaches había brindado a los pobladores.<sup>6</sup>

### **La revolución contra Díaz... la historia de los norteños**

En 1908, Díaz se entrevistó con el periodista estadounidense James Creelman y declaró, fundamentalmente, que no buscaría la reelección en 1910. Al fin la puerta que la nueva burguesía vigilaba ansiosa para acceder al poder estaba abierta. Rápidamente se organizaron movimientos independientes en las elecciones para gobernadores de 1909 en los estados de Morelos, Sinaloa, Yucatán y Coahuila, y la intriga política se salió de su cauce a tal punto que “el gobierno federal, con el tiempo, tuvo que renunciar a su simulación de neutralidad y revertir la imposición de candidatos”,<sup>7</sup> hasta que Díaz se arrepintió y decidió no sólo que sería candidato a la presidencia una vez más sino que, sin necesidad de contar votos, ganaría. Así llegaron las elecciones presidenciales: con municipios y estados inconformes por el gobernador o presidente municipal que les había

---

<sup>5</sup> Friedrich Katz. *La servidumbre agraria en México en la época porfiriana*. 2ª edición. México: ERA, 1982. Colección Problemas de México. p. 15-48.

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 49-55.

<sup>7</sup> Womack. *Op. cit.* p. 10.

sido asignado unilateralmente en 1909 y 1910, con Madero en la cárcel y el aparato de represión federal desplegado. Así, Díaz fue nombrado presidente constitucional. Entonces, cuando los movimientos legales se habían terminado, llegó el llamado a las armas de Madero que retumbó en el norte del país.

El norte de México, particularmente el estado de Chihuahua, antes de ser una frontera con el vecino país, fue una línea de guerra permanente contra los apaches. Los norteños chihuahuenses estaban obligados a organizarse para contrarrestar las correrías, el gobierno federal los había dejado hacer y hacerse a su manera con tal que no le reclamaran ayuda militar o, mejor aún, que se deshicieran por ellos mismos de los “salvajes”. Cuando, hacia 1885, los apaches fueron derrotados, la franja norte se volvió más tranquila y el gobierno federal inició la transformación de la frontera habitada por indios nómadas en los límites con Estados Unidos y su consiguiente integración política y económica al resto del país: el ciclo de expropiación de terrenos de las colonias militares y la pérdida de derechos políticos y autonomía municipal irrumpió la vida norteña. La generalidad de la población fue afectada: terratenientes, oligarquías locales, clases medias, jornaleros, vaqueros y rancheros vieron desplomarse lentamente su capacidad de decidir públicamente su destino. Los derechos fueron desconocidos, pero la tradición de organización y defensa, las armas y su capacidad para guerrear no fueron borradas con decretos. Ya en 1891 el pueblo de Tomochic se había levantado contra el gobierno federal en una rebelión que, imbricada con interpretaciones religiosas, exigía su autonomía perdida. Abraham González, el líder de los

revolucionarios en Chihuahua, había primero encabezado el movimiento antirreeleccionista en el estado.<sup>8</sup>

Ese norte, tradicionalmente armado, necesariamente armado, se unió a Madero. En mayo de 1911 los revolucionarios vencieron al ejército federal y tomaron Ciudad Juárez, el umbral de las armas. En realidad, todo indica que Madero pensaba que si México necesitaba cambios políticos o sociales, el mantenimiento de los marcos legales era indispensable: la toma del poder era el único requisito indispensable, que no la desarticulación del gabinete porfirista, ni siquiera del ejército federal. El 21 de mayo del mismo año Díaz firmó su renuncia. Madero entró a la Ciudad de México, se celebraron elecciones, resultó presidente de la república e inició así su corto período de gobierno: zapatistas, orozquistas, felicistas, reyistas lo atravesaron con rebeliones, los periódicos nacionales lo llenaron de caricaturas, hasta que llegó la traición y la ejecución de Madero y Pino Suárez.

### **La revolución del sur... la historia de los campesinos zapatistas**

Las comunidades morelenses habían apoyado la independencia y a los liberales durante el siglo XIX.<sup>9</sup> Reinterpretaron las Leyes de Reforma sobre propiedad de la tierra y contuvieron la expropiación de sus tierras comunales por un largo período a base de organización y resistencia. Pero las alianzas liberales que el centro sostuvo con los caciques

---

<sup>8</sup> Katz señala que la pérdida de la autonomía municipal en Cuchillo Parado provocó el levantamiento del 16 de noviembre de 1910. Los habitantes exigían la destitución del presidente municipal impuesto. Mientras que Bachíniva se unió a la revolución cuando el gobierno estatal se negaba a reconocerles al presidente popularmente electo. Katz. *La guerra secreta en México...* p. 26.

<sup>9</sup> Womack señala que "Cuautla era el corazón de Morelos, el centro real del orgullo y del patriotismo del estado, que contaba con vigorosas tradiciones de democracia populista que se remontaban, con mucha anterioridad a la época de don Porfirio, hasta los primeros y difíciles días de la lucha por la independencia nacional." Womack. *Op. cit.* p. 27.

y terratenientes locales impidieron que los poderes federales reconocieran sólidamente la política popular morelense. Así, persecución y muerte recibieron a cambio los pueblos que alegaban un liberalismo comunal. Cuando llegó la intervención francesa, los pueblos buscaron por ambos lados (liberales y conservadores) dialogar con quien respetara su propiedad sobre la tierra y restituyera los terrenos de que habían sido despojados.<sup>10</sup> Tepoztlán y la mítica Anenecuilco (ambos bastiones del zapatismo y bastiones liberales en la revolución de 1855 y entre 1858 y 1861) enviaron solicitudes a Maximiliano con estos fines, mientras que aquél buscaba dar solución a los conflictos en la búsqueda de apoyo popular.<sup>11</sup>

Con la derrota del Imperio y el evidente triunfo liberal, el embate contra las tierras comunales empezó en serio, provocándose una respuesta colectiva y unificada de las comunidades. Durante la década de los setenta del siglo XIX, la unión entre los movimientos populares y los movimientos de oposición del centro –particularmente aquél encabezado por el general Díaz- dio un respiro y una esperanza a aquéllos y la fuerza suficiente a Díaz para triunfar sobre los lerdistas. Una vez establecido y consolidado en el poder, el general renegó de sus reivindicaciones populares y los intelectuales locales debieron – y lograron – preservar los documentos y la memoria de los pueblos, hasta que la crisis del Antiguo régimen y la resultante guerra civil hicieron posible, entre 1910 y 1920 el resurgimiento de estos grandes movimientos populares con raíces, al menos, decimonónicas.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Florencia Mallon. *Campeño y nación: la construcción de México y Perú Poscoloniales*. Traducción de Lilyan de la Vega. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2003. p. 341-351.

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 298.

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 105-106.



La tradición de litigios por la defensa y restitución de la tierra, aun sin que se hablara al poder de frente, fue la primera condición para que Zapata reclamara por la vía legal las tierras de que habían sido despojados los pueblos morelenses.<sup>13</sup> La misma condición para que, después, sabiendo “por experiencia qué eran la dignidad y la independencia y durante cuánto tiempo la paciencia y la cortesía podían legítimamente contenerlos”,<sup>14</sup> se lanzaran a las armas.

La historia de los campesinos que no querían cambiar nada y que por eso mismo hicieron una revolución ha sido ya reescrita, incluso gracias a la investigación de Womack, porque esos mismos campesinos *sí* habían estado en permanente cambio: reinterpretaron las leyes que les llegaban de fuera, impusieron condicionantes a los gobiernos en momentos coyunturales y, justo porque querían cambiar el sistema de despojo y explotación a que estaban siendo sometidos (aunque originalmente lo plantearan como el retorno de la tradición), pasaron de una situación no-revolucionaria a una revolucionaria – con todo lo que ello implica en términos de cálculos, temores y anhelos subjetivos.<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> El pueblo de Anenecuilco, de donde era originario Zapata, recurrió primero a los cauces legales para la resolución de sus problemas agrarios. Incluso en abril de 1910 estaba dispuesto a pagar a la Hacienda del Hospital para que le permitiera sembrar en las tierras en litigio, porque la temporada de lluvias ya estaba cerca. El permiso les fue negado, por el dueño y por el gobernador de Morelos. “Zapata tomó la decisión, como los procedimientos regulares habían fracasado, reunió a unos ochenta hombres del pueblo, hizo que se armaran y que fueran a los campos en que estaban trabajando los de Villa de Ayala. Les dijo que no tenía interés en pelear con ellos [...] pero que la tierra era de Anenecuilco y que los de Anenecuilco la cultivarían. Los de Villa de Ayala se retiraron, junto con la guardia de la hacienda [del Hospital], y Zapata procedió a distribuir lotes entre los agricultores de su pueblo [...]. Fue una victoria asombrosa, pero Anenecuilco no podía ponerse a dormir en sus laureles. Zapata envió una delegación ante el presidente Díaz con objeto de lograr que las tierras disputadas se devolvieran definitivamente al pueblo. Llegó la decisión favorable a Anenecuilco y el jefe político la hizo llegar al administrador de la hacienda y a Zapata.” Womack. *Op. cit.* p. 51-52.

<sup>14</sup> *Ibid.* p. 18.

<sup>15</sup> Alan Knight. “Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano”. En Gilbert Joseph M. y Daniel Nugent, comps. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. Traducción de Rafael Vargas, salvo por el prólogo, traducción de Paloma Villegas, y el ensayo de Gilbert M. Joseph que tradujo Ramón Vera. México: Era, 2002. p. 64.

La historia se precipitó de tal forma que, aunque tentador, resulta ocioso preguntarse qué habría pasado si Madero hubiera ganado la presidencia en 1910, ¿se habrían levantado en armas los zapatistas, Villa habría formado un ejército? Las revoluciones no tienen fórmulas y lo que sí sabemos es que Madero y los norteros se levantaron en armas, y a ellos se unieron los zapatistas en 1911 pidiendo tierra y libertad para los pueblos; sin embargo cuando Díaz firmó su renuncia, el pequeño hombre de Coahuila pidió que entregaran las armas, aunque las demandas sobre la tierra no estuvieran resueltas. Zapata se negó, el ejército que había peleado junto con Madero se volvió contra él por traicionar a la causa revolucionaria y, como ya he señalado antes, fue uno de los dolores de cabeza de su gobierno.

### **Del aparente frente común revolucionario a la guerra de facciones...**

Con cuatro frentes declarados en su contra (Zapata en noviembre de 1911, Bernardo Reyes en el mismo mes y año, Pascual Orozco en marzo de 1912 y Félix Díaz en octubre del mismo año), el gobierno de Madero fue debilitándose. Su legitimidad provenía de ser quien derrocó a Díaz y esto era ya insuficiente dada la efervescencia revolucionaria y los ánimos de los porfiristas de regresar al orden original. La única fortaleza maderista estaba en el ejército comandado por Victoriano Huerta, quien en febrero de 1913 dio el golpe militar conocido como decena trágica.

El esfuerzo restaurador caracterizó al período siguiente. Huerta pretendía deshacerse –y lo consiguió– de los restantes porfiristas, y regresar al cauce legal a los revolucionarios del sur, que nunca dejaron las armas, y a los del norte, que encabezados por Carranza se declararon hostiles al usurpador mediante el Plan de Guadalupe (marzo de 1913). El orden

era la premisa fundamental, la solución de las demandas sociales deberían mantenerse en los espacios reconocidos por Huerta y las protestas públicas eran despreciadas de donde sea que viniesen (trabajadores o patrones). Así pasó el tiempo huertista, buscando legitimidad y aplacando rebeliones. Uno de los más grandes pilares que lo sostenía, la fuerza, comenzó a desmoronarse cuando Estados Unidos ordenó la invasión por el puerto de Veracruz en 1914 y, paralelamente, prohibió la venta de armamento al gobierno mexicano. Por otro lado, desde el norte, la toma de Torreón y Zacatecas conducida por Francisco Villa permitía el avance de los revolucionarios, y, al sur del Distrito Federal, el Ejército Libertador adquiría el mote de “verdadera amenaza”. El general Huerta estaba cercado, los constitucionalistas dominaban la frontera, conseguían armas y municiones de contrabando y se acercaban implacables a la capital. Huerta huyó. El 13 de agosto de 1914 se firmaron los Tratados de Teoloyucan y Obregón ocupó la Ciudad de México dos días después. Para el 20, Carranza entró rodeado de celebraciones multitudinarias: era el fin del Estado porfiriano.

Emiliano Zapata nunca reconoció al Primer Jefe del Ejército Constitucionalista como su mando, cosa que no impidió que su ejército emprendiera su acción militar contra el mismo gobierno de Victoriano Huerta. El general Francisco Villa permaneció bajo las órdenes del Varón de Cuatro Ciénegas hasta donde las diferencias fueron conciliables y a pesar de que avanzó con toda la División del Norte desde Torreón para tomar Zacatecas en junio de 1914, desobedeciéndolo. Carrancistas y villistas debieron firmar el Pacto de Torreón a principios de julio para que el Centauro del Norte reiterara su obediencia y para

que los carrancistas se comprometieran a reformar el Plan de Guadalupe incluyendo las demandas de los villistas.<sup>16</sup>

La reunión de villistas y carrancistas en Torreón acordó también que se celebraría una Convención revolucionaria para definir en asamblea común cuáles eran las demandas políticas y sociales que debían tener seguimiento nacional. Los derroteros particulares de la Convención no se definirán aquí. Baste decir que para octubre de 1914 los carrancistas ya no ocupaban lugares en Aguascalientes, en buena medida porque habían sido desplazados por villistas y zapatistas, pero también porque el Primer Jefe, al ver disputado su poder, decidió retirar a sus delegados. En diciembre del mismo año, las fuerzas populares del norte y sur se encontraron en Xochimilco y acordaron trabajar juntos para eliminar el poder constitucionalista y dar solución a los agravios que les habían llevado a la lucha: el reparto agrario, la restitución de tierras, el reconocimiento de su autonomía (tan importante en las poblaciones del norte) y, poco a poco, incorporar las demandas obreras a la lucha.

Llegó el año de 1915: villistas y zapatistas sufrieron graves derrotas en el campo militar, aunque no fueron aniquilados definitivamente. Injusto es decir que su corta visión política (el no ver más allá de las cruces de su parroquia) fue lo que los llevó a la guerrilla. Ambos ejércitos demostraron tener una imagen completa de la nación, pero su nación comenzaba en los pueblos y comunidades y terminaba en los contornos generales del

---

<sup>16</sup> De acuerdo con Arnaldo Córdova, No fue sino hasta que Villa se separó del ejército Constitucionalista que Carranza asumió las demandas sociales como propias. Córdova. *Op. cit.* p. 197 y 199. Después de emitido el Plan de Guadalupe, el 24 de septiembre de 1913 en Hermosillo, el caudillo de Cuatro Ciénegas pronunció un discurso revelador: "El Plan de Guadalupe no encierra ninguna utopía, ni ninguna cosa irrealizable, ni promesas bastardas con intención de no cumplirlas; el Plan de Guadalupe es un llamado patriótico a todas las clases sin ofertas y sin demandas al mejor postor; pero sepa el pueblo de México que terminada la lucha armada a que convoca el Plan de Guadalupe, tendrá que principiar formidable y majestuosa la lucha social, la lucha de clases, queramos o no queramos nosotros mismos y opónganse las fuerzas que se opongan". Jesús Silva Herzog. *Breve historia de la Revolución Mexicana. Tomo II. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones.* 2ª reimpresión de la 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1973. p. 59-64.

país.<sup>17</sup> Eric J. Hobsbawm los llamó actores (y movimientos) pre-políticos, es decir, comunidades que “todavía no han dado, o acaban de dar, con un lenguaje específico en el que expresar sus aspiraciones tocantes al mundo [...], por ello sus movimientos participan muchas veces de la ceguera y de la inseguridad del terreno en que se mueven”.<sup>18</sup> Dicha ceguera, según Hobsbawm, explicaría por qué zapatistas y villistas –los subordinados en términos no sólo políticos, sino económicos y sociales– se tornaron “fundamentalmente un instrumento de los hombres que [detentaban] las riendas del poder o que [aspiraban] a ello, por lo que [dejaron] de ser por completo un movimiento de protesta social”.<sup>19</sup> En buena medida, esta investigación trata de dar pruebas históricas para demostrar lo contrario, a saber, que incluso en la *derrota militar*, si un régimen busca un mínimo de consentimiento (es decir, si no es un régimen sustentado sólo en la fuerza), los subordinados son capaces no sólo de expresar sus aspiraciones sobre el mundo, sino de negociar con el poder e incluso de obligarlo a reconocer sus demandas.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> La nación puede ser imaginada desde arriba –como Benedict Anderson sugirió–, pero también es una construcción desde abajo, sólo así puede funcionar: bien sea porque los subordinados (desde su historia e intereses particulares) reinterpretan a la *comunidad imaginada* que las élites pretenden difundir desde arriba, bien sea, también, porque el proyecto de nación de las élites necesariamente incorpora parte de los intereses de los subordinados. CFR. Benedict Anderson. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Traducción de Eduardo L. Suárez. 3ª reimp. de la 1ª edición. México: F.C.E., 2006. Colección popular, 498. p. 21, 165 y 280. Y Antonio Gramsci. *Cuadernos de la cárcel. El risorgimento*. Traducción y notas de Stella Mastrangelo. 3ª edición. México: Juan Pablos, 2000. p. 18.

<sup>18</sup> Eric J. Hobsbawm. *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. 2ª edición. Barcelona: Crítica, 2003. p. 13

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 17.

<sup>20</sup> La definición fundamental de hegemonía gramsciana, vale recordarlo, es la suma del consenso activo de la sociedad civil y el monopolio del ejercicio de la fuerza por el estado. Toda clase que quiera ser hegemónica deberá conseguir ambos: dominio (con la fuerza) y dirigencia (con la formulación de un marco común social, político y cultural).

## La definición de los dolores comunes

Para Arnaldo Córdova, la revolución mexicana, como el porfirismo, obedecían al mismo proyecto histórico: *el desarrollo del capitalismo*, proceso iniciado con la ascensión de Díaz al poder. Y si bien “la Revolución [sic] agregó una problemática social que antes no se había hecho presente o era sofocada por el sistema político de la dictadura, la promoción del capitalismo [siguió] siendo el elemento motor de la vida social del país”.<sup>21</sup>

La Ley Agraria del 6 de enero de 1915 fue el reconocimiento constitucionalista del problema agrario y su revestimiento de carácter legal, de paso, desplazaba a los movimientos villistas y zapatistas al terreno de los “no legítimos”, mientras que nombraba a sus líderes “bandidos” porque tomaban las tierras sin avisos ni citatorios a juzgado. Siguiendo a Córdova, “a la caída de Madero, los revolucionarios se aprestaron a conquistar el poder del Estado, pero entonces con la finalidad especial de abatir el viejo orden político y de servirse de las masas populares movilizadas para lograrlo”.<sup>22</sup> En este sentido, la Ley Agraria no significó más que el inicio de la nueva política de masas –soporte del ulterior desarrollo del capitalismo en México – que cercaba los intereses económicos y políticos de los movimientos sociales mediante la creación de leyes.

Las discusiones del Constituyente en 1916 pusieron en evidencia, nuevamente, a un Venustiano Carranza mucho más interesado en plasmar en los artículos referentes al Poder Ejecutivo, la superioridad y las facultades extraordinarias que las adiciones al Plan de Guadalupe (12 de diciembre de 1915) le había dado,<sup>23</sup> que en incluir las demandas sociales al nuevo marco legal. Si bien es cierto que los diputados se dividieron en tres alas:

---

<sup>21</sup> Córdova. *Op. cit.* p. 15.

<sup>22</sup> *Ibid.* p. 33.

<sup>23</sup> Las facultades extraordinarias del Primer Jefe quedan definidas en los artículos 2º y 3º de las Adiciones al Plan de Guadalupe. Silva Herzog. *Op. Cit.* p. 194-206.

“jacobinos”, derechistas –carrancistas- y moderados, no podemos decir que sus disputas se hayan enclavado en la formulación de los artículos más revolucionarios (3º, 27 y 123).<sup>24</sup>

En la historiografía mexicana, hay quien ve a la Constitución y sus artículos más innovadores como una concesión del nuevo poder revolucionario para fortalecerse, que no como la presencia e insistencia de la lucha de los subordinados por recuperar y mantener su derecho a la tierra y su autonomía política. Pero si los ejércitos villista y zapatista fueron destruidos en 1916 esto no significa que sus bases populares hayan sido aniquiladas. El Estado tuvo que reconocer las demandas sobre la tierra para obtener un mínimo de consenso. Más aun, si villistas y zapatistas se constituyeron en ejércitos revolucionarios no fue por obra de agentes externos que sembraron la idea de derecho a la tierra o a la autonomía municipal: la tradición de organización y lucha comunal fue fundamental para definir el proceso hegemónico gestado desde el siglo XIX. El Estado embrionario de 1917 no era sino el resultado de pugnas legales y alianzas centro-localidad que respondían a diferentes intereses, el resultado de las imposiciones de un centro con definición de clase y un proyecto particular de nación, y la resistencia-negociación-sometimiento de las comunidades que no por ser subalternas carecían de una visión nacional. De esta forma veo la Ley Agraria y la Constitución de 1917 como un fragmento de la posición política de los subordinados, que no como una válvula de escape orquestada enteramente por el grupo dominante, un fragmento que se reconoció legalmente como uno de los dolores comunes de

---

<sup>24</sup> El desarrollo de los debates del Constituyente puede seguirse en Berta Ulloa. *Historia de la Revolución Mexicana. 1914-1917. La Constitución de 1917*. 1ª reimpresión de la 1ª edición. México: COLMEX, 1988.

la nación. Las posibles soluciones y los posibles caminos para llegar a la solución de las demandas subalternas son, sobra decirlo, harina de otro costal que abriré más adelante.<sup>25</sup>

Así comenzó la consolidación hegemónica en 1915. Los constitucionalistas –el grupo dominante- reconocieron las demandas sociales: la tierra (con la Ley Agraria del 6 de enero) y los derechos obreros (con el Pacto con la Casa del Obrero Mundial) que posteriormente se ratificaron en la Constitución de 1917. Sin embargo, ni Carranza estaba dispuesto a llevarlas hasta las últimas consecuencias ni había un completo dominio sobre el país, porque a pesar de que Zapata y Villa ya no representaban una amenaza real, éstos y los generales nacidos de la revolución eran una constante fuente de desestabilización.

Obregón fue *el caudillo* de la revolución. En él convergieron las fuerzas revolucionarias todavía desatadas. Aniquiló a Villa y redujo a los zapatistas a tal grado que terminaron por incorporarse al nuevo régimen. Empero, ni el carácter carismático de Obregón, ni su fuerza militar fueron suficientes para volver al cauce pacífico a las bases populares de la revolución. De hecho, el camino hacia la institucionalización y corporativización de los trabajadores obreros y campesinos fue en verdad largo y exhaustivo. Las luchas independientes del Estado o aliadas a éste sólo de forma estratégica proliferaron en la década de los veinte y en la primera mitad de los treinta.<sup>26</sup> Cuando el

---

<sup>25</sup> Adelanto, por el momento, que dichas soluciones y caminos, en momentos de paz son definidos y controlados por el estado. Los subordinados deben conformarse con entrar a los marcos instituidos para que sus demandas sean atendidas o volverse a los caminos “no reconocidos”, es decir, salirse de los caminos legales, exponiéndose así a la eliminación física.

<sup>26</sup> Como ejemplos valgan la formación de las ligas campesinas y su conglomeración en la Liga Nacional Campesina en 1926, enmarcada en el agrarismo rojo (del PCM) veracruzano, que desarrolló enfrentamientos armados contra los terratenientes de la zona y que estratégicamente –es decir, en la medida en que respondía a sus intereses- colaboraron con Obregón para detener la rebelión delahuertista y combatieron a los cristeros de algunas regiones. CFR. Romana Falcón y Soledad García Morales. *La semilla en el surco. Adalberto Tejeda y el radicalismo en Veracruz (1833-1960)*. Con la colaboración de María Eugenia Terrones. México: COLMEX, Centro de Estudios Históricos: Gobierno del Estado de Veracruz, 1986. pp. 158-168. Para el caso obrero, llamo la atención sobre el gobierno de Portes Gil que se caracterizó por el endurecimiento de la política contra los movimientos obreros (la CROM, el PCM y el CSUM) que representaban la oposición más



hombre fuerte, a saber, Calles, formó alianzas con los caudillos y caciques regionales se inició la institucionalización de la revolución.

Una de las propiedades básicas del Estado moderno es que el despliegue de las fuerzas armadas debe ser una prerrogativa casi exclusiva del Estado. Como es sabido, después de desatadas las fuerzas revolucionarias, el retorno a la paz no sólo significaba derrotar a los contendientes obvios (villistas y zapatistas), sino que implicaba también la declinación de los generales que obtuvieron poderes extraordinarios por su desempeño en campaña revolucionaria ante el gobierno central. La consolidación hegemónica del régimen pos-revolucionario exigía ambas: la concentración del dominio (la fuerza) en manos del Estado para eliminar o desplazar a los elementos contrarios y beligerantes, y la negociación del consenso entre el Estado y los grupos aliados y subalternos que permanecieron dentro de los marcos legales.

La reforma militar ejecutada por el general Joaquín Amaro durante el gobierno de Calles estaba en la base del nuevo Estado. Después de la revolución armada, “el ministerio de guerra absorbía más de un tercio del presupuesto y cuatro veces lo que cualquier otro ministerio [...], los oficiales carecían de espíritu de cuerpo y los principales intereses de los generales eran la política y el peculado, mientras que las tropas eran deficientes en disciplina, entrenamiento y moral”.<sup>27</sup> La tarea no se redujo al recorte del presupuesto, se trataba ahora de profesionalizar al cuerpo armado de la nación haciendo de él una institución con rangos y jerarquías estrictamente establecido, a los que sólo se podía

---

fuerza (porque contenían la mayoría de los trabajadores organizados) al recién nacido PNR. CFR. Luis Javier Garrido. *El partido de la Revolución Institucionalizada. Medio siglo de poder en México. La formación del nuevo Estado (1928-1945)*. México: Siglo XXI Editores, 1980. p. 105.

<sup>27</sup> Córdova. *Op. cit.* p. 369-370. La reorganización del ejército perpetrada por el Caudillo de la Revolución logró la insuficiente reducción del gasto militar de 61% en 1921 a 36% en 1924. CFR. Luis Medina Peña. *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-1994*. México: FCE, 1995. p. 37.

acceder a través de la educación y el servicio eficaz a la patria. Se trataba de que los militares ya no rindieran lealtad a un caudillo regional, sino a la institución misma, al gobierno. Tanta era la atomización revolucionaria que, en principio, el Partido Nacional Revolucionario (PNR) fue concebido como una “alianza o amalgama entre los caciques-militares regionales [...] a fin de conservar su fuerza unida y no agredirse entre sí,” a fin, pues, de defender la Revolución de los posibles ataques extranjeros e internos.<sup>28</sup>

### **La consolidación de la hegemonía: los fundamentos del nuevo Estado mexicano**

Aunque el reparto agrario de Calles fue mayor que el de Obregón, las tierras distribuidas seguían siendo de mala calidad. El hombre fuerte trascendió el deber de distribución de la tierra hasta colocar los cimientos de una verdadera cooperación entre el Estado y los campesinos, donde el primero buscaba educarlos y poner a su alcance conocimientos técnicos agrícolas que revolucionaran sus métodos de trabajo, y los segundos debían adoptar las formas organizativas reconocidas por el Estado. Pero Cárdenas concretó la gran reforma agraria, empezó en su estado natal, Michoacán, con Nueva Italia y Nueva Lombardía; siguió con las tierras de los terratenientes conservadores de la Laguna (presionado por los movimientos campesinos y por el riesgo de la caída en la producción agrícola) donde creó al ejido colectivo; continuó con el reparto en el Valle de Mexicali, y finalizó con las tierras henequeneras de Yucatán.

Fue Cárdenas quien consolidó la hegemonía posrevolucionaria. En su régimen se orquestaron los caminos para dar solución a las demandas sociales ya admitidas en la Constitución de 1917: reforma agraria, derechos laborales y educación. En su régimen está

---

<sup>28</sup> Alejandra Lajous. *Los orígenes del partido único en México*. México: UNAM, 1981. p. 24 y 38.

la mayor efervescencia de los movimientos campesinos y obreros (concentrados entre 1936 y 1938), y también de él emana el regreso a la tranquilidad constitucional (aunque esto no significa que el Estado haya renunciado a doblegar por la fuerza a quienes se salían de los cauces legales, ni que los subordinados hayan naturalizado el poder del nuevo Estado) y la corporativización de la representación de los intereses sociales.<sup>29</sup> Igualmente, desplazó y pretendió eliminar –coercitivamente– algunas demandas, algunos dolores: el más evidente y fundamental es, sin duda, la autonomía municipal y local que movilizó a los norteros revolucionarios y a los campesinos del sur.

Para el revisionismo historiográfico surgido de 1968, la revolución mexicana fue la manipulación perfecta de campesinos-víctimas movilizados por los jefes políticos para servir a los intereses de éstos y no a los propios. La política de masas del cardenismo, definida por Arnaldo Córdova, se caracterizó por la intervención directa del Estado en sectores estratégicos acompañada por concesiones y una suerte de conciliación de clases que habría de fortalecer al nuevo Estado. Cárdenas fue de tal manera un hábil titiritero que movió a su antojo los hilos de la política nacional. Por paradójico que suene, los mismos campesinos a los que se debe el empuje de la revolución, fueron encadenados con el grillete perfecto del reparto agrario y la Ley Federal del Trabajo, perdieron su independencia y con ella, su capacidad de acción política. Sin embargo, “en el caso de la revolución mexicana, al igual que de otras grandes revoluciones [...], el campesinado no sólo fue reprimido sino también conciliado.”<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Cárdenas gestó la transformación del PNR en PMR, es decir el paso de un partido de caudillos regionales a otro de centrales corporativas, a saber, CTM, CNC y las bases de la CNOP.

<sup>30</sup> Knight. *Op. cit.* p. 66.

Siguiendo a Antonio Gramsci y William Roseberry, esta investigación argumenta que los subalternos no pueden ser considerados como engañados y pasivos cautivos del Estado, pero tampoco considera sus actividades y organizaciones como expresiones autónomas de la cultura y la política de los grupos dominados, para decirlo de una vez, esta investigación alega e intenta proporcionar datos históricos que sustenten la teoría de que *en la consolidación hegemónica del Estado posrevolucionario, los subordinados siguieron moviéndose* (siguieron siendo entes políticos) aunque dentro de los marcos creados-negociados-impuestos (con las armas y el consenso activo) en el largo proceso hegemónico del cual la revolución mexicana es sólo un eslabón.<sup>31</sup>

Señalo, para terminar este capítulo, que entiendo el periodo de la revolución mexicana entre los años 1910 y 1940 no sólo como una guerra armada, sino también como una revolución cultural. El grupo que resultó dominante de entre las facciones revolucionarias se nombró representante de los intereses de la nación —extendida a los campesinos y obreros que habían emergido explosivamente en 1910— y, en este sentido, debió emprender también un proyecto de transformación cultural, para “nacionalizar y reorganizar” al pueblo mexicano. Cosa que fue conseguida a través, por ejemplo, de “cambiar los rituales de dominación [...] comisionar murales didácticos, construir monumentos, rebautizar calles, reescribir la historia, instituir nuevas celebraciones, ampliar la educación [...]”<sup>32</sup> La formación del Estado posrevolucionario debe ser comprendida —y eso pretende esta tesis— no sólo desde su formación “objetiva”, es decir, económica, sino también por sus relaciones sociales y culturales con otros grupos (sean aliados o

---

<sup>31</sup> Gramsci. *Op. cit.* p. 99, y William Roseberry. *Hegemonía y lenguaje contencioso*. En Joseph. *Op. cit.* p. 213-226. p. 219-220.

<sup>32</sup> Knight. *Op. cit.* p. 93-94.

subordinados),<sup>33</sup> por la revolución cultural que se gestó desde el Estado: la pretendida organización de identidades y subjetividades, y las diferentes formas en que los grupos (dominantes o dominados) la vivieron.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> Roseberry. *Op. cit.* p. 218-219.

<sup>34</sup> Philip Corrigan and Derek Sayer. *The Great Arch. English State Formation as Cultural Revolution*. With a foreword by G.E. Aylmer. Oxford: Basil Blackell, 1985. p. 141.

## CAPÍTULO II. DE LA EDUCACIÓN HACIA LA HEGEMONÍA: EL NIVEL NACIONAL

---

Las Reformas Borbónicas de la segunda mitad del siglo XVIII estuvieron abocadas a reformar la administración y al Estado mismo. El propósito era promover el desarrollo, sacar al país (todos los territorios españoles) del estancamiento a través de la activación de la intervención estatal en todas las actividades económicas, la recuperación de la administración pública (burocratización) y la creencia en que las escuelas de primeras letras y técnicas mejorarían el estado general del imperio.<sup>1</sup>

Dos ideas ilustradas fueron expresadas en materia de educación: primero, limitar los gremios a favor de la expansión del Estado, razón por la cual el gremio de maestros fue abolido y las instituciones establecidas por el gobierno peninsular fueron las encargadas de examinar a los posibles preceptores; segundo, la expansión de la enseñanza elemental por la promoción de las instituciones especificadas, es decir, el establecimiento de escuelas gratuitas que además de incluir la instrucción religiosa, integrara asignaturas técnicas y cívicas.<sup>2</sup>

Por medio de una Real Instrucción que José de Gálvez implantó en Nueva España que se proponía disminuir los gastos de las cajas de comunidad de pueblos de indios en las fiestas religiosas y hacer de la instrucción una prioridad, la Corona española expandió su dominio sobre la administración de bienes de comunidad y la fundación de escuelas a partir de 1773. Tal propósito se complementó con la Ordenanza de Intendentes de 1784, cuyo

---

<sup>1</sup> Gaspar Melchor de Jovellanos aseguraba que la educación era el camino adecuado para realizar la reforma social: solo este medio era "directo, seguro e infalible". Dorothy Tanck de Estrada. *La educación ilustrada. 1786-1836. Educación primaria en la ciudad de México*. 1ª reimpresión de la 1ª edición. México: Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1998. p. 7.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 9-10.

artículo 34 estipulaba que podían utilizarse recursos de las cajas para pagar al maestro de primeras letras que cada pueblo debía fundar.<sup>3</sup>

Siguiendo a Dorothy Tanck de Estrada, las Reformas Borbónicas comenzaban a promover la instrucción de indios, pero conjuntamente –o porque éste era el propósito fundamental- el Estado español comenzaba a hacerse moderno, introduciéndose e intentando controlar la administración general del imperio, es decir, poniéndole riendas al caballo desbocado que semejaban la administración y la economía previas. Las comunidades indígenas, antes con el derecho a administrar sus bienes, es decir, a decidir cuánto y cómo los gastarían, fueron obligadas a pedir aprobación a la Contaduría General de Propios, Arbitrios y Bienes de Comunidad (creada en 1766) para cualquier gasto que excediera lo permitido.<sup>4</sup>

La Ordenanza de Intendentes de 1784 incluía medidas para concentrar en las arcas reales todo el sobrante de los recursos de cajas de comunidad de pueblos de indios, así como llevar una administración pública más estricta; además, fue un esfuerzo por cimentar proyectos de educación generalizada. Sin embargo, no era asunto extraño que, a pesar de pregonar fe ciega en la enseñanza, se negara la petición de usar recursos comunales para la escuela o se asignara sólo una pequeña cantidad.<sup>5</sup> La administración central podía decidir

---

<sup>3</sup> Los reglamentos internos de la Ordenanza de Intendentes en la ciudad de México de 1791 y 1809 indicaban que los indios debían tener escuelas para aprender a leer, escribir, contar, además de religión. Dorothy Tanck de Estrada. *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*. 1ª reimpression de la 1ª edición. México: Colegio de México, Estudios Históricos, 2000. p. 206-209. Véase también del mismo libro, p. 153-203, p. 215 y 293-294.

<sup>4</sup> Los pueblos de indios habían destinado la mayor parte del dinero de caja de comunidad para las fiestas religiosas; a partir de 1773 comenzaron las reducciones de gastos en fiestas religiosas hasta que, después de 1791 sólo quedaron las celebraciones de Corpus Christi, el Santo Patrón y, a veces, Jueves Santo. Cualquier celebración que excediera las permitidas debía ser aprobada. *Ibid.* p. 290-294.

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 359-351. Los pueblos de indios no se conformaron cuando se les quitó el derecho de administrar sus propios recursos económicos. De acuerdo con Tanck de Estrada, una vez que debieron concentrar las cajas de comunidad en la Intendencia, lucharon por conseguir que el dinero se utilizara en algo que fuera a la misma comunidad, como el sueldo del maestro del pueblo. Otros pueblos, prefirieron seguir pagando ellos al

qué podían o no gastarse los fondos, siendo evidente que la prioridad era hacer y mantener un Estado fuerte, particularmente en tiempos de guerra, en detrimento de la autonomía de las comunidades y aunque esto atravesara el rubro educativo.

La ausencia del Rey condujo al establecimiento de las Cortes de Cádiz en 1812. Éstas abolieron nuevamente los gremios en 1813 y dictaron una Instrucción en el mismo año que daba al municipio la tarea de establecer escuelas gratuitas; y tras la restauración de 1820, el artículo 321 dispuso que los Ayuntamientos fueran responsables de la salud, las obras públicas, los mercados, caminos y las escuelas de primeras letras.

Esta investigación inicia cuando la declaración de Independencia fue hecha, cuando el recién fundado Estado echó a andar los motores de su historia. Las disputas por la fundación de un pasado común, por el establecimiento de un futuro común (con la necesaria definición de aspiraciones y aversiones), en general por la delimitación de los marcos nacionales, en tanto independientes políticamente de España, se agudizaron después de 1821. Aunque el reconocimiento de una identidad “americana” existía ya desde el siglo XVIII, la nación mexicana, hoy conocida y reconocida por todos, estaba naciendo.

### **Educación elemental nacional decimonónica, o cuando nos faltaba el dinero**

Después de la guerra de independencia siguieron las guerras civiles y revueltas aunadas a las intervenciones de Estados Unidos y Francia y la instauración del imperio de Maximiliano. Gobiernos interrumpidos, desplazados, instantáneos, itinerantes, nada duradero en verdad en la política. Los años de calma durante el siglo XIX fueron pocos en cuanto a política formal se refiere. Pocos ingresos fueron a las arcas nacionales; frente a las

---

maestro, pues esto les permitiría influir en la elección del maestro y la dirección de la escuela. *Ibid.* p. 345-361.



intervenciones extranjeras no hubo una gran respuesta unificada, sino un débil ejército nacional.

Efectivamente, todo parece indicar que son los problemas económicos los que impidieron el *avance* educativo en el siglo XIX en México.<sup>6</sup> La investigación histórica apunta a que ambos bandos, liberales y conservadores, estaban convencidos de que la educación era la panacea de un México dividido. Con ella se podría formar una sólida nación y, también gracias a ella, podría alcanzarse la felicidad en el futuro. Ya Ramos Arizpe, en su *Memoria* ante las Cortes de Cádiz, consideraba que la educación era la base de la felicidad general.<sup>7</sup>

El primer gran esfuerzo por la educación nacional se debe a la Compañía Lancasteriana, establecida en la ciudad de México en 1822 con una escuela para 300 niños llamada El Sol.<sup>8</sup> El método lancasteriano era también llamado “mutuo” porque se enseñaba a leer y escribir simultáneamente. Había un maestro al frente de un grupo que con ayuda de monitores podía atender hasta a cien alumnos a la vez.<sup>9</sup> El motor era de financiamiento privado, con corresponsales en todas las capitales. En Michoacán y Zacatecas los decretos y

---

<sup>6</sup>Varios problemas impidieron el desarrollo de la educación pública durante este periodo. Por un lado tenemos el mal estado de la Hacienda Pública, que en lugar de mejorar empeoraba debido a las guerras civiles e intervenciones extranjeras. Esto hacía que el dinero se invirtiera en las luchas, y no en la instrucción pública”. Luz Elena Galván Terrazas. *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: CIESAS, 1985. Colección Miguel Othón de Mendizábal. p. 25. Anne Staples va más allá en la explicación de por qué no funcionó la educación *nacional* durante el siglo XIX: p. 230-231. “Muchos fueron los problemas que afectaron la educación. El ausentismo, las pocas ganas que tenían los padres de mandar a sus hijos a la escuela, la distancia entre los establecimientos educativos y los hogares, la pobreza y la escasez de maestros eran parte del catálogo de males tanto ciudadanos como rurales”. Anne Staples. *Recuento de una batalla inconclusa: la educación mexicana de Iturbide a Juárez*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2005. p. 230-231.

<sup>7</sup> Josefina Zoraida Vázquez. *Nacionalismo y educación en México*. 1ª reimpresión de la 2ª edición. México: El Colegio de México, 1979. p. 25.

<sup>8</sup> El año de 1822 es reconocido como el de la fundación de la Compañía Lancasteriana, aunque antes de la independencia ya se habían establecido algunas escuelas que utilizaban el método de enseñanza mutuo. Staples. *Op. cit.* p. 238-241.

<sup>9</sup> Para la revisión del método lancasteriano, véase Eugenia Roldán. “El sistema de enseñanza mutua y la cultura cívica durante los primeros años de la República Independiente de México”. En *Historia del Caribe*. Año 2002, vol. II. Número 007.

discursos para establecer el método lancasteriano se remontan a 1824, mismo año en que se estableció la escuela lancasteriana en Puebla y en que San Luis Potosí mandó a dos maestros de la ciudad de México para aprender el método; en 1825 la Compañía Lancasteriana llegó a Yucatán, por medio del *Reglamento de escuelas de primeras letras*; en 1826 el Congreso de Durango mandó establecer una escuela lancasteriana, en Cuernavaca se estableció la propia y en Veracruz, un decreto del gobierno en julio de 1826 convirtió en estatal la Sociedad Lancasteriana que ya existía como privada.<sup>10</sup> Y en el mismo 1826 Chihuahua envió a un profesor a aprender el método que fue aplicado en la ciudad de Chihuahua a finales del mismo año y en Paso del Norte –hoy Ciudad Juárez- a partir de 1827.

El gobierno liberal radical que encabezó Valentín Gómez Farías –con la colaboración de José María Luis Mora– entre 1833 y 1834 lanzó uno de los esfuerzos más importantes porque el Estado tuviera un mayor control sobre la educación. El Congreso había dado al ejecutivo facultades para organizar la educación pública en el Distrito y territorios federales y éste creó la Dirección General de Instrucción Pública, destinada a organizar y centralizar la educación en todos los niveles. Si bien la Dirección actuó sólo diez meses (19 de octubre de 1833 al 27 de agosto de 1834), las leyes de 1833 planeaban supervisar, financiar y centralizar –por primera vez- la educación.<sup>11</sup>

En 1842, continuando los esfuerzos del gobierno anterior, la Compañía fue transformada por el gobierno de Santa Anna en Dirección General de Instrucción Pública, y se puso al frente a Manuel Baranda, quien tendría jurisdicción sobre todo el país, con el

---

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 253-266. Anne Staples refiere respecto a Chihuahua únicamente que su Congreso envió un maestro a aprender el método. Para el caso de este estado me remito a Francisco R. Almada. *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses*. 2ª edición. Chihuahua, s.n., 1968. p. 178.

<sup>11</sup> Tanck de Estrada. *La educación ilustrada...* p. 30 y 68-74. De acuerdo con la autora, el proyecto Gómez Farías – Mora fue la continuidad de proyectos anteriores, incluso los hombres encargados de instrumentalizar la reforma venían de atrás y continuaron en el gobierno de Santa Anna.

objetivo de uniformar y centralizar la educación del país para lograr que todos pudieran leer y escribir y realizar las cuatro operaciones básicas matemáticas. En ese mismo año el gobierno autorizó a los departamentos el cobro de un real mensual a los jefes de familia para la educación, aunque no tuvieran hijos, menos a los que fueran “notoriamente pobres”. El esfuerzo duró poco y en 1845, al caer el gobierno de Santa Anna, la Compañía Lancasteriana dejó de tener injerencia oficial en la educación, aunque siguió teniendo influencia en las ulteriores instituciones educativas hasta 1890, cuando sus métodos fueron declarados anticuados, ineficaces y, por lo tanto, no permitidos.<sup>12</sup>

En las primeras décadas de la vida independiente, escuelas y maestros “públicos”, es decir aquellos financiados por el Estado, eran pocos y precarios. Los ayuntamientos, los gobiernos estatales y las juntas de vecinos debían financiar la educación en sus territorios, obteniéndose una calidad educativa estratificada que a ojo de liberales, conservadores -y muchos historiadores contemporáneos-, era preocupante. Y resultaba preocupante porque el propósito de la educación del siglo XIX, sobre todo después de la guerra perdida contra Estados Unidos y el triunfo de la República, al menos en los discursos, era formar una nación, una gran familia capaz de encarar las adversidades y los conflictos externos e internos. Así, mientras la educación no funcionara equitativamente, esa gran familia no podría seguir el camino *–ya decidido–* hacia el progreso.

La explicación historiográfica es ésta a grandes rasgos: la intención de transformar al país a través de la educación estaba presente en los conservadores y con pasión especial en los liberales.<sup>13</sup> Pero la obligación de financiar al ejército (para que así el grupo en el poder

---

<sup>12</sup> Staples. *Op. cit.* p. 266-272.

<sup>13</sup> Vázquez. *Op. cit.* p. 70. Josefina Vázquez afirma que “los dos partidos [liberales y conservadores] estaban conscientes de la importancia que la escuela podía tener en la transmisión de las ideas. Así, si el decreto de 1857 hacía obligatoria la historia patria sólo en el nivel normal, una vez terminada la guerra civil ocasionada

podiera sostenerse) limitaba los recursos que debían destinarse a la educación del país. Consecuentemente, la búsqueda de la estabilidad política trasladó el presupuesto de la enseñanza a la milicia. Esta misma explicación ve en el triunfo de la República, es decir el triunfo de los liberales, un parteaguas para la expansión nacional del proyecto educativo, además de que las leyes de Reforma constituyeron las bases del Estado como rector de la vida pública, desplazando por primera vez a la Iglesia. Josefina Vázquez afirma que “la fe de los liberales en la educación, especialmente con la victoria sobre el Imperio y la restauración de la República, fue tan poderosa que las escuelas se multiplicaron rápidamente”,<sup>14</sup> al menos en el Distrito Federal.

Antes de debatir los argumentos expuestos, conviene señalar el hecho también señalado por la historiografía tradicional: entre los liberales, una vez acordada la libertad de enseñanza en la Constitución de 1857, se suscitó el problema del papel del Estado como rector. La mayoría se negó a aceptarlo, Ponciano Arriaga, Guillermo Prieto e Ignacio Ramírez construyeron los argumentos más fuertes a favor de la libertad de enseñanza. Éste último arguyó que “[la educación] no debía limitarse y si quedaba algún temor, la única forma de superarlo y de vencer al clero sería “mejorando nuestras escuelas” y multiplicándolas: “si los católicos tienen una, nosotros tengamos diez”.<sup>15</sup> Los acontecimientos posteriores obligaron a estos mismos liberales a poner en manos del

---

por la testarudez de los conservadores, los liberales convencidos de la necesidad de implantar enseñanzas que formaran ciudadanos leales imponían instrucción cívica e historia patria en el nivel elemental”.

<sup>14</sup> Joaquín Baranda afirmó que en 1843 había sólo 1 310 escuelas primarias sostenidas por el estado, para 1857 existían 1 424, y en 1870 sumaban 4 570. De aquí la misma Josefina Vázquez deduce que el aumento de escuelas entre 1857 y 1870 radicó en los últimos tres años, “esto lo demuestra el hecho de que para 1874 se contaran 8 103 escuelas”. Vázquez. *Op. cit.* p. 59. Luz Elena Galván señala en la misma tónica que “a pesar del empeño de los gobiernos por mejorar la educación, hasta antes del congreso de 1857 no se había logrado nada en realidad. Prueba de esto es que en 1854, de las 122 escuelas primarias que había en la capital, sólo cuatro eran del gobierno. La Compañía Lancasteriana, la Sociedad de Beneficencia para la Educación y Amparo de la Niñez Desvalida y otras instituciones privadas sostenían la mayor parte de las escuelas que existían”. Galván Terrazas. *Op. cit.* p. 23.

<sup>15</sup> Vázquez. *Op. cit.* p. 52-53.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública todas las tareas de los niveles de primaria, secundaria y profesional, y a radicalizarse profundamente en diciembre de 1867, mediante la eliminación de todos los resabios de religión que quedaban en los planes de estudio y estableciendo con carácter de ley la instrucción primaria “gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento”.<sup>16</sup>

Las tentativas de uniformar la educación de todos los niños mexicanos, después de la frustrada Compañía Lancasteriana como Dirección General de Instrucción Primaria, aparecieron nuevamente con gran fuerza en los Congresos Nacionales de Instrucción de 1889-1890 y 1890-1891. El objetivo de éstos era proporcionar las bases para la formación educativa homogénea con la cual ciudadanos cumplidos responderían a los mismos ideales.<sup>17</sup> Particularmente, el Segundo Congreso (1890-1891) arrojó como resultado una ley reglamentaria de la instrucción obligatoria del distrito y territorios federales, la cual “fue enviada a los estados de la república con una nota del ministro Joaquín Baranda para que se aplicaran los preceptos conformes al estado en cuestión”. El esfuerzo estaba destinado a centralizar la educación del país y algunos estados respondieron, llamando a Enrique C. Rébsamen para unificar métodos, fines y textos de primaria.<sup>18</sup>

Con Justo Sierra al frente de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la Ley de Educación de 1908 para el distrito y los territorios federales marcaba que la educación debería ser nacional, es decir, todos los educandos habrían de desarrollar el amor a la patria mexicana y sus instituciones; sería integral (produciendo el desarrollo moral,

---

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 53 y Galván Terrazas. *Op. cit.* p. 24.

<sup>17</sup> En estos Congresos la enseñanza de la historia apareció como piedra angular del carácter nacional, tema que será debatido en el siguiente capítulo de esta investigación. Vázquez. *Op. cit.* p. 111-112.

<sup>18</sup> “El nuevo ordenamiento preceptuó la enseñanza primaria elemental obligatoria entre los 6 y los 12 años, siendo la de las escuelas oficiales, gratuita y laica. Se hacía responsables a los padres y tutores del cumplimiento de la obligatoriedad y se fijaban los castigos y multas para los transgresores. Se prohibía a propietarios o administradores de fincas o fábricas el empleo de menores si éstos no habían concluido su instrucción elemental”. *Ibid.* p. 96.

físico, intelectual y estético de los escolares), laica (entendido el término como neutral respecto a todas las creencias religiosas) y gratuita.<sup>19</sup>

### **La acción comunitaria en los proyectos educativos *centralizados*, o el dinero no es suficiente explicación**

La historia arriba trazada es, a grandes rasgos, la historia que se cuenta de la educación elemental en México durante el siglo XIX hasta el porfiriato. Una historia, al parecer, de constantes batallas encaminadas hacia la generación de un espíritu nacional que, consecuentemente, combatiría los males y alcanzaría la solución a los problemas económicos, sociales y culturales de México, después de una vida independiente cruzada por guerras e intervenciones.

La historia menos iluminada, y en la que ahora me detendré, es aquella que señala que la educación después del triunfo de la República, ya encaminada a la centralización, no dio los resultados esperados (a saber la alfabetización, pero sobre todo la unidad nacional) no sólo por problemas financieros sino porque las comunidades rurales, grandes destinatarias, no reconocían la validez de los proyectos educativos. Me explico: al parecer de la totalidad de las escuelas fundadas, eran admitidas y funcionaban, es decir que tenían por lo menos asistencia, aquellas en que los municipios tenían acceso a su definición y control. Después del triunfo de la República y en los años del porfiriato, el poder sobre las escuelas fue centralizándose, regularmente en la persona de los gobernadores de cada estado, acción que poco agradó a los municipios. Si bien la historiografía coincide en afirmar que entre 1867 y 1870 hubo un alto crecimiento en el número de escuelas y que esto indica la esperanza que desde arriba se tenía en la educación, los estudios tradicionales

---

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 100.

no se detienen particularmente en la frustración de los maestros por las elevadas tasas de ausentismo y la aparente indiferencia en la educación. Esta “indiferencia” sólo puede explicarse, indica Florencia Mallon, porque

en la economía agrícola local, el control de los padres sobre la fuerza laboral infantil era por lo general, un componente clave para la organización y división del trabajo [...] La interferencia externa –fuera ésta de los maestros o de funcionarios municipales- no era bienvenida, y sí potencialmente peligrosa. Por tanto no se trataba del valor de la educación en abstracto, sino más bien de quién controlaría el horario educacional y quién asumiría el costo más alto.<sup>20</sup>

Cuando ni la organización municipal, ni el papel de los niños dentro de las comunidades eran tomados en cuenta para la definición de proyectos educativos, el costo más alto de la educación se cobraba violentamente a las comunidades, porque sin darles gran margen de acción pretendía arrancar a los niños de la atribuida ignorancia para guiarlos a un proyecto único acorde con los lineamientos estatales o con los acuerdos nacionales, siempre encaminado a destruir los lazos comunitarios. En Puebla, las quejas de los habitantes por no tener control sobre el proyecto y su deseo de la organización equitativa, fueron traducidas por las élites como falta de entendimiento, es decir, que las comunidades y, especialmente los padres de familia, no sabían qué era lo mejor para sus hijos y por eso no los enviaban a la escuela.<sup>21</sup> Por otro lado, muchos padres de familia de comunidades indígenas en el mismo estado, decidían enviar a sus hijos a la escuela por un máximo de tres años. La educación ahí brindada –aprender a leer y escribir en español sin comprenderlo– era incapaz de brindar al pueblo la capacidad de hacerse cargo de su gobierno, relacionándose con el municipio y la jefatura política.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Florencia Mallon. *Campeño y nación: la construcción de México y Perú Poscoloniales*. Traducción de Lilyan de la Vega. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2003. p. 528.

<sup>21</sup> *Ibid.* p. 533.

<sup>22</sup> Ariadna Acevedo Rodrigo. “La apropiación de las políticas educativas en la sierra Norte de Puebla, México, 1876-1911”. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. Enero 2004 – mayo 2005. Número 1. p. 109. Señala la misma autora que la relación que debía establecerse entre las autoridades locales y las superiores –municipio o jefatura- eran establecidas por el

La aceptación de la acción de la escuela por la comunidad en que es implantada es fundamental para la mínima obtención de los resultados deseados. Según Pierre Bourdieu y Jean-Pierre Passeron tanto el trabajo pedagógico como el producto de ese trabajo deben ser legitimados para que el objetivo último de la educación –que se produzca y reproduzca la integración intelectual y moral de los subordinados sin recurrir a la coerción física- sea completado cabalmente.<sup>23</sup>

Me detengo ahora en el reconocimiento del producto del trabajo educativo como condición de la participación de la comunidad en tal trabajo, producto que “puede ser consumido material o simbólicamente (o sea venerado, adorado, respetado, admirado, etcétera)”.<sup>24</sup> Los proyectos educativos *centralizadores* (hacia el centro del estado o de la nación) en el siglo XIX y “modernizantes” (estableciendo como válida una única visión del mundo), no ofrecían nada a la comunidad allende la desestructuración de su forma de saber y saber hacer en el mundo y no había nada que perder si los niños se ausentaban del aula escolar.<sup>25</sup> En otras palabras, mientras el proyecto educativo propuesto a muchas comunidades les arrebatava horas de trabajo efectivo de los niños, no ofrecía a cambio un producto final capaz de resarcir la pérdida de un pequeño campesino ni la posibilidad de controlar cabalmente el gobierno del pueblo.<sup>26</sup> Además, la comunidad no tenía, en este proyecto, participación alguna en la definición de los fondos que iban a dar a las arcas de

---

secretario o el maestro de la escuela, regularmente mestizos bilingües. En ellos recaía el trabajo de introducir al Estado en las comunidades, aunque las autoridades locales siguieran siendo indígenas. *Ibid.* p. 95-98.

<sup>23</sup> Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 2005. Colección Argumentos. p. 76.

<sup>24</sup> *Ibid.* p. 79.

<sup>25</sup> Bourdieu y Passeron señalan que “en una formación social determinada, las sanciones materiales o simbólicas, positivas o negativas [...] en las que se manifiesta la autoridad pedagógica y que aseguran, refuerzan y consagran de una forma duradera el efecto de una acción pedagógica, tienen más posibilidades de ser reconocidas como legítimas [...] cuanto más se aplican a los grupos o clases para los cuales estas sanciones tienen más posibilidades de ser confirmadas por las sanciones del mercado en el que se construye el valor económico y simbólico de los productos de las diferentes acciones pedagógicas”. *Ibid.* p. 68.

<sup>26</sup> Mallon. *Campesino y nación...* p. 528. *Supra* nota 22.



los pueblos de cabecera, y así no siempre había una repartición real de los recursos para la educación de todo el municipio. Por otra parte, cuando la comunidad definía los lineamientos de la práctica educativa y el uso del espacio escolar, hubo una mejor convivencia con la idea de educación.<sup>27</sup>

Por otro lado, y esto sí tiene que ver con la inestabilidad política al menos hasta el triunfo de la República, que el Estado no tuviera el dominio sobre los proyectos educativos nacionales, propició la circulación de varias selecciones de contenidos y símbolos, de varios métodos de enseñanza y por tanto de varios productos, varios saberes y formas de hacer en el mundo que retrasaban la presencia de la nación única –fundada desde arriba– en la mayor parte de la población.

Si repensamos ahora la explicación tradicional de por qué no se logró una educación nacional a todo lo largo del siglo XIX, ésta nos resulta evidentemente insuficiente. La falta de recursos económicos no es ya la única causa del fracaso en la empresa educativa nacional que al parecer veían los políticos decimonónicos (especialmente los liberales) y que ven muchos historiadores contemporáneos. Ahora puede sugerirse una explicación más amplia para la comprensión histórica: la comunidad que recibía una escuela ajena, tenía

---

<sup>27</sup> Elsie Rockwell. "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910-1930". En Gilbert Joseph and Daniel Nugent, editores. *Everyday forms of state formation. Revolution and the Negotiation of Rule in the Modern Mexico*. Estados Unidos: Duke University Press, 1994. p. 176. Atrás en el tiempo, en la segunda mitad del siglo XVIII, luego de establecida la Ordenanza de Intendentes, muchas comunidades se oponían a la escuela por varias razones: porque los padres tenían que pagar se su bolsa el sueldo del preceptor, porque el maestro maltrataba a los niños, porque se les enseñaba en una lengua –castellano– que no era propia. Pero no todas las comunidades de indios se opusieron a pagar de sus propios recursos la escuela. Así, por ejemplo, en Petapa, los indios tenían la costumbre de seleccionar ellos mismos al maestro, sin la intervención del sacerdote, cuidando que fuera nativo del idioma del lugar y pagarle un buen sueldo. En el pueblo de Anenecuilco, los indígenas pagaban con su propio dinero el salario magisterial de siete pesos al mes: en 1799 el maestro era José María Sánchez, y en 1807 Juan de las Casas. La posibilidad de ejercer algún control sobre la escuela lograba una mayor aceptación. Tanck de Estrada. *Pueblos de indios y educación...* p. 341-347.

Los ejemplos obtenidos de los obispados de México, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán sugieren dos cosas, según Tanck de Estrada: que los indios no siempre se resistían a gastar su dinero en sostener la escuela, y que en algunos lugares quizá lo prefirieran porque así podrían influir en la selección del maestro y en el enfoque de la enseñanza. A veces, en las escuelas financiadas por los padres de familia y por las cajas de comunidad había maestros indios, en lugar de castellano-hablantes.

siempre la opción de acogerla, renegar de ella abiertamente o, recurso más utilizado, simplemente ignorarla.<sup>28</sup> Por otra parte, el hecho de que los liberales acordaran negar la libertad absoluta de enseñanza cobra mayor importancia. Esto significa ya no sólo el desplazamiento de la política educativa conservadora, sino otorgar al Estado la capacidad de decidir los contenidos y símbolos a ser producidos y reproducidos.

### **Después de la revolución: la educación y el nuevo Estado**

He dicho ya en el primer capítulo que un nuevo Estado emergió de la explosión revolucionaria, un Estado que debió conseguir un grado mínimo de consenso social, pues no podía basarse *sólo* en la utilización de la fuerza para consolidarse. La aplicación de la reforma agraria y la legislación laboral fueron dos formas de vivir y consolidar al Estado; y debemos entenderlas no sólo como una concesión del Estado a los grupos obreros y campesinos, sino también como el resultado de la negociación de las demandas de los grupos subalternos y grupo revolucionario vencedor. Negociación, no está de más decirlo, impulsada por los subalternos.

Los constitucionalistas -como los liberales en 1857 y 1867-, vencedores de la revolución armada, integraron de nueva cuenta la educación a la Carta Magna, documento que reconocía los nuevos problemas nacionales. En 1917 el artículo tercero quedó enunciado así:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias sólo podrán

---

<sup>28</sup> Sucedió así en Puebla, donde había al menos una escuela por pueblo a finales del siglo XIX, pero donde los niños y niñas aprendían a recitar español sin comprenderlo no sólo por cuestión de método de enseñanza sino por falta de interés. Acevedo. *Op cit.* p. 107-108.

establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.<sup>29</sup>

A través de la exclusión de las corporaciones religiosas de la educación primaria, el Estado se afirmaba como el único capacitado para señalar las definiciones educativas de todas las escuelas elementales del país. Porque con el fin de que una educación sea eficiente, es decir que obtenga los resultados propuestos, la distancia entre la primera educación –aquella recibida en la familia y la comunidad cercana– y la nueva educación – en este caso la que imparte el Estado–, debe ser lo menos amplia posible.<sup>30</sup> Así, si las escuelas elementales, obligatorias por ley, son controladas finalmente por el Estado (dado que todas deben someterse a la vigilancia oficial) se asegura una mayor probabilidad de producir y reproducir los contenidos y símbolos seleccionados para la nación. Al igual que la obligatoriedad, la gratuidad de la educación en las escuelas públicas, es otra de las condiciones que permiten la reproducción de los contenidos y símbolos, pues facilita la entrada al proceso educativo a la población en general y el acortamiento de tiempo que pasa entre el nacimiento y la educación formal.

Ahora bien, si el esfuerzo del Estado por controlar la educación había iniciado desde la ley de 1867 con la superación del debate del papel del Estado como rector de la educación y los dos congresos nacionales de 1889-1890 y 1890-1891, dirigidos a uniformar los contenidos en todo el país, la ley de libertad de municipios de 1915, expedida por Carranza, concentraba en éstos la responsabilidad educativa, imposibilitándose tanto la

---

<sup>29</sup> Vázquez. *Op. cit.* p. 111.

<sup>30</sup> Bourdieu y Passeron lo indican de la siguiente forma: “Por el hecho de que, en una formación social determinada, el modo de inculcación dominante tiende a responder a los intereses de las clases dominantes, o sea, de los destinatarios legítimos, la productividad diferencial del trabajo pedagógico dominante según los grupos o clases sobre los que se ejerce tiende a estar en función de la distancia entre el habitus primario inculcado por el trabajo pedagógico primario en los diferentes grupos o clases y el habitus inculcado por el trabajo pedagógico dominante (o sea, el grado en que la educación o la aculturación es reeducación o desculturización según los grupos o clases)”. Bourdieu y Passeron. *Op. cit.* p. 86.

expansión homogénea de la idea de nación, como el financiamiento mínimo necesario de las escuelas ya abiertas y reconocidas por sus comunidades.<sup>31</sup>

La educación, junto con la propagación de murales “revolucionarios”, música con o sin letra, monumentos, edificios, desfiles, ceremonias cívicas, creación de estereotipos, campañas de salud e higiene, extensión de redes de comunicación como la radio y las carreteras, la proyección cinematográfica, juntas patrióticas, se presentó como la alternativa de hacer una revolución cultural, que, en general, pudiera formular una base común sobre la cual la nación pudiera guiarse económica, social y políticamente.<sup>32</sup> El contenido de esa base común fue elegido por un centro rector que reconocía como legítimos ciertos saberes y excluía otros y que, además, se encargaría de lanzarlo hacia la periferia. Luego de quedar evidenciado que no todos los municipios podían hacerse cargo de los gastos educativos y que eso los había llevado a cerrar aulas (por la ley de libertad de municipios de 1915 y la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública en 13 de abril de 1917), y porque interesaba consolidar una nación, De la Huerta dispuso que la Universidad Nacional como Departamento Universitario “se constituyera en un organismo destinado a la orientación y vigilancia de la educación de todo el país y a cargo de las escuelas del Distrito Federal”.<sup>33</sup> José Vasconcelos, quien a la sazón era rector de la Universidad, promovió la iniciativa de

---

<sup>31</sup> Elsie Rockwell señala que cuando Carranza lanzó el decreto de 1915 sobre la libertad de municipios, se entregaron las escuelas a los municipios de Tlaxcala, para el final de la década estaba claro que a las municipalidades les faltaban recursos para mantener las escuelas. Rockwell. *Op. cit.* p. 181-182. Por su parte, Luz Elena Galván señala que “el municipio, al recobrar su libertad político-administrativa [con el decreto de Carranza de 1915], no llegó a contar con los medios necesarios para cubrir ni las mínimas necesidades educativas, que habían quedado englobadas dentro de su esfera de acción [...]. El 20 de agosto de 1919 [funcionarios del] Distrito Federal lanzaron un manifiesto en el que decían que no podían continuar cubriendo los sueldos del profesorado y que se veían obligados a clausurar algunos establecimientos de educación primaria por falta de recursos municipales”. Galván Terrazas. *Op. cit.* p. 57.

<sup>32</sup> La amplia gama de la revolución cultural mexicana puede verse en Mary Kay Vaughan y Stephen E. Lewis, editores. *The Eagle and the virgin. Nation and cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*. Estados Unidos: Duke University Press, 2006, particularmente los artículos de Mary Kay Vaughan, Adriana A. Bantjes, Stephen E. Lewis, Katherine E. Bliss, Joy Elizabeth Hayes y Joanne Hershfield.

<sup>33</sup> Vázquez. *Op. cit.* p. 151.

volver a organizar una secretaría de educación que diferiría profundamente de la porfirista: ahora se pretendía fundar un organismo que tuviera jurisdicción sobre todo el país, es decir, implicaba la *federalización* de la enseñanza.

Álvaro Obregón, presidente de la República, remitió al Congreso la iniciativa vasconcelista y así la Secretaría de Educación Pública fue creada por decreto el 28 de septiembre de 1921, señalándose que la federación tendría injerencia sobre los establecimientos que ella creara en los estados, mientras que éstos conservarían la libertad para crear los propios y legislar sobre ellos.<sup>34</sup> El mismo Vasconcelos asumió el cargo de Secretario en octubre del mismo año. Su proyecto establecía que la educación y su federalización eran la fórmula para la creación de un nuevo orden, “al estar todos unidos, al pensar y actuar todos del mismo modo, no podría darse de nuevo una guerra civil, no habría divisiones, todos caminarían en el mismo sentido”.<sup>35</sup> No obstante, este primer intento por federalizar la enseñanza no tuvo un documento que lo sintetizara ni un marco legal: no se modificó el artículo 3º constitucional, el Congreso no aprobó la ley propuesta por Vasconcelos y sólo hizo dos modificaciones: la supresión del artículo 14 transitorio de la constitución, que había eliminado la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y una modificación del artículo 73, que dotaba de poderes al Congreso para establecer escuelas rurales, elementales y superiores, secundarias y profesionales en toda la República.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Las fechas de creación de la SEP, según Josefina Vázquez, fue el 28 de septiembre de 1921. Vázquez. *Op. cit.* p. 156.

<sup>35</sup> Galván Terrazas. *Op. cit.* p. 120.

<sup>36</sup> De acuerdo con Elsie Rockwell, estas modificaciones no debían infringir la soberanía estatal ni afectar el reconocimiento del municipio libre como entidad administrativa “al que se le ha confiado la instrucción primaria”. Elsie Rockwell. *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007. p. 126.

Al momento de su creación, los educadores de la SEP negaban a los campesinos conocimiento, cultura y racionalidad, suponían que el aislamiento era el problema y no las estructuras de poder. Por eso se enfatizaba la integración de las comunidades rurales a la economía de mercado.<sup>37</sup> Paralelamente –indica Mary Kay Vaughan-, la SEP, “aunque comprometida con la formación de una nación no había decidido aún la naturaleza de la cultura nacional y carecía de mecanismos para promoverla”.<sup>38</sup> La SEP aceptó tácitamente que la nación mexicana no había sido consolidada, y reconoció que hacerlo era su trabajo, lo mismo que la creación de canales capaces de producir y reproducir la cultura nacional y la base común para alcanzar lo que ella entendía como “progreso” mexicano.

La política vasconcelista inicia el despliegue educativo *nacional* del Estado mexicano, aunque sus fundamentos legales estuvieran todavía en penumbras y su acción en los estados estuviera limitada por acuerdos temporales y éstos tuvieran su desarrollo educativo propio. Y dentro del plan vasconcelista, las más importantes fueron las Misiones Culturales, la primera de ellas estuvo a cargo del profesor Rafael Ramírez y operó en Zacualtipán, Hidalgo durante 1923.<sup>39</sup> Como su nombre lo dice, las misiones eran formaciones federales itinerantes, que buscaban el mejoramiento del maestro, de la escuela y de la comunidad de forma integral. Idealmente se encargarían de la escuela y la comunidad por un mes, estudiarían sus problemas y les enseñarían a los maestros rurales cómo resolverlos. Las escuelas hechas por el pueblo y las misiones tendrían el nombre de

---

<sup>37</sup> Vaughan. *La política cultural de la Revolución*. p. 54- 56.

<sup>38</sup> *Ibid.* p. 56.

<sup>39</sup> Galván Terrazas. *Op. cit.* p. 97. Las Misiones Culturales debían estar compuestas por un grupo de maestros, generalmente un jefe, un trabajador social, un experto en higiene, cuidados infantiles y primeros auxilios, un instructor de educación física, un maestro de música, un especialista en artes manuales instruido para aprovechar en lo posible los recursos de cada región y un especialista en organización de escuelas y métodos de enseñanza, cuya principal tarea era la coordinación de los cursos académicos con la agricultura y las industrias manuales. Vázquez. *Op. cit.* p. 157-158.

Casas del Pueblo y se pretendía que rebasaran su papel de instructoras y se convirtieran en el centro de las actividades sociales y culturales de la comunidad.

Al parecer, las Misiones Culturales, a diferencia de las campañas de Desanalfabetización, conducidas por el Ejército Infantil y los Maestros Honorarios,<sup>40</sup> sí funcionaron con éxito (en buena medida gracias al empeño personal del profesor Rafael Ramírez), a tal grado que en 1924 se enviaron a trabajar seis misiones más; luego, en 1926, se creó la Dirección de Misiones Culturales, que controlaba el trabajo de los maestros misioneros y dirigía y supervisaba las Escuelas Normales rudimentarias. Para 1930 había un total de catorce misiones funcionando.<sup>41</sup>

La acción de las misiones culturales dependía en su totalidad de la participación de la población: construcción de locales para escuelas, teatros al aire libre, jardines públicos, salones de lectura y casas modelo para el campesino, los cursos de higiene, puericultura, alimentación, costura y formas superiores de vida doméstica y comunal, así como los de conservación de frutas y legumbres, jabonería, lechería, curtiduría y conservación de pieles y las clases de gimnasia, juegos, deportes y organización de festivales deportivos.<sup>42</sup> Si bien los directores de la SEP calificaban a los campesinos de ignorantes incapaces de progresar por el aislamiento, el trabajo del maestro y la misión con la población terminó por

---

<sup>40</sup> El Departamento de Desanalfabetización, dividido en "Ejército Infantil" y "Maestros Honorarios", fue formado por Vasconcelos. Los Maestros Honorarios entraron en funciones desde 1920, cuando Vasconcelos era todavía rector de la Univesidad, mientras que el Ejército Infantil, que debía estar formado por niños de la república que cursaran del cuarto al sexto grados de primaria, operó por más de dos años. El alumno que en la lógica del Ejército hubiera alfabetizado a por lo menos cinco personas, recibía un diploma que lo acreditaba como "buen mexicano" y se ofrecía darle preferencia para desempeñar algún empleo oficial o para entrar a alguna escuela secundaria o profesional de la SEP. Galván Terrazas. *Op. cit.* p. 72-73.

<sup>41</sup> David L. Raby. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: SEP, 1974. Sepsetentas No. 141. p. 23. Galván Terrazas señala que "en 1926 las misiones habían ido a Nuevo León, Coahuila, Guanajuato, Querétaro, Michoacán, Colima, Puebla, Guerrero, Tlaxcala, Morelos y Oaxaca; para 1927, habían cubierto los estados de Sinaloa, Sonora, Baja California, Nayarit, México, Hidalgo, Jalisco, Veracruz, Tamaulipas, Chihuahua, Durango, Tabasco, Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Zacatecas, Aguascalientes y San Luis Potosí". Galván Terrazas. *Op. Cit.* p. 97 y 99-100. p. 23.

<sup>42</sup> Galván Terrazas. *Op. cit.* p. 96.

introducir en la escuela rural federal concepciones comunitarias de tiempo, trabajo, relaciones de género y educativas al espacio escolar.

Para que la educación *federal* caminara en las comunidades rurales, se formaron las escuelas Normales Rurales Regionales, con carácter federal, la primera de ellas fue establecida en Tacámbaro, Michoacán en 1922. Cuatro años después sólo existían otras dos, pero hacia 1931 el número había aumentado a 16 con el nombre de Escuelas Normales Rurales.<sup>43</sup>

Los maestros rurales tenían más libertad de acción que los normalistas urbanos, en virtud de la relativamente mayor incomunicación con los supervisores y directores de educación federal de los estados y la presencia esporádica de los misioneros culturales. En otras ocasiones, se enfrentaron con la comunidad o sus dirigentes tradicionales, pero cuando su trabajo tenía buen recibimiento, alcanzaban el grado de intelectuales de la localidad. Los maestros y el personal de las Misiones Culturales y de las Escuelas Normales rudimentarias y Rurales fueron actores del movimiento nacionalista cultural, “transcribieron danzas locales, registraron leyendas indígenas, cuentos populares y mestizos y veintenas de corridos en que se celebraba el amor, la tragedia y la rebelión” que a la entrada de la década de los treinta tuvieron difusión nacional a través de la revista *El Maestro Rural*.<sup>44</sup>

La creación de la SEP y particularmente la operación de las misiones culturales hacia fines de la tercera década, tiempo en que recorrieron más espacios, fue un acto de violencia

---

<sup>43</sup> El ingreso a las Normales Rurales estaba circunscrito a quienes hubieran aprobado al menos los cuatro primeros años de la primaria y fueran hijos de ejidatarios y campesinos de la región cuando fuera posible. Cada Normal Rural recibía un centenar de alumnos y les daba dos años de preparación en ciencias sociales, historia, literatura, música, bellas artes, pedagogía, agricultura, ciencias domésticas y artesanías rurales. La limitada preparación del magisterio rural era sorteada mediante la ayuda de las misiones culturales, cursos de vacaciones, la guía de inspectores y otros funcionarios, congresos regionales de maestros y la difusión de publicaciones oficiales dedicadas especialmente a los problemas de educación rural. Raby. *Op. cit.* p. 19-21.

<sup>44</sup> Vaughan. *Op. cit.* p. 82-83.



simbólica, en el anclaje conceptual de Bourdieu y Passeron, porque tenían como objetivo imponer un proyecto imbricado a la dominación material, eligiendo y eliminando arbitrariamente contenidos y formas de saber y saber hacer que han de ser producidos y reproducidos por los alumnos.<sup>45</sup> Sin embargo, dicha violencia simbólica es ejercida a través de dos filtros: primero por la estructuración de los proyectos, y después por el trabajo educativo directo, a saber aquél llevado por los maestros en el espacio escolar y con la comunidad. Bourdieu y Passeron afirman que sería inútil oponer al acto de violencia simbólica la experiencia cotidiana que los educadores y educandos pueden tener, porque finalmente “las ‘maneras suaves’ pueden ser el único modo eficaz de ejercer el poder de violencia simbólica en un estado determinado de relaciones de fuerza”.<sup>46</sup>

Por mi parte, con la teoría pedagógica de Antonio Gramsci y la teoría de la resistencia de James Scott, afirmo que la experiencia concreta –histórica– de esa violencia simbólica es no solamente útil, sino vital para entender la educación y la acción de los dominados frente a las relaciones de poder, y, en el caso educativo, para explicar cómo las comunidades están viviendo el Estado. Al mismo tiempo que la violencia simbólica era aplicada, la instauración de escuelas y programas se movió también en el terreno de la violencia física: enfrentamientos de las comunidades con los maestros de los cuales

---

<sup>45</sup> “Uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones o el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y artes populares). Bourdieu y Passeron. *Op. cit.* p. 82.

<sup>46</sup> “Sería inútil [...] oponer a la definición de acción pedagógica la experiencia que los educadores y los educandos pueden tener de la acción pedagógica y en particular los mejores modos de imposición (en un momento dado) para ocultar la arbitrariedad de la acción pedagógica (pedagogía no directiva): esto sería olvidar “que no hay educación liberal”. *Ibid.* p. 57.

resultaron no pocos muertos y otros muchos más “desorejados”, a la que se oponía la agresión directa que el maestro podía ejercer –y ejercía en ocasiones– contra sus alumnos.<sup>47</sup>

Los estira y afloje entre las políticas educativas de cada estado en particular y la acción de la SEP, la no aplicación de los lineamientos de la SEP para construir una escuela, el ausentismo escolar frente a la imposición de horarios escolares que no sólo no habían sido consultados con la comunidad, sino que irrumpían en la forma de vivir; todos estos mecanismos de resistencia indican que si el Estado quería consolidarse –en la educación–, debía ceder algunos puntos a las comunidades que en la explosión revolucionaria se habían afirmado como entes políticos.

El fracaso de la acción de algunas misiones culturales, lo mismo que la educación nacional, no puede ser explicado tomando en cuenta únicamente los proyectos de la SEP y las Misiones Culturales.<sup>48</sup> Debe también ponerse atención a la convergencia de los proyectos federales con los estatales, más durante la década de los veinte, en que no existía una ley clara para las operaciones de la SEP en el territorio nacional; y debe ponerse igual atención al desarrollo de los proyectos –estatales o federales– en los espacios concretos y, entonces, en la acción de los padres de familia, los ayuntamientos y otros grupos sociales sobre la educación de los niños.

Elsie Rockwell explica que en Tlaxcala, mientras se mantuvo la autoridad municipal sobre la escuela, la comunidad mantuvo los derechos para decidir cuándo eran los exámenes públicos, quién conservaba las llaves de la escuela y controló los conflictos entre maestros y autoridades locales. Cuando Obregón llegó a la presidencia, utilizó la educación

---

<sup>47</sup> Sobre la oposición violenta de algunas comunidades a la escuela y el maestro, véase la obra completa de Raby. *Op. cit.*, pero especialmente el Capítulo V.

<sup>48</sup> Luz Elena Galván da cuenta del fracaso de la Misión de Ocotlán debido “al fanatismo de la región, a la ausencia de tranquilidad social por la frecuente aparición de bandoleros, a la falta de cooperación [del gobierno del estado] y a la desorganización en que se encontraban las escuelas”. Galván Terrazas. *Op. cit.* p. 102.

federal en la región suroeste del estado como estrategia para desmovilizar a los campesinos; así pues, algunos maestros federales encontraron oposición de las juntas locales, mientras los vecinos objetaron la coeducación y la ausencia de exámenes públicos y preferían los maestros estatales —a quienes conocían y podían controlar.<sup>49</sup> En la misma Tlaxcala, un inspector federal se sorprendió al encontrar en 1926 que las niñas de Zacatelco sólo celebraban al líder agrario de la localidad, Domingo Arenas: cada estudiante había escuchado sus hazañas, mientras que sólo cuatro podían identificar al presidente de la nación.<sup>50</sup>

### **La hegemonía posrevolucionaria desde la educación**

Entre el 11 y 22 de agosto de 1930 se llevó a cabo la Asamblea Nacional de Educación que evocó los congresos realizados en tiempos de don Joaquín Baranda en 1889-1890 y 1890-1891. “Desde el intento de federalización iniciado en 1922, no se había dado una acción formal encaminada a vincular los procesos estatales con los federales”,<sup>51</sup> y la Asamblea fue el siguiente paso, aunque cauteloso dada la falta de una legislación federal. Sus conclusiones se remitían a establecer lineamientos generales para “definir el tipo de educación primaria que deba proporcionarse oficialmente en todo el país”, y planteaban la necesidad de una “unificación ideológica” alrededor de la revolución.<sup>52</sup>

Tres años después, el primer Plan sexenal del PNR señalaba:

la Escuela Primaria será laica, no en el sentido puramente negativo abstencionista en que se ha querido entender el laicismo por los elementos conservadores y retardatarios, sino que en la escuela laica, además de excluir toda enseñanza religiosa, se proporcionaría respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en

<sup>49</sup> Rockwell. “Schools of the revolution...”. p. 185-188.

<sup>50</sup> *Ibid.* p. 202.

<sup>51</sup> Rockwell. *Hacer escuela, hacer estado...* p. 153.

<sup>52</sup> *Problemas que se sometieron a su estudio y Conclusiones aprobadas.* México: SEP, 1930. Citado en Rockwell. *Hacer escuela, hacer estado...* p. 154.

el espíritu de los educandos para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que les rodea y de la sociedad en que viven [...].<sup>53</sup>

El mismo Plan sugería reformar el Artículo 3º y declarar que la educación primaria y secundaria “deberá basarse en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana [sic] sustenta”.<sup>54</sup>

El paso de la educación “laica” a la “socialista” es tema que ha sido revisado exhaustivamente por la historiografía de la educación en México y sobre el que no me detendré por ser tangencial a los intereses de esta investigación.<sup>55</sup> Me interesa señalar únicamente que el 28 de noviembre de 1934 se aprobó la reforma al artículo tercero y la educación pública fue considerada como “una de las funciones esenciales del estado”, y los grados primario, secundario y normal como sus competencias exclusivas. La reforma del artículo tercero significó la ampliación de los poderes centrales sobre la educación y permitió al ejecutivo federal emitir una serie de decretos y reglamentos para normar la educación hasta que en 1939 se promulgó la primera Ley Orgánica de Educación.<sup>56</sup>

Con este marco jurídico, Cárdenas tomó la presidencia y, con él a cuestas, desplegó definitivamente y prácticamente la educación del Estado: en su régimen se fundaron

---

<sup>53</sup> Rafael Sotelo Inclán. “La educación socialista”. En Fernando Solana *et al.*, coords. *Historia de la educación pública en México*. 2ª reimpresión de la 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. Obras de pedagogía. p. 267.

<sup>54</sup> *Plan sexenal del Partido Nacional Revolucionario*. Citado en Rockwell. *Hacer escuela, hacer estado...* p. 127.

<sup>55</sup> Sobre el tema, véase: Salvador Camacho Sandoval, Salvador. *Controversia educativa entre la ideología y la fe: La educación socialista en la historia de Aguascalientes, 1876-1940*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991; Victoria Lerner Sigal. *La educación socialista*. México: El Colegio de México, 1979. *Historia de la Revolución Mexicana*; Ernesto Meneses Morales. *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. Con la colaboración de Margarita Arzac Riquelme, Dorothy Huaucaja Reynolds, Martha Patricia Zamora Patiño y María Soledad Zamudio Martínez. México: Universidad Iberoamericana, 1988; Salvador Camacho Sandoval. *Controversia educativa entre la ideología y la fe: La educación socialista en la historia de Aguascalientes, 1876-1940*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991; Solana. *Op. cit.*; Raquel Sosa Elizaga. *Los códigos ocultos del cardenismo: Un estudio de la violencia política, el cambio social y la continuidad institucional*. México: UNAM, Coordinación General de Estudios de Posgrado: Plaza y Janés, 1996.

<sup>56</sup> Rockwell. *Hacer escuela, hacer estado...* p. 128

escuelas normales rurales, se abrieron más escuelas rurales y se mantuvieron las escuelas Artículo 123. La comunidad –en plan y acción– se convirtió en el objetivo principal de la reforma agraria, y en ella, el espacio escolar se amplió hasta fundarse cooperativas, granjas, hortalizas escolares y los maestros contribuyeron en la formación de uniones campesinas y ligas femeninas que trabajaron con la comunidad.

El desplazamiento de la idea de una educación que debía acabar con toda forma religiosa fue, sin duda, uno de los mayores triunfos de las comunidades religiosas frente al proyecto educativo nacional. Pablo Yankelevich señala que en Jalisco, desde 1928, las misiones culturales y la fundación de un sinnúmero de Casas del Pueblo encontraron su límite cuando la religión comenzó a sentirse amenazada, los vecinos se movilizaron y de manera abierta negaron su apoyo a las escuelas y sus maestros.<sup>57</sup> Las escuelas con maestros federales quedaron sin alumnos, mientras que los maestros estatales eran paulatinamente desplazados por el sistema federal por estar “sumidos en la maraña de prejuicios religiosos que supuestamente debían combatir”.<sup>58</sup> Y desde junio de 1934 los maestros que no mostraran una clara inclinación por los principios revolucionarios fueron separados de su cargo. La reacción de las organizaciones de padres de familia y de los vecinos en general no se hizo esperar: durante 1935 hubo numerosos ataques a las escuelas y en contra de los maestros. Fue evidente entonces que se trataba de una nueva rebelión cristera que debía ser sometida por las armas antes de negociar los términos de la educación. Para 1938 Jalisco gozaba de mayor tranquilidad, excepto en Colotlán y Los Altos, no sólo por el

---

<sup>57</sup> Pablo Yankelevich. *La batalla por el dominio de la conciencia: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940*. En Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, comps. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. 3ª reimp. de la 1ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. Sección obras de educación y pedagogía. p. 111-140. p. 112-113.

<sup>58</sup> *Ibid.* p. 115.

sometimiento por la fuerza, sino también porque la educación socialista había dejado de ser sinónimo de “anticlerical”.

De acuerdo con la exhaustiva investigación de Mary Kay Vaughan, Cárdenas utilizó la educación como una estrategia de aprovisionamiento de las bases populares del partido y de consolidación del gobierno federal. Así, en Sonora, enclave todavía callista, se dedicó a reforzar la educación socialista para desmovilizar a los grupos opositores: los maestros participaron directamente en la formación de centrales campesinas y obreras.<sup>59</sup> Las comunidades yaquis no sólo fueron depositarias del único reparto agrario exclusivo para un grupo indígena, sino que participaron en la tarea educativa siempre y cuando fueran sus intelectuales quienes estuvieran a cargo.<sup>60</sup>

Muy diferente fue la situación en Puebla, donde Cárdenas necesitaba el apoyo de la familia Ávila Camacho para que su poder no tambaleara entre finales de 1935 y 1938. Ahí, los maestros rurales federales creían que su misión era no sólo alfabetizar, sino organizar a la comunidad y atacar el fanatismo religioso. Encontraron una dura pared al descubrir que no recibirían apoyo ni de las autoridades locales, ni del gobierno del estado y ni siquiera del gobierno federal, porque cualquier injerencia de éste podía ser traducida como inconformidad de Cárdenas respecto al poder local poblano. Una de las cuestiones más disputadas por la comunidad fue la escuela mixta. La SEP deseaba que niños y niñas fueran a la misma escuela y que las mujeres se organizaran: “Estos mandatos desafiaban las prácticas patriarcales: el dominio de los padres sobre la sexualidad de los hijos, la intimidad del hogar y la estricta delineación de las esferas de género”.<sup>61</sup> La religión fue otro terreno de discusiones, la asistencia escolar se desplomó en la mayor parte de Puebla entre 1935 y

---

<sup>59</sup> Vaughan. *Op. cit.* p. 104.

<sup>60</sup> *Ibid.* p. 247-248.

<sup>61</sup> *Ibid.* p. 117.

1936 dada la oposición clerical-comunitaria que a veces tenía el apoyo de funcionarios municipales y agraristas, pero una vez que los maestros se aplicaron la censura a sí mismos los niños empezaron a volver a la escuela.<sup>62</sup>

Entre más casos históricos concretos se estudian, más certeza hay en afirmar que la educación pública durante el régimen cardenista creó gran parte del consenso necesario para consolidar al nuevo Estado, precisamente porque pretendía estar anclada en la comunidad, fuera ésta rural o urbana. La política educativa definida arbitrariamente desde arriba, encontró amplio reconocimiento en los años de Cárdenas porque fue redefinida abajo, porque las comunidades aceptaron lo que creían conveniente a su ser (los tres primeros años de primaria fueron aceptados sin problema, mientras que las escuelas que tenían los seis grados eran en verdad escasas en el medio rural). Sin enfrentarse directamente, las comunidades se apropiaron del espacio escolar, lo legitimaron.

La educación siguió siendo la imposición de contenidos y símbolos elegidos arbitrariamente. Es, sin duda, una forma de extender el dominio de un grupo o clase sin utilizar la fuerza, es decir de consolidar la hegemonía. Que la negociación se dé en los niveles más elementales de la aplicación de un programa educativo no elimina la agresividad de tal programa frente a los saberes de una comunidad. Pero negar la importancia de dicha negociación o de las formas de evitar o transformar un programa en manos de maestros, alumnos, padres de familia, sacerdotes pueblerinos y autoridades municipales sería tanto como negar la posibilidad de acción de todos ellos. La hegemonía se construye históricamente, es un proceso que no elimina el conflicto y, muy importante, que tampoco deja de ser agresivo con los dominados; sin embargo, esos mismos dominados encuentran espacios para burlar las imposiciones y, en ocasiones, para imponer demandas

---

<sup>62</sup> *Ibid.* p. 130 y 135.

concretas y que, aunque pequeñas, permiten asegurar la posibilidad de subvertir el poder y la capacidad de las comunidades para hacerlo.



### CAPÍTULO III. LA CENTRALIZACIÓN EDUCATIVA: EL NIVEL ESTATAL

---

La educación nacional, queda dicho en el capítulo anterior, no siempre emanó desde el centro hacia los estados, a pesar de que el Distrito Federal fue la mayor influencia para planes y programas locales. Los gobiernos estatales, antes de incorporarse a la SEP entre la década de 1920 y 1930, realizaron la centralización hacia la capital, se esforzaron en homogenizar planes, programas, prácticas y en controlar a su propio magisterio. La centralización educativa en manos de la federación ocurrió en el estado de Chihuahua en la década de los treinta del siglo XX, y particularmente durante el gobierno del general Rodrigo M. Quevedo (1932-1936).<sup>1</sup> De hecho en Chihuahua se llevó a la par la culminación de la centralización de la educación en torno al centro del estado y el fundamento de la centralización federal.

#### La educación “dispersa” en Chihuahua

Para analizar el desarrollo educativo del estado de Chihuahua que va desde la independencia hasta los albores de la revolución maderista, seguiré la investigación de Francisco R. Almada, por dos razones: primero, porque aunque bastante oficialista nos permite adentrarnos a la historia de la educación en términos legales y disposiciones políticas oficiales y, segundo, porque a pesar de que no puedo enfocar la mirada de los subordinados, es decir, qué decían las comunidades y los municipios respecto a las

---

<sup>1</sup> Rodrigo M. Quevedo fue gobernador del estado del 4 de octubre de 1932 al 3 de octubre de 1936. Se unió a la revolución desde 1910, bajo las órdenes de Práxedes G. Guerrero; después se unió a los orozquistas y reconoció a Huerta como presidente. Después se incorporó a los carrancistas y obtuvo el grado de general en 1917. Alcanzó el grado de General de División hasta 1929. Francisco R. Almada. *Gobernadores del Estado de Chihuahua*. México: Imprenta de la H. Cámara de Diputados, 1950. p. 580.

legislaciones del estado, las políticas oficiales importan en la medida en que nos permiten distinguir algunas realidades sociales en el entramado: nos permiten saber qué lógicas educativas operaban localmente y cómo el Estado fue restringiéndolas legalmente en aras de la centralización e incluso nos permite saber cuáles eran las aspiraciones que el Estado mismo tenía, es decir, hasta donde quería expandirse.

Durante el siglo XIX y hasta el triunfo de la guerra contra los apaches y el inicio de la centralización política porfirista (hacia 1885), las escuelas existentes se encontraban en las ciudades del estado y en las cabeceras de municipio. Estas últimas eran competencia innegable de los gobiernos locales y, por lo tanto, los habitantes tenían mayor posibilidad de influir en ellas. Así, por ejemplo, el 5 de enero de 1826 se expidió el reglamento para el Gobierno Interior de los pueblos que facultó a los ayuntamientos (el gobierno más cercano a una comunidad) para examinar a los maestros y vigilar las fundaciones de enseñanza, es decir, legalmente se les otorgaba poder sobre la educación de los niños.<sup>2</sup>

Hasta 1833 la educación elemental en Chihuahua parecía –según Francisco R. Almada– ir dando grandes saltos, es decir, parecía estar funcionando por ambos lados: tanto el gobierno como las comunidades estaban respondiendo. Sin que tenga récord de cuántas escuelas había fundadas en la colonia, de las diez existentes en 1810, se había pasado a 99 en 1831, 70 de las cuales estaban subvencionadas con ciento treinta pesos, a las que asistían 2 532 niños.<sup>3</sup> No obstante, el número de escuelas descendió cuando la guerra contra los

---

<sup>2</sup> El 16 de marzo del mismo año la Legislatura local autorizó la apertura de nueve escuelas en los lugares que señalaría el ejecutivo y estableció un sistema de premios para los alumnos más aventajados. El mismo día se previno que dos de las escuelas autorizadas se establecieran en la región tarahumara. El establecimiento, siquiera la propuesta de establecer escuelas en la zona rarámuri sí es, desde el principio, el despliegue del estado –con mayúscula– sobre las comunidades rarámuris. Su introducción, recibimiento, efectos y negociaciones son temas que rebasan, por mucho, los objetivos de esta investigación. Francisco R. Almada. *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses*. 2ª edición. Chihuahua, s.n., 1968, p. 178.

<sup>3</sup> El 3 de septiembre de 1827 el Congreso local expidió un decreto para la subvención con ciento treinta pesos anuales a cada municipio y sección municipal para que se establecieran escuelas de primeras letras en sus

apaches deterioró la Hacienda Pública, por lo que para mediados de 1833 la mayoría de las escuelas primarias había cerrado.<sup>4</sup>

A partir de 1840 la acción educativa tuvo que desprenderse totalmente de las arcas centrales del gobierno estatal y el presupuesto se dividió entre las autoridades locales y la iniciativa privada. De esta forma el gobierno estatal tuvo que retroceder en el proceso de centralización de la educación, debido a que uno de los primeros requisitos para que la educación irrada desde un único foco –y que entonces sea una *institución* de reproducción social- es que sus costos sean erogados por el Estado mismo, es decir, que esté garantizada una plataforma mínima de educación para *todos* los miembros de la comunidad nacional. Resulta entonces que cuando el gobierno central les retiró a las escuelas locales su contribución financiera, los municipios y los particulares se hicieron cargo, y de esa forma conservaron el poder de decidir sobre sus escuelas, porque ellos estaban pagando tanto a sus maestros, como la construcción y mantenimiento de los inmuebles. El gobierno estatal, durante esos años dejó de reconocer a la educación como una de las necesidades sociales, al menos decidió –dirán algunos chihuahuenses que para bien de Chihuahua- que arrancar los cueros cabelludos de los apaches en grandes cacerías y proveer seguridad contra sus rapiñas era más importante que el gasto educativo.<sup>5</sup> Así pues, las escuelas elementales que

---

respectivas cabeceras. El mismo decreto autorizaba la fundación de escuelas primarias en Jiménez, Batopilas, El Refugio y otros lugares y el establecimiento de *sociedades patrióticas* en todos los partidos. Para 1829 funcionaban en todo el estado 68 escuelas primarias, 29 de éstas con subvención de trescientos pesos anuales y 39 disfrutaban de ciento treinta pesos anuales. *Ibidem*.

<sup>4</sup> En el mes de julio el Secretario de Gobierno informó a la Legislatura local que sólo quedaban abiertas 22 escuelas primarias, la “Casa de Estudios” (convertida en 1835 en Instituto Literario), y el Colegio de Hidalgo del Parral (que cerró cinco años después). *Ibid.* p. 179.

<sup>5</sup> Años después, se tuvo la impresión de que el crecimiento de la educación era “directamente proporcional” al avance de la guerra contra los apaches. Así lo dice un editorial del periódico *La República* –aunque bastante optimista-, el 25 de enero de 1870: “La instrucción primaria se extiende y propaga más cada año; y la guerra a los bárbaros se disminuye casi en la misma proporción que aquella aumenta. Con un bien inapreciable que va creciendo y un azote desolador que desaparece con notable rapidez; el progreso del estado en lo físico y en lo moral es indefectible; y dentro de unos años más lo veremos con sus campos cubiertos de ganados y con sus pueblos llenos de una juventud instruida en las primeras letras y otra menos numerosa pero más ilustrada

sobrevivieron –que siguieron teniendo maestro, alumnos y techo- lo hicieron por la gracia de las arcas municipales (en los pueblos de cabecera) y porque los particulares (en el resto de las poblaciones) decidieron que eran lo suficientemente importantes como para continuar proveyéndolas de lo necesario.

La Constitución local del 7 de diciembre de 1847 fue la primera en instaurar principios fijos en materia educativa. Establecía que el estado debía proteger la educación pública y ponerla al alcance de todos los habitantes, debía también dictarse una ley para establecer Escuelas Normales que formaran los maestros necesarios para crear más escuelas de lectura-escritura y de principios de religión católica en todos los lugares del estado. El plan general de enseñanza sería uniforme en todo el territorio, es decir, preveía la centralización de la educación a nivel estatal y para este mismo fin dictaba el establecimiento de una Dirección de Estudios, compuesta por “personas de reconocida instrucción”, para que inspeccionara la enseñanza pública. Debe notarse que la Dirección de Estudios sería definida por “personas de reconocida instrucción”, negándosele legalmente a los padres de familia o a los ayuntamientos la participación directa. Y a pesar de que ni la Normal ni la Dirección de Estudios llegaron a concretarse, el Estado comenzaba así el desplazamiento oficial de los padres de familia y de los ayuntamientos que antes eran reconocidos legalmente.

Con el impulso liberal de la Constitución de 1857, la Constitución local de Chihuahua de 1858 señaló entre las facultades de la Legislatura (ya no de la persona del gobernador) la de promover la educación, la industria y todos los ramos de la prosperidad del estado. La misma Legislatura que promulgó la Constitución del '58 expidió la ley reglamentaria del 25

---

optar dignamente los puestos más elevados de un pueblo libre”. Citado en Silverio Tlapal Rascón. *La formación de la identidad chihuahuense en la segunda mitad del siglo XIX*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Investigación, 2001. p. 30.

de enero de 1861 sobre la educación pública del estado. Esta nueva ley establecía que una Junta Directiva, formada por dos síndicos del ayuntamiento, el rector del instituto literario, el profesor de la escuela pública de la capital y tres ciudadanos nombrados por el gobernador, tendría a su cargo el fomento, la propagación y el perfeccionamiento de la enseñanza primaria en el estado; recaía en ella, además, el nombramiento de los maestros de todos los establecimientos docentes: suspenderlos, removerlos y examinarlos (aunque nada se menciona de los maestros que estaban en frente a aula, es decir, no arrebató el poder a los padres de familia y autoridades locales sobre los maestros que daban clases a sus niños); debía asignar los sueldos y todos los gastos del ramo, dictar reglas para el mejoramiento del método de enseñanza, así como los textos y libros elementales que deberían adoptarse; cuidaría que el personal docente cumpliera con sus obligaciones y que los padres de familia mandaran a sus hijos puntualmente a la escuela; vigilaría los establecimientos particulares y se encargaría de supervisar la recaudación de fondos para la instrucción pública. Otro punto trascendental de la ley de 1861 es que en su artículo 20 establecía la gratuidad de la enseñanza primaria en todas las escuelas establecidas o que se establecieran con fondos públicos.<sup>6</sup>

Con la guerra de intervención francesa y durante el Imperio, la Junta Directiva suspendió sus actividades. Lo que quiero destacar de esta Junta Directiva y la ley de 1861 es que, aunque era un esfuerzo por llegar a la centralización educativa y en este sentido preparaba el despliegue del Estado en la escena educativa, mantenía la autonomía municipal. Si bien era prerrogativa de la Junta Directiva asignar sueldos y presupuesto para la instrucción pública, también disponía que los fondos recaudados en los cantones y municipios fueran manejados por los tesoreros municipales, aunque separados de las rentas

---

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 180. Sobre los integrantes de la Junta Directiva, véase Tlapal Rascón. *Op. cit.* p. 29-30.

del municipio. Éste podía seguir administrando los recursos destinados a la educación, pero no debía ni mezclarlos con sus cuentas públicas ni disminuirlos arbitrariamente. El hecho de que el 31 de mayo del mismo año se haya reiterado el decreto para que no se disminuyeran los fondos de educación indica que probablemente los municipios seguían disponiendo de tales recursos como si fueran propios, es decir que seguían asignándolos para lo que ellos creían más conveniente, allende el interés que *debían* tener por la educación.<sup>7</sup>

Más de una década después, el 8 de julio de 1875, se expidió una ley que designó *obligatoria* la educación para los niños chihuahuenses de siete a catorce años de edad. Una vez más, tal cual si fuera un privilegio inamovible, dicha ley respetaba la acción de los ayuntamientos sobre la educación. En la misma ley de 1875 se incluyeron en el marco jurídico dos de los principios básicos para la educación de un Estado en formación: la gratuidad y la obligatoriedad, para que la educación fuera accesible a un mayor número de habitantes, o mejor dicho, para que cada vez más habitantes del territorio sobre el que se tiene jurisdicción *acudieran* a un espacio que es cada día más reconocido como *propio* del Estado.<sup>8</sup>

Para 1879 el gobernador Ángel Trías, hijo, informó a la Legislatura que existían en el estado 102 escuelas primarias, de las cuales 29 eran sostenidas por el gobierno estatal y las

---

<sup>7</sup> Almada. *Diccionario...* p. 180.

<sup>8</sup> La ley de 1875 establecía: artículo 1, la instrucción primaria en todo el estado es obligatoria, “quedando a cargo de la autoridad política y de los ayuntamientos respectivos vigilar el cumplimiento de este precepto”, la educación sería gratuita para los pobres en las escuelas establecidas con fondos públicos; artículo 2, la instrucción primaria obligatoria está cumplida cuando el niño haya adquirido el conocimiento de lectura, escritura, elementos de gramática castellana, elementos de aritmética teórica práctica en el sistema métrico decimal y haber recibido lecciones de urbanidad y moral prácticas; artículo 3, la instrucción obligatoria comienza a los siete años termina cuando los niños hayan aprendido las materias indicadas en el artículo 2; artículo 4, los padres o tutores incurrir en pena de multa siempre que no justifique que el niño concurre a la escuela al menos 20 días de cada mes o que recibe instrucción en casa; finalmente, los artículos 5 al 9 establecían la cantidad de las multas de 2 a 25 pesos, de acuerdo a los ingresos del padre. *Ibidem*.

restantes por fondos municipales.<sup>9</sup> Dicho informe nos permite saber que había una diferenciación entre los fondos estatales y los municipales para las escuelas, es decir, que no había todavía una concentración definitiva del presupuesto educativo en las arcas estatales y que, por el contrario, había municipios que *debían* seguir manteniendo sus escuelas, con la posibilidad de ejercer un control más directo sobre las mismas.

Dos años más tarde se expidió una nueva Ley de Educación Pública, el 31 de diciembre de 1881, que reglamentó la enseñanza desde la primaria hasta el ramo profesional. Sus principales lineamientos fueron los siguientes:

La enseñanza es libre. Cualquiera persona o corporación puede abrir establecimientos de educación primaria, preparatoria o profesional sin más limitaciones que las que imponen la moral y el orden público. La enseñanza oficial será gratuita en todo el Estado [sic].

Los particulares que abrieren planteles de enseñanza están obligados a dar aviso a la autoridad del lugar para que registren ante el Ayuntamiento el nuevo plantel.

Se establece una escuela para cada sexo en cada cabecera de cantón o municipio. La falta de cumplimiento de este precepto en el plazo de tres años, implica la pérdida de la categoría política.

La instrucción es obligatoria y la obligación de ministrarla a los niños compete a las personas que les ministrasen los alimentos y empieza a los seis años.

Plan mínimo: lectura, escritura, moral, urbanidad, elementos teórico prácticos de aritmética con el Sistema Métrico Decimal, elementos de gramática castellana, y nociones y derechos del ciudadano.<sup>10</sup>

Bajo esta legislación, los ayuntamientos seguían teniendo control sobre las escuelas públicas y es a ellos a quienes los particulares tenían que presentarse para el establecimiento de sus planteles. Curiosamente, aunque los municipios mantienen el control, el gobierno estatal condiciona la conservación de su categoría de municipio o cantón al establecimiento de una escuela para cada sexo en cada cabecera en un plazo mínimo de tres años. Para decirlo llanamente: el estado comienza a intervenir en la delimitación de *necesidades* de un municipio, al condicionar la categoría política a la construcción y mantenimiento de una escuela. Debo enfatizar una vez más que esto no

---

<sup>9</sup> Zacarías Márquez Terrazas. *Introducción a la historia de la educación en Chihuahua*. Chihuahua: Ediciones del Gobierno del Estado, 1984. p. 29.

<sup>10</sup> Almada. *Diccionario...* p. 181.

significa que el gobierno estatal de hecho arrancara alguna vez a las cabeceras municipales o de cantón su categoría política (al menos no tengo datos que lo comprueben), tampoco significa que éstas atendieran al llamado por la educación; significa que dicha legislación educativa puede distinguirse como las primeras luchas del Estado para extenderse en todo el territorio, por entrar y arrasar con las necesidades –y a veces con la vida- de las comunidades.

Los principios de gratuidad, obligatoriedad y uniformidad de la educación primaria – inherentes a todo digno Estado moderno- fueron reiterados en la Constitución local de 1887 y a ellos se agregó la indispensable laicidad, reafirmandose la clara división entre Estado e Iglesia. Se dispuso también que la educación preparatoria y de profesores fueran gratuitas y obligatorias, así como la lectura de las constituciones federal y local y las leyes electorales respectivas.<sup>11</sup>

Miguel Ahumada fue uno de esos políticos que decidió, siendo gobernador –y lo fue dos veces-, que la educación debía ser popular y que además era primordial para la unidad en dos niveles: primero entre los chihuahuenses e inmediatamente después con la totalidad de la nación. Para lograr la tan aclamada unidad, Ahumada entró en consonancia con los resolutivos de los congresos nacionales de Instrucción Pública de 1889-1890 y 1890-1891 y en su gobierno se fijó, por primera vez, el uso de textos escolares, en la Ley de Instrucción del 15 de julio de 1893.<sup>12</sup> Y, por el mismo deseo de construir una única comunidad, con la misma mirada, se afirmó el principio de centralización estatal de la educación: un Inspector Escolar, nombrado en el centro mismo del estado, sin consultar ni tomar en cuenta los

---

<sup>11</sup> *Ibidem*. Sobre la lectura obligatoria de las constituciones y las leyes electorales no tengo más información, pero seguramente responde al deber de la educación de “formar ciudadanos”.

<sup>12</sup> No se incluía todavía un libro de historia regional de Chihuahua y no he podido averiguar cuál era el de historia de México. Por otro lado, la Ley implantaba que debía haber una escuela primaria superior y otra de adultos en todas las escuelas de distrito y las poblaciones cuya importancia lo demandara.



pareceres de los pobladores locales, sería el encargado de la inspección y vigilancia de la educación pública de su jurisdicción.<sup>13</sup>

En 1897, en el segundo mandato de Miguel Ahumada, otra ley de educación estipuló que todo el personal docente quedaba sujeto a nombramiento del ejecutivo estatal, debiendo preferirse los profesores titulados.<sup>14</sup> En esta ocasión, dice Almada, “aunque había control técnico sobre las escuelas municipales, ejercido por el Inspector General, en el terreno de la práctica se tropezó con fuertes dificultades en virtud de que los Municipios pagaban sus escuelas y sentían interferida su autoridad cuando se trataban de imponer métodos y textos uniformes en la enseñanza primaria”.<sup>15</sup> Y las mismas dificultades aparecieron con el nombramiento unilateral de los maestros.<sup>16</sup> Por otro lado, al parecer la fundación de escuelas en los pueblos que no eran de cabecera dependía del humor –o las buenas relaciones- que se tuvieran con el presidente municipal, es decir que era éste quien tenía la

---

<sup>13</sup> Ulises Irigoyen. *El coronel Ahumada. Gobernante educador*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, 2001. Lecturas, 2. p. 5-6. En esta misma época se realizó la militarización de las escuelas para varones, con el objeto de formarles la idea de patriotismo y obediencia a las autoridades. El municipio con más tradición en escuelas militares será Guerrero, con el profesor Mariano Irigoyen al frente, maestro de posteriores revolucionarios, entre ellos Abraham González. Sin duda, hay una veta en la historia de las escuelas militarizadas para la construcción de la unidad nacional, sobre todo en un estado como Chihuahua, en donde los pobladores de las localidades en guerra con los apaches *tenían* que estar siempre dispuestos a defenderse y atacar, es decir, *tenían* que estar organizados. Considero que la veta se descubre cuando tomamos en cuenta que dicha organización de pobladores locales respondía a lazos comunitarios, a la necesidad de defensa de la comunidad (es decir de la familia y de los allegados) frente a un enemigo que se reconocía –y se vivía- realmente. El estado –con mayúscula- debió concentrarse en formar una sola organización militar que deshiciera las locales; debía también formar el sentido y sentimiento de una sola comunidad “en peligro” frente a las fuerzas externas, ajenas, “otras” y, por lo tanto, la lealtad a la comunidad propia –y a los mandos de la comunidad- debió pasar hacia la comunidad nacional y los mandos nacionales. Sobre las escuelas militares, véase. Jesús Vargas Valdés, comp. *Mariano Irigoyen Escontrías. Una vida por la educación*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Cultura, Coordinación de Publicaciones y Proyectos Especiales, 2002.

<sup>14</sup> Esta misma ley prohibió legalmente el sistema lancasteriano en todo el estado de Chihuahua, adoptándose la preferencia por el positivismo que treinta años atrás se había instalado en la capital del país.

<sup>15</sup> Almada. *Diccionario...* p. 182.

<sup>16</sup> El 11 de febrero de 1899, en el periódico local *El Correo*, el señor Fernando Ochoa presentó una queja contra el presidente municipal de Nonoava, Remedios Almanza, y dentro de la queja se incluía una denuncia contra Tranquilino Martínez, el maestro de la escuela oficial, porque los padres de familia encontraban su desempeño muy poco satisfactorio, tanto que “han preferido una escuela particular desde el principio”, a la que concurrían más de treinta alumnos, mientras la oficial tenía menos de diez. *El Correo de Chihuahua. Diario independiente*. Febrero 11 de 1899.

facultad de decidir sobre el presupuesto educativo para su jurisdicción. El pueblo de El Mulato, municipalidad de Ojinaga, elevaba su queja contra la cabecera municipal al periódico *El Correo*, porque hasta la fecha -20 de enero de 1899- no se había reabierto la escuela del pueblo, misma que había sido cerrada por quedarse los contribuyentes locales imposibilitados para mantenerla. Y todo esto a pesar de que los funcionarios de Ojinaga habían prometido reabirla y establecer nuevas escuelas.<sup>17</sup>

La tendencia centralizadora cobró más fuerza durante el gobierno de Enrique C. Creel. En 1904 se creó el Consejo Superior de Instrucción Pública, mismo que en 1905 se transformó en Dirección General de Educación, cuyo titular tenía en sus manos todas las escuelas primarias municipales, ahora directamente dependientes del erario estatal. En ese momento se reportó la existencia de 330 escuelas, de las cuales 226 eran oficiales y 104 particulares. La Legislatura local de Creel reformó nuevamente la Ley de Educación Pública, reafirmando la tendencia centralista. Las escuelas particulares debían someterse a las disposiciones oficiales en materia de higiene, moral y orden público, mientras las escuelas oficiales debían acatar el programa de educación pública, por primera vez uniforme para todo el estado. En su mandato se fundó la Escuela Normal del estado el 2 de enero de 1906, es decir, se reconoció como un problema la falta de maestros profesionales y se actuó para remediarlo.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> El caso no tiene resolución en el periódico, es decir, no sabemos si El Mulato logró hacer que Ojinaga le destinara recursos para la reapertura de su escuela, pero en marzo del mismo año volvía a presentarse la solicitud de escuelas, porque "causa verdadera condolencia ver tanto niño vagando". La situación escolar no era la única que enfrentaba a El Mulato con Ojinaga, en las mismas cartas a *El Correo* se incluye la denuncia de que en el pueblo, a pesar de tener Oficina de Correos, no había ni itinerarios de envíos, ni sello, ni expendio de estampillas para el correo y se declara rotundamente: "Siempre que este pueblo se ha encaminado por el sendero del progreso, una sombra negra residente en Ojinaga lo ha detenido". *El Correo de Chihuahua*. 13 de enero, 20 de enero y 11 de marzo de 1899. El Mulato fue, once años después, uno de los primeros pueblos en levantarse en armas contra el régimen de Porfirio Díaz.

<sup>18</sup> La historia de la Escuela Normal del Estado no es competencia directa de esta investigación. Sobre su historia basta decir por el momento que abrió sus puertas en 1906, en el mismo edificio y bajo la misma administración del Instituto Científico y Literario. En abril de 1930 la Normal y el Instituto fueron separadas

La historia de la educación en Chihuahua durante el siglo XIX tiene que resumirse, por el momento, a la historia de la legislación en materia educativa por causa de fuentes. Pero esto no impide que saquemos algunas conclusiones al respecto. En primer lugar, que desde el inicio de la vida independiente hasta la década de 1890, la educación permaneció reconocida como un asunto de competencia local. El gobierno que podía permanecer más cercano a la población, debía administrar el presupuesto –que no asignarlo, ésta siempre fue una atribución de los poderes estatales- y vigilar el desempeño de los maestros, la asistencia de los niños, el cumplimiento de los contribuyentes y la aplicación de penas –cuando se implementaron- contra los padres que no llevaban a sus hijos a la escuela. Aunque esto no impidió, y en esto debo ser enfática, que dentro de un mismo municipio hubiera disputas entre varias poblaciones en torno a cómo debían administrarse los recursos educativos y a qué tipo de maestros, escuelas y educación se quería.

Puedo decir, a pesar del gran problema de fuentes, que la escuela del siglo XIX – hasta 1895 por lo menos- no era un espacio estatal en Chihuahua, aunque lo fuera administrativamente. Si bien el gobierno del estado alegaba que era suya la educación, que era una preocupación y una obligación suya llevar a todos los habitantes las letras y los números (y la religión católica y la patria en diferentes momentos), esto no significaba que las comunidades (para ser más específica los padres de familia y los alumnos-niños) *vivieran* plenamente al Estado dentro del edificio escolar, porque no tenían un agente externo –y del centro- que supervisara sus actividades en base a un programa común. De

---

por el gobernador –interino- Francisco R. Almada, sin que sus instalaciones se separaran. Finalmente, en 1936, debido a las marcadas diferencias económicas, sociales e ideológicas del estudiantado de la Normal y del Instituto –aquella era parte del entramado socialista de Cárdenas, éste pertenecía a la élite local-, se decide su separación física, concretada el 1 de septiembre de 1937, durante el gobierno de Gustavo L. Talamantes. CFR. Jesús Adolfo Trujillo Holguín. *Sembradores. La Normal del Estado en la Historia Educativa de Chihuahua*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua, Secretaría de Educación y Cultura, 2006 y María Concepción Franco Rosales. *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua*. Chihuahua: Doble Hélice, 2006. Colección Chihuahua y sus regiones, serie Historiografía.

ahí que las comunidades que tenían salones de clase tuvieran la oportunidad de decidir sobre *su* escuela y *sus* maestros, y las razones para despedir –o ignorar- a un maestro, o tener un edificio con tales o cuales características eran construidas por ellos mismos.<sup>19</sup> La conquista por el Estado porfiriano de la generalidad de las comunidades chihuahuenses inició a finales del siglo XIX, con pérdida de autonomía municipal y estatal a favor del gobierno central encabezado por Porfirio Díaz. Y es entonces también cuando Miguel Ahumada propuso y logró que se aprobara la existencia de un Inspector General para las escuelas públicas que, siguiendo un programa definido, evaluaría todo aquello que antes era atributo de los gobiernos municipales.

Conforme llegó y avanzó el siglo XX, muchas comunidades y pueblos reconocieron la educación como algo propio, es decir, la albergaron dentro de su lista de necesidades y le abrieron paso. Aquellas comunidades que ya habían reconocido a la educación y que habían participado en ella se dedicaron a maniobrar en los nuevos esquemas que, como camisa de fuerza, el Estado posrevolucionario quiso imponerles. Por su parte, las comunidades que eran alcanzadas por el despliegue educativo se esforzaron para que su autonomía fuera respetada y su visión sobre la educación de sus hijos encontrara lugar en el espacio estatal. Hubo también aquellos grupos que decidieron simplemente no participar en el proyecto de educación nacional, y que se negaron a aceptar la intromisión del estado en sus asuntos, en Chihuahua fueron los indígenas. Todo esto a pesar de las quejas, los regaños y la catalogación de ignorantes que los inspectores –agentes indudables del Estado- les daban. Todo esto a pesar, o gracias, al maestro.

---

<sup>19</sup> Las excepciones en la decisión sobre las escuelas propias debe hacerse en la ciudad capital, las ciudades principales y alguna que otra cabecera municipal a donde llegaran los últimos gritos de la moda sobre educación, lugares donde algunos letrados se esforzaban por elaborar razones modernas para rechazar un diseño de inmueble o un método de enseñanza.

## **La educación revolucionaria en Chihuahua, o cómo las comunidades vivieron definitivamente al Estado en la escuela**

Cuando llegó la revolución de 1910, el estado de la educación era más o menos el siguiente: los municipios, antes dueños legalmente reconocidos de su destino en materia educativa, ahora iban retrocediendo por el embate de la centralización que se vivía no sólo en las escuelas, sino en todos los aspectos de la vida chihuahuense; es decir que el Estado reclamaba todos los espacios: en la defensa el ejército federal desplazaba a los vecinos organizados en la guerra contra los apaches; en lo administrativo, desplazaba a las autoridades locales elegidas representativamente a través de la imposición de mandatarios en todos los niveles, además que se abría espacio para el cobro de impuestos.

Después de la revolución maderista, la historia de la educación que quiero trazar inicia con los esfuerzos inmediatos de Abraham González por regresar la autonomía a los municipios en todos sus aspectos y luego la paulatina y definitiva integración del sistema educativo chihuahuense al Estado-nación. Esto era el paso del enfrentamiento público con el Estado que significó la revolución, al discurso oculto de la resistencia.

Cuando Díaz fue destituido en mayo de 1911, Madero nombró gobernador de Chihuahua al conocido padre de todos los revolucionarios chihuahuenses, Abraham González, quien había conseguido la adición de Orozco y Villa a la revolución armada en 1910. Siendo gobernador, González estableció rápidamente el municipio libre en la reforma constitucional del 28 de octubre de 1911 y enseguida expidió la *Ley Reglamentaria para la Administración de las Municipalidades*. Con esta misma tónica estableció nuevos municipios para que tuvieran más libertad frente a las compañías extranjeras que operaban en sus demarcaciones. Suspendió la venta de terrenos municipales en todos los pueblos del estado, con objeto de que se cedieran a título gratuito a “hombres pertenecientes al

proletariado” y, en materia obrera, dispuso que se integrara una Comisión Mixta (integrada por un representante del gobierno, uno del capital y otro obrero) para conciliar todos los problemas de trabajo entre los industriales y los trabajadores.<sup>20</sup>

El gobierno de Abraham González fue interrumpido primero por los ataques orozquistas y una vez que hubo aplacado éstos, fue destruido –y González mismo asesinado- por los huertistas.<sup>21</sup> Ningún plan de gobierno pudo realmente llevarse a cabo, no obstante podemos enfatizar sobre su mandato la urgencia de “liberar” al municipio, que sin duda habría llegado al ramo educativo.

Sucedieron a Abraham González dos gobernadores huertistas y después los cuatro gobernadores villistas, de los cuales Villa mismo (entre el 8 de diciembre de 1913 y el 8 de enero de 1914) fue el único realmente popular. Ignacio C. Enríquez fue el primer gobernador constitucionalista de Chihuahua. Ocupó el cargo dos veces por nombramiento de Carranza y una tercera por elección popular. Dos puntos destacan durante su primer mandato (23 diciembre 1915 al 12 de mayo de 1916): primero, el paso de Villa a la guerra de guerrillas, la invasión de Columbus y la entrada de la expedición punitiva a territorio nacional y, segundo, la expedición de las leyes reglamentarias del divorcio, del municipio y de educación pública. En esta última se impuso nuevamente a las empresas la obligación de establecer escuelas en los centros de trabajo en que hubiera más de 25 niños hijos de trabajadores.<sup>22</sup>

En su segundo mandato (3 de julio – 14 de noviembre de 1918), Enríquez tuvo que enfrentarse por un lado a la guerrilla villista y por otro al general federal Francisco Murguía

<sup>20</sup> Almada. *Gobernadores...* p. 454-477.

<sup>21</sup> Abraham González fue hecho prisionero por el general huertista (antes porfirista) Antonio Rábago el 22 de febrero de 1913. El 7 de marzo fue fusilado bajo el cargo de desobediencia al gobierno federal.

<sup>22</sup> Digo “nuevamente” pues durante el gobierno de Carrillo (1888-1892) se impuso a los dueños de hacienda el establecimiento de escuelas de primeras letras para la enseñanza de sus peones. Almada. *Diccionario...* p. 181.

quien, con la excusa de atrapar al Centauro del Norte, atacaba poblaciones y haciendas sin miramientos. Estos enfrentamientos terminaron cuando Carranza decidió despojar a ambos –gobernador y general- de sus cargos para calmar las aguas chihuahuenses. Así que Enríquez, destacado por oponerse a Villa y a Murguía, pasó a formar parte de las Defensas Sociales, grupos armados de vecinos que se organizaron para la defensa de sus comunidades frente a los ataques de ambos bandos, y que habían dejado de apoyar a Villa pero que se oponían al control federal (ejercido con la fuerza por Murguía) de las comunidades.

Cuando el régimen de Carranza estaba desmoronándose surgió la candidatura de Enríquez al gobierno constitucional del estado,<sup>23</sup> con el respaldo absoluto de los chihuahuenses. El ya dos veces gobernador del estado se unió al Plan de Agua Prieta y movilizó las Defensas Sociales, de las que ya era mando supremo. Poco tiempo después, tomó posesión del gobierno, era el 4 de octubre de 1920.

En su tercer mandato, Ignacio C. Enríquez promulgó la quinta Constitución política del estado, adaptada a la federal de 1917, el 15 de mayo de 1921, iniciándose la definitiva centralización educativa en Chihuahua. Se promulgaron también las leyes Agraria, del Trabajo, del Ministerio Público y otras reglamentarias. Se inició la resolución del problema agrario con la dotación de los primeros ejidos y la creación de colonias agrícolas y ganaderas, previo fraccionamiento de los latifundios. Además, en su gobierno se organizaron los primeros sindicatos obreros y se constituyeron la Liga de Comunidades Agrarias y la Confederación Obrera del Estado. En materia educativa y cultural a Enríquez se le reconoce la reapertura de escuelas que se habían clausurado durante la revolución y el

---

<sup>23</sup> Entre su segundo y tercer mandato hubo cinco gobernadores provisionales: los ingenieros Andrés Ortiz y Melquíades Angulo, el general Emilio Salinas, el licenciado y teniente coronel Alfonso Gómez Luna y el profesor Tomás Gameros.

establecimiento en la capital de la primera estación radiodifusora con fines de difusión de cultura popular.<sup>24</sup>

La Delegación de la SEP en Chihuahua inició sus operaciones en 1923, cuando el profesor Luis Vargas Piñera era director de Educación Primaria del estado, sin que esto implicara la compaginación de programas o cuadros administrativos, sino sólo la entrada de las escuelas directamente controladas por el centro del país. Ese mismo año, en julio, se promulgó una nueva ley de educación del estado que estipulaba la obligación del estado para impartir y financiar la educación pública. La educación pública, decía, debía formar en el individuo el espíritu de cooperación con fines de progreso y bienestar social. Por otra parte, se aclaraba que la educación primaria *era* nacionalista, aunque propiciara el desarrollo individual.<sup>25</sup>

En la primera parte de la década de los veinte, la educación de los niños chihuahuenses entró –indudablemente- al proceso de centralización que se consumaría en la siguiente década. Los inspectores de educación estatal y el delegado de la SEP ya recorrían municipios y distritos, siendo anunciados por los periódicos (y seguramente por el radio), y sus consideraciones eran publicadas en diarios de circulación locales, poniéndose en evidencia –y calificando de satisfactorio o deplorable- el desempeño de las escuelas. Y esto ocurría no sólo cuando había visitas de inspección. Es decir, la educación de los niños se había convertido en un tema de discusión pública que aparecía diariamente en los periódicos, pero tal discusión era controlada por el Estado, gracias a la acción de los inspectores escolares, quienes deambulaban por las ciudades y comunidades.<sup>26</sup>

---

<sup>24</sup> Sobre el gobierno de Ignacio C. Enríquez, consultar Almada. *Gobernadores...* p. 525-558.

<sup>25</sup> Almada. *Diccionario...* p. 182.

<sup>26</sup> El 11 de mayo de 1923, fue publicada en *El Diario* la reseña de los festejos del 5 de mayo en Madera, Chihuahua. El evento fue un tanto desastroso, pues no acudió el presidente municipal ni se invitó al Ejército



La presión de grupos de élite católica llevó a Enríquez a vetar la reglamentación de la fracción VII del artículo 130 constitucional relativa al número de ministros de culto que debían operar, y a confirmar su presencia en un banquete ofrecido por los católicos al Nuncio Apostólico.<sup>27</sup> Son quizá estas diferencias con el gobierno federal, que cada día se mostraba más anticlerical, lo que le llevaron a presentar su renuncia el 5 de abril de 1924, a escasos seis meses de cumplir su mandato, después de haber combatido la rebelión delahuertista en el estado.<sup>28</sup>

En abril de 1930 entró en funciones el ingeniero agrónomo Luis L. León, que había fungido como Secretario del Comité Organizador del PNR, hasta la Convención Nacional de Querétaro. Como parte del engranaje nacional, el gobernador León activó la resolución del problema agrario (detenida desde Ignacio C. Enríquez), reorganizó las agrupaciones obreras, y contribuyó a la pacificación del ejército en el estado. Y aunque dejó el poder el 3

---

para el desfile, pero lo que especialmente nos interesa para esta investigación es que mientras las niñas de la escuela oficial se presentaron “muy bien en su bailable”, los niños “no lo hicieron así, siendo evidente la falta de disciplina que tienen, que por lo tanto debería reprenderse al maestro y convalidarlo a que se esfuerce más en enaltecer los valores patrióticos en sus niños”. Sobre este mismo maestro se publicó otra valoración crítica y otro halago a la escuela de niñas el 20 de junio del mismo año. En esta ocasión, la maestra de la escuela de niñas había organizado una velada a beneficio de los damnificados de un incendio, siendo de notable ejecución; mientras el maestro de los niños no hizo nada para la ocasión, seguramente porque “se halla abstraído en otras ocupaciones que no son precisamente las relacionadas con el plantel que tiene a su cargo”. *El Diario... Periódico independiente de información*. Chihuahua, 11 de mayo y 20 de junio de 1923.

<sup>27</sup> El proyecto, presentado por los diputados Lugo, Palacios y Escudero, sugería limitar el número de ministros de culto a 75. Fue aprobado el 26 de junio de 1923, por ocho votos contra seis, pero después fue vetado por el gobernador Enríquez, el 30 de junio. Los argumentos fundamentales de Enríquez eran: a) que los gobiernos democráticos son de los gobernados, no de los gobernantes y que dicha reglamentación atentaba contra la voluntad general del pueblo, b) que el estado no podía inmiscuirse en los asuntos de la Iglesia y c) que el gobierno debía evitar conflictos, y tal reglamentación sólo generaría uno más. Para una revisión más amplia de la propuesta de reglamentación del artículo 130, véase *El Diario...* 26, 27 y 28 de junio y 1, 2, 3 y 13 de julio de 1923.

<sup>28</sup> En 1930 Ignacio C. Enríquez volvió a presentarse como candidato a gobernador, ahora era parte de la oposición al PNR, sin posibilidad alguna de ganar. Para una biografía más completa de Ignacio C. Enríquez, revisar Almada. *Gobernadores...* p. 525-558.

de julio del mismo año, su influencia permaneció en los derroteros de la política estatal porque además cimentó el poder central del PNR en la entidad.<sup>29</sup>

El gobierno del general Rodrigo M. Quevedo (4 octubre de 1932 al 3 de octubre de 1936) inició la estabilidad del poder ejecutivo de Chihuahua, ya que fue el primero en permanecer en el cargo los cuatro años establecidos. Las acciones de Quevedo no salieron del control federal y por eso, aunque actuó decidida y agresivamente contra las comunidades de católicos, su gobierno no se tambaleó en ningún momento, ni siquiera en la transición del callismo al cardenismo.<sup>30</sup>

En materia educativa, me interesa resaltar la acción de Quevedo en primer lugar porque celebró un convenio con la Secretaría de Educación Pública en 1933, para que la coordinación de los servicios escolares y las escuelas del estado quedaran bajo la administración de la Dirección Federal de Educación, es decir, la política educativa estatal quedaba por primera vez bajo los lineamientos federales, aunque no por una ley, sino por un convenio.<sup>31</sup>

La educación de los años quevedistas corrió la misma suerte que el resto de las instituciones públicas. En ellas el Estado desplegaría sus habilidades “revolucionarias”. Fue así que durante el gobierno de Rodrigo M. Quevedo también se llevó a cabo la instrumentación de la prohibición para portar armas sin licencia en julio de 1933: aquellos

---

<sup>29</sup> El último obstáculo presentado al poder central sobre Chihuahua fue la gubernatura de Andrés Ortiz -quien ya había sido gobernador interino de Chihuahua en el periodo de 1918-1920-, del 8 de septiembre de 1930 al 2 de noviembre de 1931. Originalmente, Ortiz contó con el apoyo de Luis L. León y el PNR, pero pronto cambió lealtades. Al parecer estaba en contra de la doctrina del socialismo callista pues suspendió totalmente la dotación de ejidos a los pueblos y dividió la Liga de Comunidades Agrarias, alineada al PNR; además, depuso a varios presidentes municipales para acomodar a sus hombres, removió a varios diputados locales por ser partidarios de Luis L. León y finalmente despojó a los municipios de las participaciones que les correspondían por el impuesto minero. A causa de la enemistad con León y con el PNR, se vio obligado a presentar su renuncia. Almada. *Gobernadores...* p. 540-541 y 568-577.

<sup>30</sup> *Ibid.* p. 578-583. Y Gerald O'Rourke. *La persecución religiosa en Chihuahua (1913-1938)*. Chihuahua: Editorial Camino, 1991. Colección Centenario. p. 118-129.

<sup>31</sup> Almada. *Diccionario...* p. 183 y Márquez Terrazas. *Op. cit.* p. 34.

que tuvieran armas en su poder debían pagar el impuesto respectivo o, de lo contrario, entregarlas a los guardianes del orden público.<sup>32</sup> Fue también durante el periodo de Quevedo que el cuerpo policiaco fue concebido como parte integral de la revolución, es decir, para que la revolución llegara a todos –desde el Estado- los “gendarmes” se entendían como agentes cuya tarea era “revolucionar” a la población. Así lo entendió el cuerpo de policías de la ciudad de Chihuahua cuando decidió que las ganancias de su *Gaceta* de mayo a agosto de 1934 fueran destinadas a la construcción de la escuela “José Dolores Palomino”, en el barrio de San Felipe: contribuir a que la educación llegara a todos los sectores era tarea primordial de la policía.<sup>33</sup>

Esta misma *Gaceta* explicita muy bien la labor que la policía debía llevar a cabo en todo el estado: ya no era suficiente que un comisario de policía local se restringiera a recibir la orden del presidente municipal para llamar la atención de los padres de familia de los niños faltistas, el gobierno de Quevedo demandaba lo que bien quedaba ejemplificado en una portada de la *Gaceta*: un policía de facciones enérgicas conducía a dos niños – significativamente uno pobre y otro rico- que encontraba “vagando” en la ciudad al grito de “¡A la escuela!”. Lo importante de esta acción –que el policía condujera a los niños a la escuela- durante el gobierno quevedista es que constituía el ideal de policía: uno que

---

<sup>32</sup> *Gaceta de policía*. Chihuahua, julio de 1933.

<sup>33</sup> La obra de la escuela “José Dolores Palomino” en San Felipe, fue anunciada por primera vez en mayo de 1934 y se le dio continuidad por lo menos hasta el primer aniversario de su fundación en la *Gaceta de policía*. Se decidió fundar la escuela en San Felipe, pues al estar del otro lado del río Chuvíscar, cuando éste crecía, los niños debían caminar largo trecho hasta el puente del barrio de Santo Niño para llegar a su escuela. Tenía cuatro salones, con capacidad para 50 alumnos cada uno, un pasillo, un campo deportivo, un jardín, prados y una noria “debidamente arreglada con brocal que produce 2 000 litros de agua para riego de jardín y uso doméstico del vecindario”. La escuela, que honraba al revolucionario José Dolores Palomino, fue inaugurada en agosto de 1934. Un año después la misma *Gaceta* informaba –con fotos y todo- de su estado actual: para la recreación y el ejercicio, tenía campo de juegos con columpios y juegos de argollas, un equipo de fútbol comandado por un agente de policía y el salón de actos estaba por terminarse; para la higiene y salubridad, el Consejo Superior de Salubridad había obsequiado medicinas para el botiquín escolar y en la misma escuela se daban cursos de higiene a las madres de familia, además, la Peluquería de la Inspección de Policía prestaba sus servicios gratuitos a los niños. *Gaceta de policía*. Mayo, septiembre de 1934 y agosto de 1935.

actuara por su propia cuenta, sin esperar a que las autoridades escolares o locales le indicaran buscar a tal o cual niño o padre de familia para arreglar cuentas con la asistencia escolar.<sup>34</sup> Muy lejos se estaba de la reprobación que mereció acto semejante en 1899. En aquel entonces, se propuso igualmente que los gendarmes condujeran a la escuela a los niños vagos que se encontraran en las calles, pero entonces, se alegó que a los ayudantes de las escuelas oficiales de la ciudad de Chihuahua sí les importaban los niños y que éstos no podían ausentarse sin castigo, que ellos mismos llevaban la cuenta de las faltas de asistencia y así las remitían a los padres de familia, por lo tanto, no era necesaria la intervención del orden público.<sup>35</sup>

Fue también durante el gobierno del general Quevedo que se instrumentó la “educación socialista” –tan discutida en toda la nación y finalmente aprobada en la modificación al artículo 3º de la Constitución en 1934-, pero entendida básicamente como una de acción “desfanatizadora”.<sup>36</sup> Tal política educativa estaba en perfecta sintonía con la llevada a cabo en las relaciones con la Iglesia. Fue en el mismo año cuando Quevedo se decidió a radicalizar la posición del Estado laico: sólo un ministro de cada culto estaba

---

<sup>34</sup> Esta portada apareció dentro de la fuerza “revolucionaria” de Quevedo en las ediciones de la *Gaceta del policía* de diciembre de 1934 y junio de 1935, volvió a aparecer en 1937 y 1938, pero su utilización se discutirá más adelante.

<sup>35</sup> *El Correo de Chihuahua*... 4 de marzo de 1899.

<sup>36</sup> Un artículo publicado en la *Gaceta de policía* en octubre de 1934 hablaba de la educación socialista entendida como a favor de la lucha de la clase proletaria, pero sobre todo como un mayor esfuerzo por desfanatizar a la población: “La escuela laica era deficiente porque no existía en ella ninguna defensa revolucionaria. Era pasiva, por no llamarla infecunda y tradicionalmente neutra”. El argumento final seguía esta línea: si ya se había reducido al clero por las armas “al papel que le corresponde constitucionalmente”, lo que seguía era enseñarse “un postulado de nueva consolidación espiritual revolucionaria”, desfanatizadora. Otro artículo de enero de 1935 afirmaba que la religión debía tenerla el hombre adulto, que ya tenía capacidad de juicio, y no un niño, afirmándose nuevamente que no era suficiente con que la educación fuera laica, debía más bien ser desfanatizadora. *Gaceta de policía*. Octubre de 1934 y enero de 1935.

permitido por cada 100 mil habitantes o fracción superior a los 50 mil, a la par que se cerraron algunas iglesias y otras fueron reutilizadas para diferentes fines.<sup>37</sup>

Luis L. León inició la decidida alineación política del Partido Revolucionario de Chihuahua a las razones federales, pues, aunque todavía se destituyó a un gobernador por enemistarse con el PNR, lo cierto es que los grupos locales ya no pudieron disentir abiertamente y triunfar sobre el gobierno estatal o federal, excepto en la cuestión religiosa. Arbitrariamente, entre octubre y diciembre de 1932, se cambiaron los nombres católicos de cinco municipios del estado por otros que evocaran ya fuera el liberalismo o la revolución y otros dos mutaron en 1935, a los que deben añadirse otras poblaciones que no eran cabecera municipal.<sup>38</sup> el Estado estaba expandiéndose sobre las comunidades. Los grupos locales aprendieron entonces a moverse bajo los marcos impuestos y consiguieron la negociación de algunos términos del contrato. En Chihuahua una de las concesiones más evidentes –y sobre la que hablaré en el último capítulo de esta investigación– es la acción de la Iglesia sobre la educación, que sin integrarse a la legislación se permitió veladamente en algunas

---

<sup>37</sup> Gerald O'Rourke señala que en octubre de 1934 la catedral de Chihuahua fue cerrada, quedando al mando de una *junta vecinal*; mientras en el mismo año, en Belisario Domínguez (antes de 1932, San Lorenzo) la iglesia parroquial de San Lorenzo fue tomada por el ejército para usarse como establo; en Camargo, la iglesia de Nuestra Señora de Guadalupe fue solicitada para escuela por la comisión de educación, a lo que el pueblo se opuso rotundamente. Esta información no ha podido ser verificada y queda condicionada a la pluma por la que fue escrita; O'Rourke es un católico convencido de que el gobierno chihuahuense, desde 1926 hasta finales de 1937, fue injustamente agresivo con la religiosidad del pueblo, así que sus dichos deben ser sometidos a duras críticas. No obstante, sus relatos nos permiten confirmar lo que de por sí dicen los chihuahuenses de los años treinta, que el gobierno fue mucho más agresivo contra la Iglesia en esos años, más que en cualquier otros. O'Rourke. *La persecución religiosa...* p. 110-111. En el mismo 1934, en octubre y diciembre, aparecen en la *Gaceta de policía*, algunos procesos en contra de ciudadanos que infringieron el artículo 130. *Gaceta de Policía*. Octubre y diciembre de 1934.

<sup>38</sup> Los municipios que cambiaron de nombre fueron: San Ignacio por Praxedis G. Guerrero, el 6 de octubre de 1932, Santa Isabel por General Trías el 27 de octubre de 1932; San Andrés por Riva Palacio el 29 del mismo mes; Santa Eulalia por Aquiles Serdán y San Nicolás de Carretas por Gran Morelos, el 17 de noviembre de 1932; San Buenaventura por Buenaventura –a secas– y San Lorenzo por Belisario Domínguez el 6 de julio de 1935. Los poblados más pequeños que cambiaron de nombre en 1932 fueron: Rancho Concepción a Francisco Portillo; Hacienda de Dolores a Felipe Carrillo Puerto; Nombre de Dios a Francisco I. Madero; Paso de San Antonio a 20 de noviembre; Rancho San Bonifacio a Primero de Mayo; San Ignacio a Emiliano Zapata y San Bernardino a La Paz. *División territorial del estado de Chihuahua de 1810 a 1995*. México: INEGI, 1996 y O'Rourke. *Op. cit.* p. 129-130.

zonas, aquellas que, por ejemplo, se habían opuesto a la restricción del número de ministros de culto.

Con Rodrigo M. Quevedo las comunidades debían entregar el control que guardaban sobre las escuelas. Si el fin de la guerra contra los apaches había iniciado la centralización estatal de la administración pública, el gobierno quevedista consiente e impone – inmediatamente- la centralización federal de la educación al contratar con la SEP la unión administrativa y programática de los sistemas educativos estatal y federal. Cuando Gustavo L. Talamantes tomó las riendas del gobierno estatal en Chihuahua, la “revolución” disminuyó su radicalidad. La *Gaceta de policía*, tan “revolucionaria” entre 1933 y 1936, terminó siendo un órgano especializado de la policía y el resto de sus artículos, poemas, notas y ensayos pasaron de ser parte del proyecto revolucionario de “lucha de clases” y “desfanatización” al de la unidad nacional y la “solidaridad” allende las diferencias de clases, sexo, castas y creencias. En 1937, los poemas que hablan de Cristo y el amor de y a Dios se publican indiscriminadamente y aunque la portada del gendarme llevando a los niños a la escuela sigue siendo utilizada, ésta ya es más plástica que práctica.<sup>39</sup> El 13 de julio de 1937, por el decreto No. 91, el número de ministros de cada culto aumentó de uno por cada 100 mil habitantes a 5 para todo el estado. Parece un triunfo pequeño: no lo era. Después de 1937, la rigidez legal contra la Iglesia fue disminuyendo, al mismo tiempo que el Estado-nación relajaba sus políticas revolucionarias, después de marzo de 1938 y la Segunda Guerra Mundial, aparecía más continuamente el llamado al nacionalismo. Los católicos habían logrado que el poder del Estado retrocediera y paulatinamente recuperaron

---

<sup>39</sup> Véanse las ediciones de la *Gaceta de policía* de diciembre de 1937, enero, febrero, marzo, mayo y agosto de 1938, la portada del gendarme llevando a los dos niños a la escuela aparece, pero sin una editorial o artículo que complete la imagen, quedando ésta completamente inmóvil.

sus espacios. Los años del gobernador Talamantes fueron también el inicio del relajamiento en la educación desfanatizadora, “revolucionaria”.<sup>40</sup>

El conflicto religioso, que persistió hasta 1937 (y que terminó al ceder el poder estatal frente a los católicos), proporcionó al Estado el consenso suficiente para legitimarse y funcionar sin que alguien pudiera quitarle el aire por muchos años. La educación, desde el triunfo armado de los constitucionalistas, fue un bastión donde el Estado —entre negociaciones y conflictos— encontró terreno fértil para cimentarse en las comunidades: ahí se resolvía el enfrentamiento entre diversas formas de hacer y hacerse en el mundo que más de una vez eran incompatibles. Para tan magna tarea, el maestro fue la pieza clave, él era el intelectual del Estado que traducía las políticas de la SEP a la vida escolar cotidiana y él, en primer lugar, resolvía los conflictos que una comunidad de padres de familia podía tener con lo que se hacía y decía en la escuela. En el maestro recaía finalmente la decisión de seguir a pie juntillas el dictado de los mandos educativos, con el riesgo de no ser admitido en el seno de la comunidad, o bien, de traducir y transformar lo que se le ordenaba oficialmente, para que la comunidad lo aceptara a él. Pero, al aceptar al maestro, la comunidad aceptaba someterse a las visitas de inspección, lo mismo que entregar la posibilidad de decidir directamente sobre la construcción de sus aulas y la delineación de planes, programas y textos escolares. Aceptando al maestro y todo el aparato administrativo que llevaba como sombra, la comunidad daba paso al Estado y en la escuela lo vivía.

Los siguientes dos capítulos de esta investigación versan sobre la resistencia de la memoria colectiva y la comunidad al Estado; aquella sobre la institucionalización federal

---

<sup>40</sup> El primer informe de gobierno de Gustavo L. Talamantes, en septiembre de 1937 dejó de invocar continuamente a la “Revolución” en sus acciones y proyectos. A diferencia de los informes de Quevedo, Talamantes se remitió a dar datos más concretos, es decir, sin la retórica revolucionaria y desfanatizadora que había sido parte de su antecesor. *Informe del C. Gobernador Constitucional, ingeniero Gustavo L. Talamantes al H. Congreso del Estado*. Chihuahua: Talleres Linotipográficos del Gobierno, 1937.

de la historia de la revolución, ésta sobre el desarrollo de la educación en un municipio de Chihuahua de raigambre católica, Santa Isabel.



#### CAPÍTULO IV. CUANDO LA REVOLUCIÓN NO ERA EN NOVIEMBRE...

---

El día 14 de febrero de 1933 el Poder Legislativo del Estado envía una circular a todos los ayuntamientos de Chihuahua. El documento informa que la H. Diputación Permanente en turno tuvo a bien aprobar, por *unanimidad* el siguiente acuerdo: que se pida a todos los ayuntamientos del estado su colaboración en la mejor forma posible, “a fin de que las FIESTAS DE LA REVOLUCIÓN, que se efectuarán en Ciudad Juárez, durante los días del 1º a 15 de mayo de próximo, tengan el lucimiento y la importancia del motivo que las origina”.<sup>1</sup>

Veintidós años atrás, en 1911, las fuerzas revolucionarias de Orozco y Villa habían tenido que acampar a las afueras de Ciudad Juárez sin combatir, luego que Madero aceptó el armisticio propuesto por el gobierno federal el 23 de abril para la zona comprendida entre Ciudad Juárez, Casas Grandes, Miñaca y Chihuahua. Los revolucionarios habían comenzado a impacientarse después de dos semanas de inactividad, así que el 7 de mayo, en una larga reunión que Orozco y Villa sostuvieron con sus capitanes, decidieron forzar la batalla. Al día siguiente, Madero no tuvo más alternativa que autorizar el enfrentamiento, que duró dos días más. El 10 de mayo las tropas federales que quedaban en pie se rindieron a las fuerzas de Francisco Villa. Era la toma de Ciudad Juárez, la que derrocó a Díaz e instaló a Madero en la presidencia.<sup>2</sup>

Hoy conmemoramos *oficialmente* el inicio de la Revolución Mexicana el 20 de noviembre de cada año. Pero no siempre fue así, evidentemente. Seguir el rastro de cada conmemoración del 20 de noviembre no es una actividad de historiador ocioso. Por el

---

<sup>1</sup> Archivo Histórico de Santa Isabel, en adelante AHSI, documento sin clasificar, con mayúsculas en el original.

<sup>2</sup> Pedro Salmerón. *La División del Norte. Los hombres, las razones y la historia de un ejército del pueblo*. 1ª reimpresión México: Editorial Planeta, 2007. p. 230.

contrario, descubrir cómo es que se celebra cada 20 de noviembre (qué discurso, qué comida, qué desfiles, qué canciones, qué participantes, qué vestuario) es también descubrir cómo opera el Estado sobre la nación, cómo la concibe e impone... o *pretende* imponer.

Esta investigación no es una genealogía de los 20 de noviembre en México.<sup>3</sup> Intenta, en cambio, remontarse hasta los años en que *no* había 20 de noviembre *oficial*. Es decir, aquellos años en que no se había solidificado la conmemoración *nacional* (y con esto me refiero a la que se lleva a cabo en la totalidad del territorio mexicano) de la revolución mexicana, porque no se concebía como una sola y definitiva. Aquellos años en que la revolución *no era en noviembre*.

Las conmemoraciones civiles son una de las tantas formas de preservar y avivar la memoria colectiva de una comunidad.<sup>4</sup> Así, la celebración de las fiestas de la revolución en mayo en todo el estado afirma la pertenencia a la comunidad chihuahuense que participó en la toma de Ciudad Juárez en 1911, a la vez que obvia batallas que pueden formar parte de otras memorias colectivas. Años después la conmemoración de la Revolución Mexicana se había trasladado ya al 20 de noviembre: la memoria colectiva había sido desplazada.

### **La formación de la historia “oficial” nacional: historia de la enseñanza de la historia**

De la Constitución de Cádiz, la Constitución de 1824 heredó la concepción de la educación para “formar ciudadanos”; en su artículo 50 dictaba la facultad del Congreso general para establecer escuelas, “sin perjudicar a las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados”. Sin ser preocupación la enseñanza de la

---

<sup>3</sup> El tema es muy bien analizado en David E. Lorey. *The revolutionary festival in Mexico: November 20 celebrations in de 1920' an 1930'*. En *The Americas*. 1997, vol. 54.

<sup>4</sup> Bernard Lewis. *La historia recordada, rescatada, inventada*. Traducción de Juan González Hernández. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. Breviarios, 282.

historia, junto con lectura, escritura, aritmética y catecismo religioso, aparecen en el nivel primario asignaturas como “Catecismo Político”, “Constitución Política”, “Conocimientos de derechos civiles”, “Derecho natural público y constitucional”, “Obligaciones del hombre” y “Nociones Necesarias de la Constitución”.<sup>5</sup> Para estas asignaturas se publican cartillas y catecismos políticos que incluyen una breve presencia de la historia patria.<sup>6</sup>

En 1823 se incluyó en el *Proyecto de Reglamento general de instrucción pública*, en el plan de estudios de los colegios (el equivalente a la preparatoria) la materia de “Cronología y elementos de historia”. En el mismo año, el proyecto para la escuela de artes y oficios de la Compañía Lancasteriana proponía la asignatura de historia. En 1826 el *Proyecto sobre el Plan de instrucción pública*, incluía una vez más para los estudios preparatorios la materia de “Literatura e Historia”.<sup>7</sup>

La ley de educación del estado de Nuevo León de 1829 hablaba de la enseñanza moral a través de la historia y, además, proponía revolucionar el método de su enseñanza con el uso de estampas que debían ser el adorno de las aulas de las escuelas de primeras letras. La ley de Nuevo León reconocía el valor político de la enseñanza de la historia, aclarando que debían figurar sucesos célebres de la historia profana, “especialmente

---

<sup>5</sup> Eugenia Roldán Vera. *Conciencia histórica y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional. 1852-1894*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Historia, México D.f.: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1995. p. 6.

<sup>6</sup> El primer catecismo que pugnaba por un sistema republicano federal apareció en 1827, el *Catecismo de la república o elementos del gobierno republicano, popular, federal de la Nación Mexicana* de M. M. Vargas. En ese mismo año apareció también una *Cartilla constitucional de la libertad de la América mexicana* de Florencio García. En 1829 el conde de la Cortina sacó a la luz la primera edición de la *Cartilla social o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones del hombre en la sociedad civil para el uso de la juventud mexicana*, la cual consistía en una exposición de la estructura del sistema republicano y de los principios y virtudes propias de los ciudadanos en él, era un texto muy utilizado, en 1836 se reeditó. En 1831 apareció el *Catecismo político de la federación mexicana*, de José María Luis Mora y un año después Juan María Wenceslao Barquera publicó sus *Lecciones de política y derecho público para la instrucción del pueblo mexicano*. *Ibíd.* p. 49.

<sup>7</sup> *Ibíd.* p. 8

americana, los cuales estén acordes con el sistema republicano”.<sup>8</sup> Por ser una ley estatal no podría tener toda la fuerza de una propuesta emanada en la capital de la república.

La primera propuesta para instalar la enseñanza de la historia mexicana en todos los liceos y en las escuelas del Distrito y los territorios federales es de Tadeo Ortiz de Ayala, en la obra *México considerado como nación independiente y libre* (1832), pero no fue tomada en cuenta.<sup>9</sup>

Durante el segundo gobierno centralista, en la ley de instrucción pública del 18 de agosto de 1843 aparece la historia como asignatura obligatoria para ejercer una carrera profesional. En el mismo año José Ma. Lacunza escribió sus *Discursos históricos*: la primera historia universal escrita por un mexicano, cuyos cinco últimos ensayos están dedicados a la historia de México.

De acuerdo con Eugenia Roldán, después de la guerra contra Estados Unidos el interés por la historia aumentó. La guerra había evidenciado los pocos lazos que había entre los “mexicanos”, la historia comenzará a aparecer –aunque no decididamente– un posible camino para la unión nacional. De hecho, antes de la guerra –y la derrota que ella significó– la historia servía para la formación política de la élite, como una suerte de herencia de los consejos de Maquiavelo para gobernar.<sup>10</sup>

En 1854 Santa Anna aplicó nuevamente la ley del 18 de agosto de 1843, e hizo obligatorio el estudio de la historia en secundaria. Los gobiernos de Martín Carrera, Ignacio Comonfort y el gobierno liberal de 1861 que tenía a Ignacio Ramírez como Ministro de

---

<sup>8</sup> Josefina Zoraida Vázquez. *Nacionalismo y educación en México*. 1ª reimpresión de la 2ª edición. México: El Colegio de México, 1979. p. 43-44.

<sup>9</sup> El programa propuesto para los liceos tenía tres etapas de enseñanza de la historia mexicana: la historia Antigua, correspondiente a la historia prehispánica; la historia Media o Moderna, es decir la colonial y “el periodo de la guerra [...] hasta que la nación se constituyó”. Roldán, E. *Op. cit.* p. 8.

<sup>10</sup> En esta tónica, hacia 1850 Lorenzo de Zavala alegaba, apoyado en Constantine Volne, que los niños no tenían todavía el discernimiento necesario para juzgar los hechos del orden social y que por esta causa no debía implantarse en la instrucción elemental. *Ibid.* p. 18 y 13-20.

Instrucción Pública, también valorizaron el estudio de la historia, pero ninguno lo hizo en la instrucción elemental.<sup>11</sup>

Cuando los liberales triunfaron, después del Segundo Imperio, la historia nacional aparece en los planes de la Escuela Nacional Preparatoria, en los de las escuelas de artes y oficios y a partir de 1871 en los institutos y colegios de educación preparatoria.<sup>12</sup> A partir de entonces, los liberales construirán en las escuelas una trinchera ideológica para evitar ser desplazados de las conciencias.

El triunfo liberal impulsa la inclusión de *todos los mexicanos* en la construcción del país. Y si bien la historia ya era reconocida como *útil* para la élite política, ahora se presentará como ideal para la formación de ciudadanos, desplazando a las asignaturas y catecismos civiles.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867 declaraba firmemente la laicidad<sup>13</sup> y la gratuidad de la educación oficial y, entre varias reformas importantes, establecía la enseñanza de la historia en el nivel elemental, con el nombre de “Elementos de cronología e historia general y de México”.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Martín Carrera restableció, una vez más, la ley del 18 de agosto del '43. Comonfort estableció en el primer año de secundaria la “historia general antigua y moderna”, y la “historia particular del país” para el segundo año, incluso para las niñas. Por decreto de 1857 se hizo obligatoria la historia patria para los estudios de la Normal. Ignacio Ramírez estableció en la preparatoria la materia de “Elementos de historia general y del país”. *Ibid.* p. 10-12. Y Vázquez. *Op. cit.* p. 70.

<sup>12</sup> Roldán. *Op. cit.* p. 21.

<sup>13</sup> La Ley del 2 de diciembre de 1867 reafirmaba la desaparición de la enseñanza de la religión en todos los niveles de educación pública. Este mismo principio se ratificó con la ley del 14 de diciembre de 1874 que prohibía la enseñanza religiosa y las prácticas de cualquier culto en las escuelas públicas. Roldán. *Op. cit.* p. 22-23.

<sup>14</sup> Originalmente la enseñanza de la historia general o universal y la historia de México estaban juntas, no fue sino hasta 1886 que se separaron en Historia Universal e Historia de México. El 20 de abril de 1885 el Congreso promulgó el decreto que creó la Historia de México: “Se establece en la Escuela Nacional Preparatoria una clase especial de Historia del país, quedando consagrada la que existe actualmente de Historia General y del país, a la primera materia exclusivamente. Estas clases serán *obligatorias, para todos los alumnos* la de *Historia Nacional* y la de general para cuantos debían estudiarla conforme a la ley orgánica de instrucción pública de 15 de mayo de 1869.” *Ibid.* p. 21, Vázquez. *Op. cit.* p. 72.

Después del “Congreso Higiénico Pedagógico” de 1882-1883, que se ocupó principalmente de los problemas en torno a educación y salud, en 1889-1890 y 1890-1891, se celebraron el primer y segundo Congreso Nacional de Instrucción, convocados por el ministro de Instrucción, Joaquín Baranda, y presididos por Justo Sierra. El primero tuvo como finalidad obtener la *uniformidad educativa en todo el país* para formar en los niños mexicanos ciudadanos cumplidos con los mismos ideales, es decir pretendía crear un “sistema nacional de educación popular” más que homogeneizar los planes de estudio, métodos de enseñanza y textos escolares. El Primer Congreso consiguió la unificación de los principios que debían regir la instrucción pública en el país: obligatoriedad, gratuidad y laicismo. El segundo se dedicó a los planes de estudio, los métodos de enseñanza, los lineamientos para la elaboración de los libros de texto de todas las materias en todos los niveles.<sup>15</sup>

Los Congresos Nacionales de Instrucción repercutieron directamente en la enseñanza de la historia en todo el país. A partir de entonces se percibe una mayor homogeneidad en los manuales escolares, basados en las guías metodológicas de Enrique Rébsamen y Ramón Manterola y en los libros de texto de historia nacional de Justo Sierra (1894).<sup>16</sup> El Primer Congreso se interesó particularmente en la enseñanza de la historia, por ser una de las materias consideradas fundamentales para formar el carácter nacional. Se determinó que en el segundo año de la educación primaria elemental los niños conocieran mediante relatos y conversaciones familiares, algo sobre los personajes más notables y los hechos principales de la historia nacional; en el tercer año debían adquirir de modo más formal algunas ideas más generales acerca de la historia antigua y la época colonial, y que en el cuarto año se

---

<sup>15</sup> Roldán. *Op. cit.* p. 24-25.

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 25.

estudiara la guerra de Independencia, la proclamación de la República, Santa Anna y la Guerra con los Estados Unidos, Comonfort y la Constitución de 1857, y Juárez y la Reforma y la Intervención Francesa. En la instrucción superior, en quinto año se ampliaría la idea de Historia Patria, y en sexto se emprendería el estudio de la Historia General.<sup>17</sup>

Sin embargo, la historia de México impulsada en los Congresos no puede pensarse como la historia “oficial” del estado, “dada la ausencia de uniformidad en el sistema educativo y la diversidad de objetivos y características de los autores de los libros de texto entre 1867 y 1890”.<sup>18</sup> Los albores de la historia oficial debemos encontrarlos a inicios del siglo XX, cuando los libros de texto deben pasar ya por un proceso de selección y dictaminación, tras el cual se elaboraban las listas donde aparecían los textos recomendados.<sup>19</sup>

Después de los congresos surgió un interesante debate sobre el papel de la enseñanza de la historia para la formación de ciudadanos. Por un lado, apenas concluido el primer encuentro, el pedagogo suizo, Enrique Rébsamen publicaba su *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* (1891), preocupado porque “la unidad nacional, completada en los campos de batalla” se consolidase a través de la escuela para alcanzar la “unidad intelectual y moral de este hermoso país [y] evitar una reacción del partido clerical”. Centra su

---

<sup>17</sup> Rafael Ramírez. *La enseñanza de la historia en el momento actual*. En Rafael Ramírez et al. *La enseñanza de la historia en México*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, 1948. Memorias sobre la Enseñanza de la Historia I, 6. p. 3-92, p. 11-12.

<sup>18</sup> Roldán. *Op. cit.* p. 25. De la misma opinión es Andrea Sánchez Quintanar, para quien no puede hablarse de una “historia oficial”, aunque sí existe un conjunto de orientaciones procedentes del gobierno que establecieron directrices para la difusión de la historia, según las cuales se preconizan determinados valores, se exalta a ciertos personajes, se sataniza a otros o se deja en el olvido algunos acontecimientos. Andrea Sánchez Quintanar. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2002. p. 46.

<sup>19</sup> A principios del siglo XX los textos más solicitados eran los de Justo Sierra, *Primer y Segundo año de Historia Patria*, de 1899 y 1897 respectivamente; de Enrique C. Rébsamen, *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* (1891); y de Gregorio Torres Quintero, *Una familia de héroes, La patria mexicana, Elementos de historia nacional* (1907). Rosalía Menéndez. *Funciones de la Enseñanza de la historia*. En Luz Elena Galván Lafarga, coord. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. Gisela von Wobeser, presentación. México: Academia Mexicana de la Historia, 2006. p. 75-88, p. 85.

atención en la enseñanza de la historia “piedra angular para la educación nacional”, pues junto con la instrucción cívica forma al ciudadano. Rébsamen no iba más lejos, se contentaba con decir que la enseñanza de la verdad histórica pondría en evidencia la superioridad del partido liberal.<sup>20</sup>

Guillermo Prieto, el otro lado del debate, empezó a publicar el 23 de enero de 1891 en *El Universal* una serie de artículos que atacaban la *Guía* de Rébsamen. Básicamente Prieto llegaba a las mismas conclusiones que el suizo: “es [...] la escuela [...] el embrión de la nación, como el lugar de ensayo de las funciones políticas y sociales, como el gran laboratorio del patriotismo y de las virtudes cívicas”.<sup>21</sup> La diferencia –que desató el debate– era que para Prieto no bastaba con la transmisión del relato histórico verdadero, sino que era necesario hacer un ataque abierto contra el partido contrario, era necesaria la propaganda de los principios liberales en los libros de texto y en el aula. La posición de Rébsamen terminó por ganar el debate al pasar los años, su *Guía* y su método fue el más difundido en los años restantes del porfiriato, junto con los libros de texto de historia que en 1894 publicó Justo Sierra.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Vázquez. *Op. cit.* p. 112. Las citas son de la *Guía* de Rébsamen. En la *Guía*, Enrique Rébsamen aseguraba que primero debía introducirse a los niños en la historia a través de la vida de grandes personajes; para el segundo año, el maestro debía hacer “relatos y conversaciones familiares sobre los personajes más notables” de toda la historia de México; en el tercer año se le daría al niño una visión general sobre la historia antigua y la época colonial, y para el cuarto, un panorama de la guerra de independencia y la historia del México independiente hasta la intervención francesa. El quinto año debía ampliar lo visto en años anteriores con la insistencia en “los hechos que han ido cambiando la faz de nuestro país”. Después de lograr integrar la personalidad nacional, en el sexto año se introduciría al niño en la historia general con el propósito de despertar el amor a la humanidad entera. Sánchez Quintanar. *Op. cit.* p. 145. Debe observarse la similitud entre el programa surgido del Primer Congreso de Instrucción Pública y el de Rébsamen, se deja claro entonces que tales congresos sí cumplieron un papel importante en la tarea de *uniformización* de la educación.

<sup>21</sup> Vázquez. *Op. cit.* p. 113. Las citas son de los artículos de Guillermo Prieto.

<sup>22</sup> Justo Sierra en sus libros de texto de historia, *Catecismo de historia patria* y *Elementos de historia patria*, reconoce que la conquista había fundado la nacionalidad (y que en este sentido Cortés es el padre de la nacionalidad), pero que Hidalgo la había redimido, siendo por eso, Padre de la Patria. *Ibid.* p. 121.



No hubo importantes modificaciones a la Ley de Instrucción Pública de 1891 hasta 1908. En esta última se declaraba que la educación elemental sería integral y nacional, y se proponía como finalidad

diferenciar a los educandos que reciban su influencia, de todos los educandos que haya en el mundo [...] la ley expresamente recomienda que los educadores lleguen a conseguir que sus alumnos se desarrollen en el amor a la patria mexicana y a sus instituciones, así como en el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes.<sup>23</sup>

En el nuevo programa de historia de 1908 para el distrito y los territorios federales, los temas más relevantes eran los relativos a la vida de los personajes del panteón nacional, para lo cual se anexaba un listado de los notables que debían ser tratados: Quetzalcóatl, Moctezuma Ilhuicamina, Moctezuma Xocoyotzin, Cuauhtémoc, Bartolomé de las Casas, Hidalgo, Morelos, Bravo, Galeana, Guerrero, Iturbide, Victoria, los niños héroes de Chapultepec, Comonfort, Juárez, Zaragoza, Escobedo y Porfirio Díaz.

A partir de 1917, la Historia de México es una asignatura obligatoria en la educación primaria, aunque a partir del tercer año.<sup>24</sup> Pero con la revolución los héroes de la patria deben volver a definirse. Los autores oficiales mantienen su lealtad a Cuauhtémoc, Hidalgo, Guerrero, Juárez y aumentan la importancia de Morelos. Durante los años veinte, la falta de unidad en la facción de revolucionarios triunfantes no permite sino a Madero como caudillo. Para los años treinta Zapata y Carranza lograron la aureola heroica.<sup>25</sup>

Con la revolución, la “historia oficial” sufrió un retroceso. Los libros de texto de 1917 a 1934 responden a diferentes tendencias políticas, sin que realmente el Estado pueda

---

<sup>23</sup> *Ibid.* p. 116. El nuevo programa contaba con el apartado *Consejos y Direcciones* en que se daban algunas indicaciones, entre ellas que la primera enseñanza de la historia debía fundarse de preferencia en las biografías y sobre todo en aquellas basadas en la anécdota, oral y sin detalles, al que seguiría un resumen del libro de texto lo más breve posible para poder memorizarlo. Menéndez. p. 82-83.

<sup>24</sup> Sánchez Quintanar. *Op. cit.* p. 156. En el estado de Guerrero, la ley de 1921 estipulaba que fuera materia obligatoria desde el primer año.

<sup>25</sup> Vázquez. *Op. cit.* p. 189.

hacer algo para controlarlos. Inmediatamente después de la lucha armada convivían libros escritos durante el porfiriato, otros más cercanos a la posición del gobierno en turno -- Obregón o Calles- y otros más que respondían a la posición tradicional-católica sobre la historia.

Por mi parte, coincido con Andrea Sánchez Quintanar en que la versión “oficial” sobre la historia nacional se impuso en las escuelas a partir de la reforma del artículo 3º en 1934, cuando se estableció el monopolio educativo por parte del Estado y se inició la distribución de libros de texto que seguían la orientación de los programas establecidos por la reforma educativa. Entre éstos los más importantes fueron los de lectura (esos que los niños llevaban indudablemente en primero y segundo año), que presentaban una visión de México y su historia más general y radical que los propios textos históricos.<sup>26</sup>

### **La enseñanza de la historia estatal en Chihuahua**

La historia de la enseñanza de la historia estatal en Chihuahua es bastante breve para el periodo que se trata en esta investigación. En buena medida responde a las tendencias “nacionales”, es decir las del Distrito Federal, y a ellas terminó uniéndose definitivamente en 1933-1934.

Desde la instalación de la Compañía Lancasteriana en Chihuahua, en 1826, el programa que idealmente debía llevarse en las escuelas consistía en “política, religión, Moral, conocimiento del idioma, urbanidad, caligrafía, ortografía, ideas que inspiren amor a la patria y otros ramos útiles”.<sup>27</sup> La Ley de Instrucción Pública del estado de Chihuahua del 31 de diciembre de 1881 reglamentó la educación en todos sus niveles y ramos. En su plan

---

<sup>26</sup> Sánchez Quintanar. *Op. cit.* p. 163-164.

<sup>27</sup> Francisco R. Almada. *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses*. 2ª edición. Chihuahua, s.n., 1968. p. 178.

mínimo de enseñanza estaban las “nociones y derechos del ciudadano”. Después, la Constitución local de 1887 estableció la obligatoriedad de la lectura de las Constituciones federal y local y de las leyes electorales respectivas, para la educación preparatoria y de profesores.<sup>28</sup> La formación de ciudadanos queda reconocida como un deber de la educación, pero en ninguno de los programas arriba mencionados se decía algo referente a la enseñanza de la historia nacional o estatal.

El uso de los textos escolares se fijó por primera vez en la ley de instrucción pública del 15 de julio de 1893, expedida durante el gobierno del coronel Miguel Ahumada, seguramente como consecuencia del primer y segundo congreso nacional de instrucción pública que, no estará de más recordar, tenían como tarea la uniformización de la instrucción pública en todo el territorio. Aunque en la ley del 15 de julio de 1893 nada se dice explícitamente sobre la enseñanza de la historia, sabemos que ésta fue una de las preocupaciones centrales de los congresos nacionales y de ahí podemos inferir su existencia en el estado de Chihuahua. En estos mismos años se realizó la militarización de las escuelas para varones, con el objeto de inculcarles ideas de patriotismo y obediencia a las autoridades.<sup>29</sup> Y en 1897, en el segundo gobierno de Ahumada, se intentaba nuevamente la aplicación de programas y textos *uniformes* en todo el estado para lograr la *unificación* de los chihuahuenses, ahora con la resistencia de los municipios.

En el gobierno de Enrique C. Creel (1907-1911) se fundó la Junta Local de Estudios Históricos y se logró que Porfirio Parra escribiera un programa general para la Historia

---

<sup>28</sup> *Ibid.* p. 181-182.

<sup>29</sup> *Ibid.* p. 182. El tema de las escuelas militarizadas en Chihuahua es por demás interesante. Es curioso, por ejemplo, en un sentido de utilidad práctica, que se introdujeran años después del triunfo de la guerra contra los apaches y no antes; es notable también la utilización de la militarización para forjar el patriotismo y, es más notable aún, que algunos gobernadores y figuras importantes del estado de Chihuahua hayan sido discípulos de Mariano Irigoyen, el profesor del municipio Guerrero con la escuela militarizada más importante del estado. Como sea, la cuestión queda pendiente para futuras investigaciones, propias o de alguien más.

Particular del Estado, que constituyó el primer esfuerzo para hacer escribir la historia completa de Chihuahua, sin que estuviera dirigida a las escuelas públicas o para profesores. Además, el gobernador Creel patrocinó varias publicaciones históricas y literarias que aumentaron la bibliografía local.<sup>30</sup>

Después de la revolución, la Ley de Educación del Estado de Chihuahua de julio de 1923 indicaba que la educación primaria debía ser nacionalista, aunque propiciara el desarrollo individual. Años después, durante el gobierno interino de Fernando Orozco, se patrocinó la publicación de diversas obras históricas locales y nacionales y literarias con el propósito de contribuir a la difusión de la cultura popular.

Hasta 1933, el gobernador de Chihuahua, general Rodrigo M. Quevedo celebró un convenio con la SEP para la coordinación de planes y programas escolares, que junto con las escuelas quedaron en manos de la Dirección Federal de Educación.<sup>31</sup> Entonces la política educativa del estado entró en consonancia formal –ya no sólo virtual- con la nacional. La corriente de la educación socialista –y su visión histórica- fue la oficial en las escuelas federales y estatales. Sobre todo porque a las escuelas federales sólo llegaban los libros de texto que la misma SEP seleccionaba y enviaba al maestro.

Finalmente, en 1945, la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos presentó a Francisco R. Almada, en ese entonces jefe del Departamento de Educación Normal, la propuesta de que se establecieran en el ciclo secundario de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua las cátedras de historia y geografía del estado. La propuesta fue aprobada por el

---

<sup>30</sup> En estos años los señores Carlos Pereyra, el licenciado Vitorano Salado Álvarez y José María Ponce de León reciben estímulos del gobierno para que se dediquen a los trabajos de investigación histórica estatal. Francisco R. Almada. *Resumen de historia del estado de Chihuahua*. Chihuahua: Ediciones del Gobierno del Estado, 1997. p. 366. En estos años los señores Carlos Pereyra, el licenciado Vitorano Salado Álvarez y José María Ponce de León reciben estímulos del gobierno para que se dediquen a los trabajos de investigación histórica estatal.

<sup>31</sup> Aldama. *Diccionario...* p. 183.

Gobierno del estado e inmediatamente el director de la Normal, profesor Luis Urías, solicitó a la Sociedad Chihuahuense de Estudios Históricos formara un anteproyecto del programa tanto de historia como de geografía, así como una lista de personas preparadas para dar la clase.<sup>32</sup>

### **La oficialización de la historia de la Revolución Mexicana**

Los libros de texto de historia nacional elaborados en la década de los treinta –que siguieron teniendo vigencia durante toda la década siguiente– orientaban la comprensión de la historia como conjunto de procesos realizados por los pueblos míticos, donde la lucha de clases tenía un papel relevante y la participación colectiva se destacaba sin que por esto se eliminaran héroes y villanos.<sup>33</sup> Hacia 1934, con la implantación de la educación socialista, surgió el bloque de autores que escribían de acuerdo con la reforma de la SEP (cuyos libros eran distribuidos a las escuelas federales, por lo menos al maestro). Entre éstos se encontraban los libros de texto propiamente de historia (como el de Teja Zabre, Chávez Orozco y Castro Cancio); los de lectura de la *Serie SEP* para las escuelas urbanas y la serie *Simiente* para las rurales, que tocaban también temas de historia patria. Los libros de lectura eran particularmente importantes, porque eran los utilizados desde el primer año y eran, dado que los tres primeros grados eran los más cursados, los que daban alcance a una mayor población infantil, y por tanto un mayor número de hogares. Los libros de lectura – particularmente la serie *Simiente*– tenían una visión más radical de la historia, estaban inspirados en los murales del Palacio Nacional de Diego Rivera y sus temas constantes eran

---

<sup>32</sup> El primer maestro de la asignatura de historia del estado fue el mismo Francisco R. Almada. María Concepción Franco Rosales. *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua*. Chihuahua: Doble Hélice, 2006. Colección Chihuahua y sus regiones, serie Historiografía. p. 75-77.

<sup>33</sup> Sánchez Quintanar. *Op. cit.* p. 165.

el sindicato, la huelga, el campesino, los explotadores, la guerra imperialista, junto con el heroísmo de Cuauhtémoc, Hidalgo, Morelos, Juárez, Madero y Zapata. Y finalmente estaban los libros de historia que no eran de texto, pero que igual servían a la orientación del magisterio.<sup>34</sup>

Durante el sexenio de Cárdenas nace la historia oficial de la Revolución Mexicana, aunque su contenido “socialista” será modificado con la política de la “unidad a toda” costa de Ávila Camacho. En dicha oficialización, el pueblo mítico siempre dispuesto a luchar contra la injusticia (personificada en el cardenismo en la lucha de clases) aparece como la figura central del cambio –como lo hizo en el movimiento muralista–, después de que en los años veinte los autores de algunos libros de texto, a pesar de reconocer la necesidad de cambiar de régimen político, habían hablado de la revolución como la interrupción del progreso que don Porfirio había traído a México. Consecuentemente, las masas de campesinos, Villa, e incluso el ejército de Zapata, eran hordas de bárbaros que habían atacado la unidad de los mexicanos.

En los libros de texto cardenistas, el pueblo que de nuevo se había levantado en armas contra la injusticia social, ahora encarnada por Díaz y el “capitalismo”, pero en otras épocas por los conservadores, el Segundo Imperio o la dominación española, ese mismo pueblo era la figura central. Así entraba la Revolución Mexicana a la “memoria común organizada”, esa que se articula en las élites del poder central-nacional y desciende queriendo imponerse a las comunidades, hayan éstas participado o no en la revolución, hayan o no sido parte de

---

<sup>34</sup> Vázquez. *Op. cit.* p. 210. Sobre los libros de lectura, Mary Kay Vaughan dice que “La SEP [ayudó a los maestros] enviándoles libros como *Fermín*, *Simiente* y *La Vida Rural*. Distribuidos en grandes cantidades después de 1935, estos libros condensaban ciencia, geografía e historia rudimentarias en volúmenes bien ilustrados y con letras grandes [...] Los nuevos textos elogiaban la lucha de los agraristas. Al convertir a la familia del campesino en actores históricos y agentes del cambio, estos libros de lectura convirtieron una revolución dominada por los hombres en un acontecimiento que incluía a toda la familia”. *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. Traducción de Mónica Utrilla. 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 176.

la revolución que finalmente triunfó, a saber, la constitucionalista. Esto no quiere decir, y debo aclararlo antes de continuar, que la interpretación cardenista-socialista de la Revolución Mexicana haya permanecido como “la oficial”, sino que es a partir de Cárdenas, cuando la estructura educativa nacional está solidificándose en todo el territorio nacional, que se distribuyen libros de texto a regiones rurales y citadinas a través de la SEP (proceso que se completará formalmente con la creación del libro de texto *gratuito* por Jaime Torres Bodet en 1959). Y que éstos libros llevan, está por demás decirlo, la impronta de estado.

En el primer capítulo de esta investigación hablé ya del triunfo de *una* revolución y su consolidación durante el régimen de Cárdenas a través del consenso de los grupos dominados, formado por las concesiones dadas a los grupos de campesinos y obreros (concesiones, no está de más decirlo, que fueron en cierto grado negociadas desde los grupos subalternos). Este es uno de los principios básicos de la hegemonía gramsciana: que el dominio se ejerce a través del consenso activo y el monopolio del ejercicio de la fuerza por el Estado.<sup>35</sup> Así pues, el grupo que desea consolidar su hegemonía (u obtenerla) debe extender *su* visión del mundo *sobre* los grupos subalternos, sin que esto signifique que éstos adquieran una falsa conciencia.<sup>36</sup> La obtención de la hegemonía está directamente relacionada con la educación (transmisión de metas comunes), y concretamente con la

---

<sup>35</sup> Para evitar equívocos, debo recalcar el carácter *activo* del consenso de los subalternos en un régimen burgués. El consenso activo es sí por una parte la imposición de los objetivos del grupo hegemónico a los subalternos, pero también la negociación (en grado subordinado, no me cansaré de repetirlo) de éstos y, en ocasiones, la imposición de algunas de sus demandas. En última instancia se debe recordar que el grupo hegemónico *tiene* el uso exclusivo de la fuerza y que siempre puede negarse a negociar y decidirse a reprimir a los subalternos, acción que sin duda desencadenará en otro tipo de régimen, ya no más uno hegemónico. Por otro lado, Gramsci llega a sugerir que el momento de hegemonía absoluta es aquél en el cual el consenso domina las relaciones, momento que logra alcanzarse sólo después de largo proceso de educación. Antonio Broccoli. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen, 1977. p. 91.

<sup>36</sup> Una clase se encumbra como hegemónica cuando logra sumar un consenso y la coerción, cuando es dirigente de los grupos afines o aliados y tiende a “liquidar” o a someter incluso por la fuerza armada a los grupos adversarios. Antonio Gramsci. *Cuadernos de la cárcel. El Risorgimento*. Traducción y notas de Stella Mastrangelo. 3ª edición. México: Juan Pablos, 2000. p. 99.

generación de una identidad común entre los grupos en disputa y, por tanto, con la creación (organización del pasado por los intelectuales del grupo) de una historia nacional hegemónica –una memoria común organizada- que si bien por un lado integra pequeñas partes de la memoria de las comunidades, por otro convierte en folclor lo no agregado a la agenda oficial. Esta construcción de la historia nacional se entrecruza con los procesos hegemónicos dentro de los subalternos: ahí donde un grupo regional decide poner a dialogar su memoria con la oficial, niega la presencia de otros grupos que no la comparten. Es decir, negocia la memoria con el grupo hegemónico nacional siendo subalterno y se encumbra como hegemónico dentro de su región.

En la formación de una historia oficial de la Revolución Mexicana, quiero enfatizarlo antes de seguir adelante con la investigación, los grupos derrotados en la lucha armada –los dominados- y las revolucionarios triunfantes –las ahora élites dominantes- no son esferas aisladas, ni siquiera separadas. Los dominados y quienes, habiendo perdido la batalla jamás fueron vencidos, pudieron conservarse como comunidad, no aceptaron pasivamente su destino, sino que siguieron siendo capaces de enfrentarse al poder (de forma oculta o pública), pero su acción no es una expresión autónoma de la cultura y la política dominante.<sup>37</sup>

A la historia oficial de una nación, se opone la memoria colectiva de los grupos que *efectivamente* participaron o no en aquello que se rememora. La memoria colectiva es “la

---

<sup>37</sup> William Roseberry. *Hegemonía y lenguaje contencioso*. En Gilbert Joseph y Daniel Nugent, comps. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. Traducción de Rafael Vargas, salvo por el prólogo, traducción de Paloma Villegas, y el ensayo de Gilbert M. Joseph que tradujo Ramón Vera. México: Era, 2002. p. 213-226. p. 219-220. Integro la teoría de Scott en cuanto sostiene que a toda forma de dominio corresponde una forma de resistencia, aunque ésta permanezca oculta (*hidden transcript*), los dominados encuentran lugares para reafirmar su dignidad y burlarse del amo. James Scott. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Traducción de Jorge Aguilar Mora. México: Era, 2000. Colección Problemas de México. p. 21



huella de las experiencias vividas real o imaginariamente por un grupo social”.<sup>38</sup> Cuando tornamos sobre la institucionalización de la historia de la Revolución Mexicana, observamos que ésta pretende imponerse como *la* memoria de la nación sobre la revolución, sobre lo que efectivamente es rememorado por la comunidad o el grupo social.<sup>39</sup>

La memoria *es de* (propiedad) y *constituye a* (identidad) un grupo social. En este sentido, la lucha por su conservación es también un mecanismo para que el *ser* del grupo se prolongue. La memoria colectiva “es una corriente de pensamiento continuo, de una continuidad que no tiene nada de artificial, ya que del pasado sólo retiene lo que aún queda vivo de él o es capaz de revivir en la conciencia del grupo que la mantiene, [sin ir] más allá de los límites de este grupo”.<sup>40</sup> Un individuo es capaz de *hacer* memoria porque ha vivido lo que recuerda y su pasado constituye su identidad; ocurre lo mismo con un actor colectivo que mantiene en su tejido las experiencias que, en la medida en que lo hacen diferenciarse de otros y participan en su interacción del mundo, siguen vivos en su acción cotidiana. Así podemos entender que el intento de imposición de una historia oficial de la Revolución Mexicana es un acto de violencia contra la comunidad que guarda en su seno la memoria de

---

<sup>38</sup> Enrique Rajchenberg y Catherine Héau-Lambert. *Las mil y una memorias*. En *Bajo el Volcán. Revista semestral de Ciencias Sociales. Posgrado de Sociología*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias y Humanidades. Año 11. Número 1. 1er semestre del 2000. pp. 25 – 45. p. 26. Para Maurice Halbwachs “nuestros recuerdos [son] colectivos [...] a pesar de que se [trate] de hechos en los que hemos estado implicados nosotros solos. Esto se debe a que en realidad nunca estamos solos.” Maurice Halbwachs. *La memoria colectiva*. Traducción de Inés Sancho-Arroyo. España: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2004. Clásicos, no. 6. p. 26.

<sup>39</sup> Defino, gracias a Gilberto Giménez, al grupo social como un conjunto de individuos en interacción que comparten las representaciones sociales y que, consecuentemente, se encuentran dentro de marcos de percepción e interpretación de la realidad idénticos. Debo puntualizar ahora que la suma de individuos en sistema muégano no es un grupo, el grupo es un agente social con una identidad concreta que le permite actuar sobre su realidad. “[Los grupos y las colectividades] se comportan como verdaderos actores colectivos capaces de pensar, hablar y operar a través de sus miembros o de sus representantes”. Gilberto Giménez. *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Gilberto Giménez Montiel. *Teoría y análisis de la cultura. Volumen dos*. México: CONACULTA, 2005. Colección Intersecciones. pp. 18-44. pp. 24-25 y 29.

<sup>40</sup> Halbwachs. *Op. cit.* p. 81-82.

la revolución, porque la memoria no es sólo un recuerdo de algo pasado, es un lazo que permite unir a los miembros de la comunidad a través del tiempo y es también una frontera que les permite diferenciarse de otras comunidades.

La memoria es esencialmente un trabajo con un fuerte sentido imperativo,<sup>41</sup> hablamos entonces del *deber de memoria* como un *deber de justicia*, dicho trabajo “no se limita a guardar la huella material, escrituraria u otra, de los hechos pasados, sino que cultiva el sentimiento de estar obligado respecto a estos otros de los que afirmaremos más tarde que ya no están, pero que estuvieron”.<sup>42</sup>

Pero de la misma forma que un grupo social cambia con el tiempo (los marcos sociales se modifican), la memoria adquiere nuevos matices, un hecho concreto deja de ser “traído” al presente por el grupo o, por el contrario, el pasado antes no “usado” por la memoria es recordado. Cualquiera sea la acción (nombrar constantemente, nombrar por primera vez, dejar de nombrar o renombrar un acto pasado), la memoria colectiva no sólo es un elemento constitutivo del grupo, no es un simple objeto de propiedad; tener memoria es “hacer” algo, es aun un acto de justicia.<sup>43</sup>

Por otro lado, cuando una comunidad es incorporada a una historia nacional, puede producirse exitosamente que la memoria colectiva subordinada –para sobrevivir- aprenda a moverse en los marcos históricos impuestos desde fuera, y que, por lo tanto, dentro de la comunidad se establezca como pública *una* memoria, la cual desplaza a las otras memorias

---

<sup>41</sup> “Digámoslo en dos palabras: el ejercicio de la memoria es su uso; pero el uso implica la posibilidad del abuso. Entre uso y abuso se desliza el espectro de la mala ‘mimética’. Precisamente por el abuso, la intencionalidad veritativa de la memoria queda amenazada totalmente”. Paul Ricoeur. *La memoria, la historia, el olvido*. Traducción de Agustín Neira. España: Trotta, 2003. Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía. p. 82.

<sup>42</sup> Ricoeur señala que el deber de memoria oscila entre el uso y el abuso, pero este punto, importantísimo será tratado en el desarrollo de la investigación. *Ibid.* p. 120-121.

<sup>43</sup> Sobre la mutación de la memoria en el tiempo y el espacio. Véase Lewis. *Op. cit.* p. 11-20

que también son de la comunidad. Me explico: el hecho de que la historia de un pueblo sea relatada por un grupo –que pretende obtener legitimidad nacional sobre el resto del pueblo– en los términos cronológicos nacionales (qué estaba pasando en los años de la Independencia, la Reforma o la Revolución) puede ir en detrimento de lo que otra parte del mismo pueblo reconoce como su memoria. Relatar la historia del pueblo *dentro* de la nación (porque se usa su cronología) es también rechazar los hitos históricos que permiten a una parte del mismo pueblo identificarse colectivamente; tal relato reconoce la existencia y la primacía de la nación y sus tiempos (aunque pueda o no estar de acuerdo en algunos puntos, aunque quiera imaginarla de otra forma), porque desplaza el derecho de toda comunidad a contar y vivir su memoria como mejor le acomode.

En las páginas anteriores he dicho ya que es con Cárdenas con quien podemos hablar propiamente de una historia nacional oficial (por el control efectivo del Estado sobre la educación y la distribución de libros de texto seleccionados por la SEP). Es en estos mismos años que comienza a institucionalizarse la historia de la Revolución Mexicana, es decir que el panteón de héroes y villanos revolucionarios es trazado, lo mismo que la presencia del pueblo como sujeto histórico.

### **Diálogo, imposiciones y resistencias en las historias de la revolución**

La construcción de esta historia oficial de la Revolución Mexicana es el siguiente objetivo de esta investigación, reconociendo, en primer lugar, que dicha historia oficial responde al triunfo de un grupo revolucionario específico –y su concepción del mundo– y, en segundo lugar, que intenta desplazar otras memorias coetáneas.<sup>44</sup> Concretamente

---

<sup>44</sup> El hecho, señalado por Halbwachs, de que un individuo pertenezca a diferentes grupos al mismo tiempo debe ser tomado en cuenta para el desarrollo de la investigación, en la medida en que los alumnos de

estudiaré la relación -de dominación y resistencia- que se dio entre la historia oficial y la historia regional de la revolución en el estado de Chihuahua.

Valdría la pena, antes de cualquier cosa, hacer algunas aclaraciones. Utilizo únicamente los libros de historia nacional que llegaron y fueron utilizados en Chihuahua, pues su idea de historia de la revolución es la que pretendió imponerse sobre las comunidades chihuahuenses. Estos libros fueron producidos en la década de los treinta en el Distrito Federal, mientras que el libro que utilizo para hablar de la historia de Chihuahua fue producido en 1944.<sup>45</sup> Este desfase editorial no es tan grave, la explicación es la siguiente: la educación socialista –bajo la que se produjeron los libros que utilizo- no fue reformada sino hasta 1946, a pesar de que desde 1940 Ávila Camacho hablaba de “unidad nacional” en lugar de “lucha de clases”. Por otro lado, los libros distribuidos durante el cardenismo fueron renovados lentamente; sabemos, gracias a la historia de vida del profesor chihuahuense Ramón Gutiérrez Lozano, que entre 1939 y mediados de los cuarenta seguían utilizándose en Chihuahua los libros de raigambre socialista: *Simiente* y *Breve historia de México*.<sup>46</sup> Debo también señalar que la fecha de aparición del libro *Mi tierra* (1944) no es un impedimento para su comparación con los libros nacionales, pues

---

una escuela pertenecen al mismo tiempo tanto a la comunidad (que tiene una cierta memoria) como a la escuela misma (entendida como un espacio social) en la que se recrea una historia oficial que pretende ser asumida como la memoria nacional. Maurice Halbwachs. *Los marcos sociales de la memoria*. Postfacio de Gérard Namer. Traducción de Manuel A. Baeza y Michel Mujica. Barcelona: Anthropos, 2004. p. 167.

<sup>45</sup> Curiosamente aparece antes de que sea instalada la cátedra de Historia y Geografía del estado en la Normal del Estado.

<sup>46</sup> El profesor Ramón Gutiérrez Lozano nombra también los libros *Historia de la civilización*, *Mi nuevo amigo*, *Caminito de Luz*, *El porvenir*, *Mi caballo blanco*, *México nuevo*, *Saber leer*, *Actividades geométricas*, *La enseñanza de la lectura* *La enseñanza de la lectura* y *Las cooperativas y la escuela*. Me dedico exclusivamente a *Simiente* y *Breve historia de México* pues que en ellos se trata la historia de México y porque *México nuevo* y *Las cooperativas...*, libros que pudieron ser de utilidad, no pude localizarlos en la búsqueda realizada entre la Biblioteca Nacional y la Biblioteca de la UPN. Ramón Gutiérrez Lozano y Fernando Sandoval Salinas. *Así enseñaban nuestros profesores*. Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura, 2003. Colección Solar, Serie Horizontes. p. 56.

considero que es una formalización escrita de la historia oficial del estado de Chihuahua que de por sí *ya existía*.<sup>47</sup>

El autor de *Mi tierra* es el profesor Manuel López Dávila, uno de los principales articuladores de la educación desfanatizadora y socialista en Chihuahua. Sabemos que en 1932 López Dávila fue uno de los firmantes del acta de acuerdos de la Convención Agraria celebrada en Cuauhtémoc, Chihuahua, en la que el magisterio local acepta ser parte del programa ideológico de la Revolución encarnado en el PNR. Después, durante el debate sobre la educación socialista, entre 1933 y 1934, Manuel López Dávila, junto con el profesor Jesús J. Barrón, viajó por el sur del estado con un grupo de estudiantes del Instituto Científico y Literario, dando conferencias, escenificando obras, cantando y recitando poemas sobre los programas y las necesidades sociales reconocidas por el socialismo oficial. Fue secretario general de gobierno durante del mandato del general Rodrigo M. Quevedo (caracterizado por ser un brazo firme para los gobiernos federales), gestión durante la cual anunció el inicio de operaciones de dos escuelas mixtas en Ciudad Juárez, para escándalo de algunos grupos católicos. Finalmente, sabemos que siendo presidente municipal de Chihuahua, prohibió la realización de marchas en la capital del estado en protesta por la muerte del padre Maldonado en 1937.<sup>48</sup>

Con esta breve reseña biográfica de nuestro autor quiero poner en evidencia que la historia de *Mi tierra* es producto de una visión *oficial* de la historia estatal. El profesor Manuel López Dávila era parte del engranaje político de Chihuahua respaldado por el gobierno federal, es decir, no se consideraba disidente sino parte de la Revolución que el

---

<sup>47</sup> Remito al lector al recurso más sencillo y más eficaz para dar cuenta de una memoria colectiva que veía en Villa a un héroe: los corridos revolucionarios de la región de Chihuahua y Durango.

<sup>48</sup> Para los flashazos de la vida política de Manuel López Dávila, consultar Gerald O'Rourke. *La persecución religiosa en Chihuahua (1913-1938)*. Chihuahua: Editorial Camino, 1991. Colección Centenario.

PNR (Calles o Cárdenas, cada uno en su momento) estaba llevando a cabo. El diálogo entre estas dos historias oficiales es, no obstante, bastante interesante.

Las historias de los tres libros: *Breve historia de México* de Teja Zabre, *Simiente* de Gabriel Lucio y *Mi tierra* de López Dávila<sup>49</sup>, responden a la misma estructura. El inicio se ubica en los tiempos prehispánicos, continúa la línea por la colonia, después de la independencia, luego la reforma-triunfo de la república y la revolución.

La *Breve historia* es una historia nacional propiamente dicha. En cuanto a la Revolución, inicia con sus causas inmediatas: la injusticia del porfiriato que nulificaba todos los progresos y que impedía que éstos llegaran a la población indígena, los obreros y las clases humildes.<sup>50</sup> Inicia luego el análisis de la historia de la Revolución, aclarando que es algo difícil de tratar por la cercanía de los hechos y porque sus actores, estando algunos todavía vivos, no han sido “juzgados” oportunamente por la historia.<sup>51</sup> La Revolución, dice Teja Zabre, está engarzada directamente con todos los sucesos anteriores a la *evolución histórica de México*, y guarda una semejanza con las revoluciones de Independencia y Reforma, en la medida en que éstas también combatieron la injusticia social-económica de su momento.

La Revolución inició su fase militar y política el 20 de noviembre de 1910, dirigida por Madero. “El movimiento revolucionario, dice Teja Zabre, tal como fue iniciado por don Francisco I. Madero, apareció como un esfuerzo de regeneración democrática, para consumar la obra de la Revolución de Reforma y cumplir los preceptos de la Constitución de 1857”. El triunfo de Madero fue “el triunfo de la democracia constitucional en México”,

---

<sup>49</sup> [Gabriel] Lucio. *Simiente. Libro segundo para escuelas rurales*. Ilustraciones de J. de la Fuente. México: SEP, PAP, [1935]. Alfonso Teja Zabre. *Breve historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias*. 2ª edición corregida y aumentada. México: SEP, La Impresora, 1935. [También se publicó en 1946]. Manuel López Dávila. *Mi tierra*. Chihuahua: [s.l.], [¿1944?].

<sup>50</sup> Teja Zabre. *Op. cit.* p. 235.

<sup>51</sup> *Ibid.* p. 241.

pero significó también la continuación de una época política y social. La incapacidad del gobierno maderista para cumplir las demandas sociales (encarnadas por Vázquez Gómez, Molina Enríquez, Cabrera y particularmente Zapata) y la oposición de los sobrevivientes porfiristas, terminaron por derrocarlo. Entonces Huerta ocupó el poder. Su gobierno, por su falta de legalidad y por la agitación que había provocado en el “espíritu nacional” (y por lo tanto a las masas proletarias), fue derribado por “las fuerzas crecientes de la Revolución”.

La revolución entraba ahora a la etapa Constitucionalista, encabezada por Carranza y conducida por grandes masas populares. Entonces, dice Teja Zabre, Francisco Villa y Emiliano Zapata “encabezaron campañas de gran importancia destructiva”. Sólo a Zapata corresponde la responsabilidad de “transformar [después de su muerte] en realidad el reparto agrario”.<sup>52</sup> Finalmente la Revolución (ahora sin calificativo de Constitucionalista) venció a Huerta y don Venustiano Carranza comenzó a organizar “un gobierno que pudiera satisfacer los ímpetus de renovación social”. Se reconocen como triunfos revolucionarios-socialistas los artículos 7, 28, 123 y 130 de la Constitución de 1917. Y se interpreta la ley agraria del 6 de enero de 1915 (constitucionalista) como parte de la tendencia zapatista de reforma agraria. Así, Zapata es incluido en la misma corriente revolucionaria, es decir La Revolución, la que pretende vencer al gran capital y encumbrar la justicia social.<sup>53</sup>

Carranza cayó debido a las tendencias divergentes de la revolución (debe notarse que ésta es siempre una sola, que pasa por diferentes etapas). Adolfo de la Huerta ocupó la presidencia para “transmitir definitivamente el poder al grupo que había consumado el

---

<sup>52</sup> *Ibid.* p. 245.

<sup>53</sup> *Ibid.* p. 246-247.

movimiento en contra de Carranza, y que tenía como caudillos a los generales Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles.<sup>54</sup>

La historia que sigue se divide en periodos presidenciales y presidentes. La tendencia socialista en la revolución aparece en el texto de Teja Zabre como indudable, pues aunque entre cada periodo presidencial haya irrupciones violentas de los opositores (al menos hasta la elección de Emilio Portes Gil), ganarán siempre los que tengan a los obreros y campesinos de su lado, aquellos completamente populares, es decir, los que tenían y siguieron conservando el poder. El programa revolucionario es, evidentemente, la declaración de la guerra contra la injusticia social, la pugna por la elevación del proletariado obrero y campesino.

Paso ahora al análisis del libro *Simiente*, de Gabriel Lucio, parte de una serie de libros de lecturas. Tomo en cuenta únicamente el tomo de segundo año, pues en él se encuentran las lecturas más cercanas a la formación de la historia patria y, particularmente, a la historia de la revolución mexicana. Es de notar, en primer lugar, que los textos con que los niños debían continuar su aprendizaje lector fueran todos dedicados a robustecer la legitimidad del régimen cardenista: podemos encontrar la plática de dos nubes sobre dónde deben dejar caer su agua, si sobre las tierras de un hacendado, las de un campesino que *no* trabaja en cooperativa, o sobre las de un grupo de campesinos beneficiados con un ejido *productivo* porque trabajan en cooperativa; las nubes, obviamente, deciden darle un chorrito a las tierras del campesino poco cooperativo y el torrente a los campesinos ejidatarios, “asegurándoles una cosecha espléndida”, finalmente, mientras la nube, ahora pequeñas, se alejan, exclaman: “¡Los campesinos solamente son felices cuando trabajan libres y unidos!” Encontramos también la historia de un compañerito nuevo de escuela, hijo de obreros que

---

<sup>54</sup> *Ibid.* p. 249-250.



se fueron al campo a trabajar la tierra que el gobierno tuvo a bien darles, al que todos deben querer y ayudar, aunque use el overol azul.

Las lecturas históricas de *Simiente* incluyen a Cuauhtémoc, Hidalgo, Juárez, Madero y Zapata. Una vez más la conexión entre *el héroe* de la Independencia, *el héroe* de la Reforma y la República y los dos héroes revolucionarios es la guerra contra la injusticia. Francisco I. Madero es a quien los mexicanos deben muchas de las libertades: eliminó a los caciques que explotaban a las clases humildes y le permitió al pueblo elegir a sus autoridades; su preocupación central, sin duda, era el bienestar de las clases humildes.<sup>55</sup> A Zapata se debe que los campesinos hayan logrado tener tierras propias que cultivar. Románticamente –y porque el texto está dedicado a niños que debían imitar al héroe– se evoca su infancia, fue entonces que juró a su padre que haría que devolvieran las tierras a sus dueños originales. Y por eso se lanzó a la revolución y con un ejército popular logró repartir las tierras a los campesinos. No pudiendo acabar con él, sus enemigos [sin que nada se diga que sus enemigos eran los constitucionalistas] acabaron con él a traición, “pero sus ideas de justicia se habían extendido a la Nación entera, y hallaron arraigo en el alma del pueblo mexicano”.<sup>56</sup>

Gabriel Lucio no pudo tener más razón en la consideración sobre Zapata. Su muerte y la incorporación de los restantes zapatistas –junto con el ideario del Ejército del Sur– al gobierno en los primeros años de la década de los veinte fueron la causa de su inclusión en la historia oficial de la Revolución Mexicana.

El libro *Mi tierra* del profesor Manuel López Dávila, es un recorrido por el territorio de Chihuahua. Alumnos de una escuela oficial de Aldama hacen el viaje por ser bastante

---

<sup>55</sup> Lucio. *Op. cit.* p. 90-91.

<sup>56</sup> *Ibid.* p. 94-96.

aplicados y bien portados y, a cada población que llegan, relatan lo que vieron pero también lo que maestros, vecinos, trabajadores, presidentes municipales y otros niños les cuentan. Así se forma la historia del estado y el recuento de los triunfos del gobierno revolucionario y las cuentas pendientes que la justicia social tiene con campesinos y obreros.

Cuando la historia oficial deplora explícitamente algún acontecimiento o personaje histórico, está también intentando romper la memoria colectiva que en torno a ellos se ha formado. El propósito de la historia oficial es ese: reconocer que hay sólo una comunidad legítima, a saber, la nación, y crear una memoria común organizada, con la que cada individuo de la nación pueda identificarse *directamente*, sin pasar por los cauces de su comunidad.<sup>57</sup> La existencia de historias locales reconocidas públicamente está permitida siempre y cuando éstas no contradigan sus dichos, siempre que se cuadren a su estructura, siempre y cuando sirvan para enfatizar la unión de los estados en la nación. Que las historias locales-estatales sigan las continuidades y rupturas establecidas desde arriba es un claro triunfo de la historia oficial; tal estructura es el marco dentro del cual las historias regionales pueden moverse.

*Mi tierra* es un libro de historia *oficial* del estado de Chihuahua y, en este sentido, incluye las conmemoraciones establecidas: 5 de mayo, 16 de septiembre, 20 de noviembre, y día de la Raza; y deja de lado algunas memorias colectivas, por ejemplo la participación de los católicos en la defensa de su religión entre 1926-1929 y 1934-1937, excluyéndolos

---

<sup>57</sup> Reinhard, en la apología de la historia nacional-oficial, señala que la historia nacional no tiene por qué atender necesariamente cada historia local, pues la nación es precisamente el encubramiento de lo general sobre lo local. Y, continúa, si ha de enseñarse alguna historia local deberá hacerse sólo para ilustrar la historia general-nacional; si se hace referencia a la guerra entre provincias, deberá hacerse con el fin de “destacar más y más las ventajas de la unidad nacional firme y unánime”. Marcel Reinhard. *La enseñanza de la historia y sus problemas*. Traducción de Concepción Sáinz-Amor. Argentina: Editorial Ruy, 1968. Biblioteca Práctica de Psicopedagogía. p. 111- 112 y 119-123.

así de la identidad chihuahuense (lo cual no implica que ellos no hayan conservado su memoria).

Curiosamente, y esto es lo que más me interesa del libro de Manuel López Dávila, siendo tan apegado a las metas revolucionarias oficiales, no puede negar la memoria colectiva *villista*. El libro de Teja Zabre declara tajantemente que Francisco Villa realizó campañas destructivas junto con Zapata, a éste lo incluye finalmente en el panteón de la patria pues gracias a él se realizó el reparto agrario (mismo que no era, por mucho, el ideado por el caudillo del sur), pero a Villa lo deja donde lo había plantado originalmente: como un destructor. El año en que el libro de Teja Zabre fue publicado, 1934, Villa estaba justo en el lado opuesto al de los héroes de la revolución.

Sin hablarte al Estado de de frente, a la historia que él oficializaba, *Mi tierra* convierte a Villa en un personaje histórico: por un lado reconoce su historia negra, que antes de la revolución era perseguido por las autoridades de Durango y Chihuahua;<sup>58</sup> lo incluye con “los hombres sinceros, valientes y honrados” que iniciaron la revolución en el estado, al lado de Abraham González y Pascual Orozco; lo salva de la responsabilidad de la matanza de estadounidenses en la estación del tren de General Trías, alegando que fueron sus hombres descontrolados quienes lo hicieron. Y, cuando tiene que hacer un balance del carácter de Villa, declara: “Este general tuvo sus errores, claro está, pero la revolución le debe mucho a los ejércitos de Villa, a sus dorados. Ellos representaron en el norte, lo que Zapata en el sur: el coraje, la rebeldía de los oprimidos, el hambre del pueblo, la destrucción de todo lo que fuera opresión”.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> López Dávila. *Op. cit.* p. 173.

<sup>59</sup> *Ibid.* p. 56.

El grupo triunfante de la guerra de facciones le negó a Villa su pertenencia a la historia nacional como caudillo fuerte y popular de forma arbitraria, de la misma forma que se la otorgó a Zapata después de que lo mataron a traición. Uno y otro caso son un esfuerzo por despojar a las comunidades que participaron en la revolución popular de su memoria, su identidad y su trabajo de memoria, es decir, su trabajo de justicia. Incluyó como propio el programa zapatista de reforma agraria, haciendo creer que había sido siempre suyo, es decir, que Zapata había sido siempre parte de la revolución constitucionalista que peleó contra Huerta y que no fue derrotado, sino asesinado a traición. A Villa y los villistas simplemente los apartó del reconocimiento revolucionario.

La modernidad -el capitalismo- pretende la desestructuración de las comunidades para formar *individuos* que deben incluirse inmediatamente a la única forma legítima de comunidad: la nación. Tal proceso de desestructuración de la comunidad es lo que constituye, en palabras de Partha Chatterjee, “la utopía de [Benedict] Anderson”: *una* comunidad imaginada en un tiempo-espacio homogéneo y vacío. Utopía, sigo a Chatterjee, porque la realidad se empeña en permanecer anclada al tiempo-espacio heterogéneo y denso (el único que existe), donde se imagina la nación de múltiples formas (no sólo la que quiere ser impuesta desde arriba) y se resiste la destrucción de comunidades reales, en oposición a la –única- imaginada.<sup>60</sup>

La celebración de eventos históricos ajenos a los establecidos, así como la inclusión de personajes ausentes en éstos es una forma en que la memoria colectiva se enfrenta al poder –y a la comunidad imaginada- públicamente, aunque no de frente y es, en este sentido, una posición política de la comunidad. A pesar de que la historia oficial de la

---

<sup>60</sup> Partha Chatterjee. *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Traducción de Rosa Vera y Raúl Hernández Asencio. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. Sociología y Política. p. 61-62 y 69.

Revolución Mexicana alejaba a Francisco Villa de sus héroes, la memoria de los chihuahuenses lo traía de nuevo a cuenta, dejando en claro que el Centauro del Norte era parte medular de la identidad chihuahuense. La élite nacional no tenía otra opción que permitir su existencia.

## **CAPÍTULO V. CONSENTIMIENTO, RESISTENCIA Y NEGOCIACIÓN: LA HEGEMONÍA SE HACE EN LA ESCUELA**

---

Analicé en el capítulo anterior la resistencia que puede oponerse al Estado desde un libro de texto de historia local. El presente capítulo está abocado a deshacer las relaciones de poder-resistencia establecidas en el espacio primordial en que la educación es articulada: la escuela. Ahí donde maestros, autoridades educativas, padres de familia y niños tenían que dialogar y aprender a vivir juntos.

### **Santa Isabel: delimitaciones**

El pueblo de Santa Isabel de Tarahumares fue fundado en 1668 y en su fundación quedó establecida buena parte de su ser: era una misión franciscana de indios rarámuris que con el tiempo se transformó en un pueblo de mestizos religiosos.

No es mi propósito, vale aclararlo desde un principio, hacer la historia de Santa Isabel –en una suerte de re-remasterización de la historia patria, de la microhistoria. En primer lugar, porque no soy de, ni tengo vínculos sentimentales o familiares con el pueblito; en segundo lugar, porque esta investigación intenta rebasar los límites de la microhistoria de don Luis González y, entonces, ser la historia de la consolidación del Estado mexicano posrevolucionario, es decir, aquel que se fundó en el triunfo militar de los constitucionalistas sobre los ejércitos populares del Norte y del Sur, y que pocos años después quedó en manos de los sonorenses, para aterrizar –no por azares del destino- en Tata Lázaro. Y en tercer, y último lugar, porque aunque quisiera escribir su historia, mis fuentes no me lo permiten; no me lo permiten porque Santa Isabel está al norte del país, en el centro del estado grande, Chihuahua, y las visitas al archivo no fueron tan continuas –o

tan largas- como es deseado para hacer una investigación completa, una que permita contestar tantas preguntas como a uno le nazcan, ni siquiera sobre la hechura de la consolidación del Estado posrevolucionario por la educación.

A pesar de las limitaciones heurísticas, creo firmemente que este capítulo permite contestar cuestiones clave en la consolidación estatal posrevolucionaria, e ir más allá; permite, sostengo, desenredar al Estado que se vive en la escuela, entender históricamente cómo se legitima, especialmente en los años posteriores a una guerra civil que destruyó las bases en las que descansaba la legitimidad del Estado (el uso exclusivo de la violencia legítima) y, evidentemente, la dominación de una clase.

Por los problemas heurísticos valga una última aclaración: este capítulo no es cronológico. Por el contrario, es un continuo ir y venir en el tiempo a través de casos históricos “típicos”, pues aunque no los encontremos “idénticamente” en otros tiempos o espacios, nos permiten reconocer cómo el Estado se consolida y se *hace*<sup>1</sup> en la educación, en el aula, en el diseño de su edificio, en las clases, en la distribución de su personal administrativo y en el despliegue de sus maestros e inspectores escolares. Pero también, y quizá esto es lo que más me interesa, nos permite encontrar resistencias. Es cierto, como en la oficialización de una historia nacional, éstas no son resistencias que le hablan al poder de frente, a veces no son resistencias articuladas, y otras muchas no proyectan *otra* forma de *hacer escuela*, aunque sean perfectamente capaces de identificar la injusticia, aunque identifiquen que “antes” había más autonomía o que “antes” la escuela era más suya o que,

---

<sup>1</sup> Debo esta conceptualización –que el Estado se hace en la escuela- a la lectura de Elsie Rockwell, especialmente a su libro *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007.

en otros casos, la escuela que *hace* el Estado les está quitando movilidad, lazos identitarios, memoria y, por tanto, su forma de hacer y hacerse en el mundo.

Santa Isabel fue fundada como misión de rarámuris por los franciscanos en 1668, en el territorio que hasta 1653 defendiera aguerridamente el indio Tepórame Teporaca, el líder que condujo la última defensa de dicha zona.<sup>2</sup> Poco a poco llegaron mestizos y los indios comenzaron a ser desplazados y con el tiempo los pueblos de indios que dependían de Santa Isabel fueron agregados a otras demarcaciones, para que así se convirtiera en territorio de mestizos y el clero secular reemplazara a los franciscanos. Los mestizos que radicaron en Santa Isabel fueron, desde sus primeros establecimientos, un pueblo de fe católica y hasta donde he podido averiguar, su identidad católica fue respetada por el gobierno estatal y el federal hasta que el Estado laico posrevolucionario quiso imponerse agresivamente entre 1926 y 1936 (especialmente durante los últimos cuatro años) en el estado de Chihuahua.

Después de consumada la independencia, en el censo previo a que Chihuahua obtuviera la categoría de estado, en 1823, Santa Isabel aparece ya registrado como uno de sus ayuntamientos. Y a lo largo del siglo XIX, entre subidas y bajadas al poder de los diferentes grupos políticos en la nación y el estado, Santa Isabel conservó siempre su estatus de municipio. Así que, siendo municipio, varios pueblos, ranchos, estaciones y –posteriormente- ejidos compusieron la estructura de Santa Isabel. Dichas poblaciones estuvieron sometidas a la cabecera, siendo así que el gobierno más cercano a los pobladores –el municipal- no era necesariamente agradable a todos los habitantes bajo su jurisdicción; incluso pudo entrar en contradicción con los intereses y aspiraciones de su pueblo de

---

<sup>2</sup> Francisco R. Almada. *Resumen de historia del estado de Chihuahua*. Chihuahua: Ediciones del Gobierno del Estado, 1997. P. 66-68.



cabecera –de ser impuesto por el gobierno estatal- o bien, los intereses del resto de sus poblaciones, respetando sólo los de la cabecera.

En las guerras contra los “bárbaros” apaches, Santa Isabel proveyó fuerzas al combate en general y, particularmente, a la batalla final que dirigió Joaquín Terrazas contra el indio *Vitorio* en 1880.<sup>3</sup> Vencidos los “salvajes nómadas”, los santaisabelinos, como muchas otras comunidades de la llanura chihuahuense, iniciaron el proceso de pérdida de autonomía a manos del Estado porfirista; diecinueve años después, el ferrocarril que terminaría por enlazar Ciudad Juárez con el Pacífico, alcanzó al pueblo de cabecera, extendiéndose así uno de los brazos estatales más fuertes: las vías del ferrocarril permitían que las fuerzas del Estado –recaudadores de impuestos, soldados, etcétera- llegaran a Santa Isabel en cualquier época del año: eran vías *permanentes* de comunicación.<sup>4</sup>

Los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX crearon las condiciones adecuadas para que Santa Isabel formara parte de lo que Pedro Salmerón llama muy atinadamente “el país de Villa”, es decir que compartía los mismos agravios con las poblaciones aledañas (San Andrés, San Lorenzo, Satevó, Carretas, entre otras), cuyos caminos convergieron al estallar la revolución maderista, bajo el mando de Villa y de Abraham González. Santa Isabel fue villista, aunque de este orgullo queda muy poco en la memoria de los pobladores, en buena medida porque luego vino la invasión a Columbus y la expedición punitiva y muchos, otrora leales al Centauro, se inclinaron por brindarse

---

<sup>3</sup> Pedro Salmerón. *La División del Norte. Los hombres, las razones y la historia de un ejército del pueblo*. 1ª reimpression México: Editorial Planeta, 2007. p. 37-38.

<sup>4</sup> Como bien señaló Eugen Weber, fueron las vías de comunicación que podían ser utilizadas en cualquier época del año las que realmente permitieron la transformación de las comunidades rurales en integrantes de un Estado-Nación particular. Las vías de comunicación permanentes –como el tren o los caminos bien pavimentados que resistían los embates del tiempo- abrieron el paso a los agentes del Estado, siempre que así lo desearan, la periodicidad y continuidad en las visitas de recaudadores de rentas, inspectores escolares, etcétera, permitían que los habitantes no pudieran escapar tan fácilmente a las políticas estatales. Eugen Weber. *Peasants into Frenchmen. The modernization of rural France. 1870-1914*. California: Stanford University Press, 2001. p. 200.

protección: protección del ejército carrancista, de la lucha villista que probablemente ya no sentían propia y del ejército estadounidense.<sup>5</sup> Lo que se conserva en la memoria de los santaisabelinos –al menos los de la cabecera– es que el gobierno –malvado– les mató al padre Maldonado en 1937 en una emboscada, ese padre que siguió dando misa, bautizando, casando y dando los santos óleos a pesar de la reglamentación del artículo 130 constitucional, a pesar de la limitación de ministros de culto en el estado.

Debo decir también que Santa Isabel fue uno de los primeros municipios que se beneficiaron de la primera repartición de ejidos, instrumentada por el gobernador Andrés Ortiz en su último periodo.<sup>6</sup>

Vale decir una vez más que este capítulo es un continuo ir y venir en el tiempo a través de casos que considero ejemplares para la consolidación de la hegemonía del Estado posrevolucionario desde el terreno escolar. Ejemplares no por ser simples “ejemplos”, sino porque a través de ellos puedo delinear las características propias a la educación posrevolucionaria que forjaron un cierto Estado. Todos los casos pertenecen al municipio de Santa Isabel, aunque no son exclusivos del pueblo de cabecera que lleva el mismo

---

<sup>5</sup> Algunas comunidades villistas dejaron al Francisco Villa después de 1915 y, particularmente, tras la invasión de Columbus y la expedición punitiva. Friedrich Katz explica que el distanciamiento y la oposición a Villa se debió a que después de 1915, Carranza permitió que se formaran Defensas sociales en las comunidades para protegerse, mientras que Villa no sólo no tenía ya la fuerza para defenderlos, sino que él y sus hombres amenazaban la tranquilidad de los pueblos. Además, todo apunta, dice Katz, a que los otrora villistas dejaron de reconocerse a sí mismos y sus aspiraciones sobre el mundo en la guerrilla de Villa. Friedrich Katz. *Pancho Villa*. Traducción de Paloma Villegas. 4ª reimpresión de la 2ª edición. México: ERA, 2007. Tomo II. p. 237-248. Ana María Alonso analiza el caso de algunos pueblos villistas que dejaron de serlo después de la invasión de Columbus, entre ellas Namiquipa. La explicación de Alonso completa la de Katz; según ella, las Defensas sociales y aun la cooperación con el ejército norteamericano durante la expedición punitiva se debieron al distanciamiento de proyectos de mundo entre villistas y Villa y a que, a diferencia de éste, las tropas extranjeras no solo no dañaban la propiedad de los pueblerinos sino que les prestaban servicios. Ana María Alonso. *U.S.” Military Intervention, Revolutionary Mobilization, and Popular Ideology in the Chihuahuan Sierra, 1916-1917”*. En Daniel Nugent, editor. *Rural Revolt in México and U.S. Intervention*. EEUU: Center for U.S. – Mexican Studies: University of San Diego, 1988.

<sup>6</sup> Andrés Ortiz fue el primero en repartir ejidos, como ya se dijo en el capítulo segundo. Sobre la dotación de ejidos a Santa Isabel, sabemos que en 1923 el ejido de El Molino demandaba agua para el ejido que acababa de recibir en junio de 1923, y un mes después se publicaba la noticia de que había sido aprobada la dotación de ejidos para el pueblo de Santa Isabel. *El Diario. Periódico independiente de información*. 5 de junio y 5 de julio de 1923.

nombre, y me permiten explicitar los conflictos que se vivieron entre los pueblos subordinados y las autoridades municipales, así como el papel que el maestro desempeñó en la traducción de las políticas educativas a una cierta comunidad y cómo ésta se las ingeniaba para resistirlas sin enfrentarse directamente al Estado y, ocasionalmente, agregar a los marcos estatuidos una fracción de su visión del mundo.

### **El camino propio y la adopción de cierta educación rural: El Molino**

Durante la primera repartición de tierras en los primeros años de la década de los veinte, en el gobierno de Andrés Ortiz, la comunidad de El Molino recibió su ejido, aunque desconozco la fecha precisa. La acción fue reconocida por los habitantes como un beneficio indudable quienes, recibido el terreno, buscaron hacerlo productivo, es decir, sabían que la tierra debía trabajarse y estaban dispuestos a conseguir los medios para lograrlo. Así pues, en junio de 1923, los ejidatarios de El Molino mandaban una protesta al gobernador del estado –historia que seguramente se repitió en todo el país– porque el expropietario de las tierras laborales que habían pasado a sus manos no quería darles las “treinta y seis horas de agua de que antes disfrutaba el lugar y las cuales desaparecieron cuando se efectuó el fraccionamiento legal para los ejidos”.<sup>7</sup>

El final de la historia, es decir el desenlace del litigio por el agua de El Molino, no lo sabemos. Lo que sí sabemos es que El Molino siguió siendo un ejido y que, más importante aún, se hizo de una historia propia, de una tradición más cercana al cultivo de la tierra y que, llegado el tiempo en que creyó necesaria una escuela, la pidió. En enero de 1932 el Director de Educación Federal del estado de Chihuahua, Salvador Valera mandó al

---

<sup>7</sup> Federico Moya, el expropietario, evidentemente negó que las tierras, antes de ser fraccionadas, tuvieran agua. Y eso prendió aún más los ánimos, pues los vecinos alegaban que al ser tierras de “labor”, *debieron* tener agua. *El Diario...* 5 de junio de 1923.

Departamento de Enseñanza Rural de la SEP una propuesta de fundación de una escuela en El Molino, Santa Isabel, a petición de los vecinos. El local de la escuela sería cedido por los vecinos, lo mismo que el terreno de cultivo con una superficie de 4 hectáreas; sólo faltaría construirle sus anexos para animales, jardín, teatro, etcétera.<sup>8</sup> El Molino era una comunidad ejidataria y, por lo tanto, no es de extrañar que su primera escuela fuera rural federal ya que dicho modelo escolar estaba pensado para ser uno mismo con la comunidad, es decir, las escuelas rurales estaban diseñadas para ser una parte integral de cualquier comunidad campesina.

El 26 de enero del mismo año, el Departamento de Enseñanza Rural, en un documento firmado por el mismísimo fundador de las Escuelas Rurales, Rafael Ramírez (nada sorprendente, pues gustaba de enterarse de todo lo que llevaría su signatura), aprobó la fundación de la Escuela Rural Federal en El Molino “quedando enterado de que será atendida por el C. Lorenzo Villalba; pero se recomienda [...] que se construyan cuanto antes los anexos para animales, el jardín, el teatro, etc. y se remita el croquis de la casa escuela”. De esta forma, El Molino quedó oficialmente dotado de escuela y maestro rural, con una matriculación de 14 niños, 13 niñas (de los cuales 3 niños y 2 niñas estaban en segundo año y el resto en primero) y 15 hombres en la escuela nocturna: un total de 42 inscritos. Comparando la cifra de matriculación con el censo poblacional sabemos que algunos los vecinos –una considerable mitad- de El Molino no reconocían a la escuela y la educación estatal como una necesidad, pues 10 niños, 12 niñas y 10 adultos habían quedado sin inscribirse.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Todo lo referente a la escuela de El Molino, Archivo Histórico de la SEP, en adelante AHSEP, Caja 18, exp. 2301.

<sup>9</sup> Respecto a la población debo hacer notar algunas incongruencias entre el censo que presenta la SEP y el hecho en 1930. Mientras que la SEP registraba en 1932 un total de 74 habitantes (25 adultos y 49 niños en

Dos meses después, a mediados de marzo, el inspector escolar visitó El Molino y se fue de ahí un poco decepcionado, pero con algunas esperanzas de cambio. La escuela necesitaba, en primer lugar, cambiarse de local urgentemente y sobre esto informaba que la comunidad estaba procediendo a construir un edificio adecuado. El inspector apuntaba también que el campo de cultivo era bueno para cereales, que era de dos hectáreas (no de cuatro, como se había dicho en la primera solicitud), pero que estaba en reparaciones. Fuera del campo de cultivo, la escuela no tenía ningún anexo (jardín, teatro, etcétera) y tampoco tenía los implementos que se pedían oficialmente para tener una escuela rural *modelo*, es decir, no tenía bandera nacional, biblioteca, servicio de correos, teléfono, radiola, museos o tribus de exploradores. Sobre el maestro, Lorenzo Villalba, el inspector apuntó lo siguiente: “El joven maestro tiene vocación y dado el entusiasmo con que recibió mis indicaciones espero que obtendrá éxito en su labor”.

Ante la inspección, los vecinos no se mostraron reacios ni huraños, sino más bien condescientemente cooperativos: cuando se les llamó la atención por no contar con anexos, “[ofrecieron] ayudar para su establecimiento”. Así que el inspector Hilario Téllez se marchó de El Molino esperando que las cosas mejoraran sensiblemente.

En diciembre del mismo año, el mismo inspector Hilario Téllez redactó un segundo informe de su visita de inspección a El Molino, ya bastante más desanimado. De este documento debe notarse, en primer lugar, que la matrícula de adultos inscritos en la escuela nocturna aumentó considerablemente, 18 hombres cursaban el segundo año, mientras que 8 hombres y 4 mujeres estaban inscritos en primero; mientras que en el caso de los más

---

edad escolar), el censo realizado en 1930 apuntaba sólo 15 hombres y 14 mujeres, aun suponiendo que este último censo solo registraba adultos, hacen falta cuatro adultos para que las cifras concuerden. Me inclino por atender el censo de la SEP más que el censo nacional de 1930, pues los representantes escolares eran más constantes en las poblaciones, es decir, creo que tenían un margen menor de error.

pequeños, la matrícula de hombres aumentó, pasando de 14 inscritos a 21 y las niñas disminuyeron de 13 a 11, entre primero y segundo grado: un total de 62 inscritos, 20 más que los inscritos en marzo del mismo año. Al parecer, la escuela comenzaba a ser reconocida más ampliamente, pues aunque carezco de los registros de las faltas de asistencia –y éstas son una forma de resistencia–, el simple hecho de acceder a la inscripción era un acto de consentimiento.

El local escolar, 8 meses después, ya contaba con el material escolar necesario, sin que se especifique cuál era éste, pero seguía en las mismas condiciones: necesitaba urgentemente cambiarse de lugar, es decir que los vecinos todavía no terminaban de construir el edificio (de hecho estaban sólo los cimientos) que desde enero debían haber preparado para que sus hijos –y ellos mismos- recibieran la gracia de la educación pública. Además de un aula apropiada, se carecía de anexos, por lo que “se le llamó la atención al maestro [...] y él se ofreció a proceder a su construcción en el curso de próximo mes”,<sup>10</sup> y ya ni hablar de la biblioteca, el correo, el teléfono, la radiola, los museos o la tribu de exploradores. Aunque eso sí, y muy importante, ya se tenía una bandera nacional.

Respecto al profesor Lorenzo Villalba, el inspector apuntó: “[Su] preparación [...] es deficiente, por lo que le exhorté a que estudie, le corregí errores que cometió en sus clases y le hablé sucintamente sobre la metodología de las principales asignaturas”. Además, en su visita, el inspector Hilario Téllez debió proceder a la correcta clasificación de los alumnos, pues unos estaban en primero, aunque estaban capacitados para segundo y viceversa.

El terreno de cultivo, en cambio, estaba sembrado todo con hortaliza y tenía diez árboles plantados, a pesar, dice el inspector, de que era adecuado para cereales si tan sólo se

---

<sup>10</sup> El maestro era no sólo una parte importante, sino el motor de la escuela rural. De él dependía el esfuerzo que cada miembro de la comunidad le imprimiera a la escuela, debía ser un ejemplo y por eso debía cooperar con particulares bríos en los trabajos escolares.

hiciera una noria. La escuela tenía también “actividades industriales”, de hecho era sólo una, pero muy importante: la costura para niñas. Y los padres de familia estaban organizados en un Comité de Educación, mientras que los alumnos tenían su Comité Prohigiene.

Aunque es evidente que la escuela de El Molino no cumplía con los requisitos federales, y que el inspector terminó terriblemente desesperado en su segunda visita, pues no entendía por qué un maestro con tan buena disposición siguiera descuidando el desempeño académico propio y de sus alumnos y por qué una comunidad que era tan trabajadora –tenía el campo de cultivo funcionando- no *quería* tener en perfectas condiciones su edificio escolar. Por su parte, la comunidad seguramente no tenía queja alguna con su escuela, sino que, por el contrario, es muy probable que estuvieran bastante contentos. La buena disposición del maestro, en ambas ocasiones, permite saber que su comunidad no lo había decepcionado y que tenía el ímpetu de los primeros años; mientras que la comunidad no se quejaba del señor profesor porque obtenía de la escuela lo que tenía pensado como escuela rural: aprender actividades de uso práctico, encaminadas a hacer de su vida una vida mejor, en la medida en que sus tierras produjeran y sus niñas supieran coser, en la medida en que, como padres de familia, pudieran intervenir directamente en la educación de sus hijos, a través de su Comité.

El Molino, sin duda, se reconocía como una comunidad agrícola, y la escuela les importaba en tanto entrara dentro de esta identificación. Cuando pidieron una escuela seguramente no pensaban en aprender más que a leer y escribir y a hacer las operaciones aritméticas básicas –y seguramente las tribus de exploradores les causarían gracia. Seguramente lo que pensaron cuando pidieron una escuela era un espacio que fuera del

ejido, y que fuera, por lo tanto, productivo. Así lo fue, por lo menos durante los nueve meses que pasaron entre una y otra visita del inspector.

Tres años después, El Molino seguía conservando su escuela y, más importante, había afirmado su identificación con la escuela rural socialista –desfanatizadora. Esto es de destacarse también porque El Molino estaba muy cerca de Santa Isabel y en ese año, 1935, Santa Isabel se oponía a la política desfanatizadora del “revolucionario” gobernador Rodrigo M. Quevedo que restringía agresivamente el número de ministros de culto. Cercana al “fanatizado” pueblo de cabecera, en El Molino, el 15 de mayo de 1935 la nueva maestra, Matilde Salcido, preparó un programa “para tributar homenaje a los maestros sacrificados por los elementos fanáticos”, con recitaciones y discursos de los mismos niños de primero y segundo grado. Aunque no sabemos si toda la comunidad participó en dicho homenaje o si sólo fueron los padres de familia con sus hijos o si de éstos sólo unos cuantos asistieron, lo que sí podemos afirmar es que no hubo protestas de los católicos, y que tampoco se armó una discusión abierta en torno al evento. De haber sido así la maestra y el evento habrían trascendido las fronteras locales, los investigadores católicos se habrían dedicado a enaltecer la memoria de ese pueblo que defendió su fe e, igualmente, los agentes del Estado desfanatizador habrían recordado que hubo una valiente maestra que se enfrentó a su irracional comunidad.

Lo que he querido destacar con el caso de El Molino, y por lo que me atrevo a llamarlo un caso “ejemplar”, son dos puntos: primero, que el proyecto de educación rural tenía mejores posibilidades de ser recibido en tanto la comunidad a donde llegara tuviera una historia que le afirmara que el Estado sí podía cumplir sus promesas y que así como a sus habitantes los habían dotado de tierras, la escuela podía brindar mejores oportunidades. Segundo, que incluso cuando la educación propuesta por el Estado fuera reconocida dentro



de una comunidad –así fuera sólo una parte de la misma-, no significaba que los padres de familia y los vecinos en general no tuvieran cosas que pedirle o quitarle al proyecto que quería imponerse en las comunidades rurales de todo el país. El Molino, siguiendo su corta historia ejidal, pero también su larga memoria campesina, vio a la escuela más que como un lugar donde brindaban herramientas para la movilidad social, como un espacio para enseñar a los niños a cultivar y a las niñas a coser, con la ventaja de que también les enseñaba a leer y escribir, contar, sumar, restar, multiplicar y dividir y por eso sólo reconocía los dos primeros años de educación primaria (en los años 1932-1935 sólo había primero y segundo grado).

### **El maestro, o cómo conseguir el reconocimiento de la educación del Estado**

El segundo caso que voy a tratar se refiere al profesor Arnulfo Magallanes, quien dio clases primero en la hacienda de San Miguel de los Anchondo, una población bastante alejada de la cabecera municipal y de cualquier otro pueblo municipal (la escuela más cercana estaba a 18 kilómetros), y que después fue trasladado a otra hacienda, Santa Ana, a tres kilómetros del pueblo de Santa Isabel.

La corta historia del profesor Magallanes nos ayuda a entender por qué el maestro era una pieza clave en la expansión de la escuela del Estado y por qué bien puede ser entendido como un intelectual del Estado mexicano tan pronto los sonorenses se asentaron en el poder y, sobre todo, después de la aprobación de la educación socialista. Me explico, los maestros fueron para los primeros gobiernos que se decían herederos de la “Revolución” –entendida ésta como una sola, contra la injusticia y la explotación- piezas clave para que las comunidades que no habían reconocido la escuela lo hicieran, y también para aquellas otras que ya tenían una tradición educativa, consintieran –así fuera activamente- la centralización

estatal de la educación. En ambos casos, los maestros y maestras fueron elementos estratégicos para que, al reconocer a la escuela, la comunidad también reconociera al Estado.

Valga aquí una aclaración, no pienso en el maestro como un empleado “maquiavélico” del Estado que mueve todas sus piezas para conseguir lo deseado, ni como un trabajador al servicio del Estado que asiente todas las políticas de éste o que es incapaz de rebelarse contra la mano que le da de comer; pienso en el maestro –en el de los años veinte, pero sobretodo el de la década de los treinta- como un trabajador que *es* parte de una estructura estatal que con el paso de los años se solidificó, donde hay jerarquías, burocracias y una suerte de marco legal (aunque el artículo 3º constitucional no se reglamentara sino hasta 1939), a los que el maestro está sometido y que, a dondequiera que va, los lleva. Los inspectores fueron un sujeto dedicado a la “regularización” de las tareas magisteriales, se dedicaban a verificar y corregir al maestro, siendo más estrictos con el seguimiento de los planes y programas escolares (incluido el trazo de las aulas y la disposición de los anexos). Quiero decir que el maestro, por más disidente que fuera de las políticas educativas oficiales (en la medida en que es “traductor” de los lineamientos estatales y que vive *en* la comunidad, y que por lo tanto puede impulsar enfrentamientos con el Estado para transformar su realidad), llevaba consigo al Estado y entraba a las comunidades gracias al despliegue del mismo.

Las comunidades, por su parte, bien podían negarse a aceptar la escuela centralizada, o al maestro –si éste no les complacía. Eran las comunidades las que, una vez aceptada la escuela, tenían la posibilidad de negociar-resistir, a veces aliándose con el maestro, otras alejándose de él, pero –y eso no debemos olvidarlo- ahora dentro de los marcos definidos por el Estado: marcos que podían desplazar sus fronteras, dando cabida a algunas

demandas, pero en los cuales las comunidades *debían* moverse, o de lo contrario pasarían al enfrentamiento directo con el Estado, es decir, con su fuerza coercitiva.

El maestro, regresando a la discusión original de este segundo caso, debía ser un traductor entre culturas, particularmente, entre la vida rural y otra donde el Estado decidía y tenía un cierto proyecto nacional para llevar a cabo.<sup>11</sup> Es decir, el maestro debía ser capaz de transformar a estos campesinos y ganaderos –casi siempre católicos- de la zona central de Chihuahua en ciudadanos y miembros plenos del Estado mexicano, debía ir marcando fronteras entre lo propio y lo impropio, entre lo que sí podía hacerse o decirse en un salón de clases y lo que, bajo ninguna circunstancia, podía ser negociado con el Estado. Y para lograrlo, el maestro habría de entablar un diálogo con su comunidad, permitiendo –como en el caso de El Molino- que los padres de familia priorizaran el campo de cultivo sobre el aula, es decir, dejándolos tomar decisiones sobre el espacio en que sus hijos pasarían aproximadamente cinco horas diarias.

Por un documento del Archivo Histórico de la SEP, podemos saber que en 1922 el profesor Arnulfo Magallanes había llegado a San Miguel de los Anchondo.<sup>12</sup> El 31 de enero de 1924, el profesor Arnulfo Magallanes le informaba al presidente municipal de Santa Isabel que ante la falta de niñas matriculadas, pasaría a formar salones *mixtos*, por considerarlo más adecuado. La matrícula total no era nada baja: 45 niños y 24 niñas. Dos meses después, en marzo, la matrícula efectiva de niños era de 47 niños y 25 niñas, un total de 72 alumnos inscritos, de los que asistían en promedio 58 (las niñas eran quienes faltaban

---

<sup>11</sup> Respecto al papel del maestro, véase Rockwell. *Hacer escuela, hacer estado...* Vaughan. *La política cultural de la Revolución...*

<sup>12</sup> AHSEP, caja 15, exp. 2500.

menos) de primero y segundo grado y por los que al profesor Magallanes le pagaban 60 pesos mensuales.<sup>13</sup>

A finales de mayo del mismo año, el profesor Arnulfo Magallanes le pasaba al presidente de Santa Isabel la cuenta de gastos por la reparación de la escuela no. 378 de San Miguel de los Anchondo. Se habían gastado 20 pesos, de los cuales 5 los puso él de su bolsillo, por lo que suplicaba se les cobraran las multas a los niños faltistas para que de ahí le devolvieran los pesos que prestó. Como todo era trabajo en madera, y para que saliera más barato, Arnulfo Magallanes ayudó en las tareas del carpintero y puso a varios niños a trabajar en las reparaciones escolares, con total éxito. Es decir, los niños ayudaron a la reparación de la escuela: arreglaron los mesabancos, lijaron las tablas para una mesa y le pusieron las puertecitas a un armario. En 1924, la escuela no. 378 de San Miguel de los Anchondo tenía una alta matrícula y su asistencia promedio no era baja, seguramente porque era una hacienda y toda hacienda debía establecer una escuela para los hijos de sus trabajadores. Me atrevo a decir que de haber sido una comunidad y no una hacienda, los aires del “progreso” habrían llegado más retrasados.<sup>14</sup>

Tres años después, a finales de mayo de 1927, el director General de Educación Primaria del estado de Chihuahua contestaba al profesor Magallanes que él creía conveniente que repartiera los ahorros de los niños antes de salir de vacaciones, en la “fiestecita” que el profesor ya tenía arreglada para el día 28 de junio, pues al año siguiente

---

<sup>13</sup> La mayor matriculación de niñas a la escuela, o bien su aplicada asistencia sobre la de los niños, es una constante en varios pueblos del municipio de Santa Isabel. Me atrevo a decir que para toda zona del estado de Chihuahua que hubiera tenido algo que ver con la guerra contra los apaches y que después hubiera entrado a la revolución. En estas zonas, las mujeres debieron aprender a vivir, sobrevivir y defenderse cuando el marido estaba ausente: así como sabían echar tortillas y “rancho”, sabían labrar y cuidar el ganado, otras incluso aprendieron a utilizar las armas. Las mujeres eran parte integral del mundo norteño y la división de género no era tal que les impidiera cursar los dos primeros años de educación básica. Pero, debo enfatizarlo, esto no implica necesariamente una *liberación* de la mujer o cosa parecida.

<sup>14</sup> El censo de 1920 registra 61 hombres y 61 mujeres para San Miguel de los Anchondo. Del total de 122 habitantes, 72 estarían inscritos en la escuela.

sería otro maestro el que tomaría las riendas de la escuela. Expliquémoslo mejor, Magallanes no sólo había intentado que los niños ahorraran durante todo el año escolar, sino que lo había logrado efectivamente. Al final del año preguntaba al director General de Educación Primaria si el dinero debía entregárselo a los niños o si debían guardarse esos pesos para el año próximo. Magallanes había logrado que su voz se escuchara en la comunidad y que el hábito de ahorro –tan valioso en la mentalidad de los sonorenses que ganaron la lucha armada de la revolución- tuviera espacio en la mentalidad de los niños y en sus padres, pues éstos eran quienes les daban dinero.

En 1927, el profesor Arnulfo Magallanes fue trasladado a la hacienda de Santa Ana, una escuela que en 1923 ya estaba abierta y que, como otros poblados santaisabelinos, tenía una matriculación femenina mayor y más constante que la masculina.<sup>15</sup> Al parecer, la llegada de Arnulfo Magallanes dejó a la comunidad más que complacida, tanto que, en 1928 (al final del año escolar), cuando la Dirección General de Educación Primaria del estado de Chihuahua intenta removerlo, algunos vecinos de Santa Ana no sólo protestan, sino que piden al Director de Educación Federal, Jacinto Salazar, que su escuela pase a la administración federal. Es oportuno recordar que en 1928, la federación y el estado tenían dominios administrativos diferenciados; la federación tenía poco tiempo instalada en Chihuahua (la Delegación de la SEP llegó en 1923) y en 1928 se presentaba como una posible escapatoria a los conflictos entre una comunidad y las autoridades educativas estatales; el caso inverso era igualmente posible, es decir, que descontentos con la federación, las comunidades pidieran –independientemente de que lo consiguieran- su estatalización. Esto al menos hasta 1933, fecha en que la federación y el estado firmaron un

---

<sup>15</sup> En 1923, en la escuela 389 de Santa Ana, 25 niños estaban inscritos, mientras que el número de niñas era de 36. AMSI, 1924, sin clasificar. Sobre el caso de Santa Ana, AHSEP, caja 15, exp. 2500

convenio por el cual una misma Dirección Federal de Educación se haría cargo de ambos sistemas educativos, el estatal y el federal, estableciendo también un único programa educativo.

Así pues, en Santa Ana, el 24 de julio de 1928, los hermanos Ortega, presidente y secretario de la Junta de Vigilancia de Instrucción de la localidad, se dirigían al mismísimo Presidente de la República, y manifestaban lo siguiente: que por influencia de las autoridades locales (impuestas por el gobernador Fernando Orozco), se difamó en un periódico local al profesor Arnulfo Magallanes y ahora querían removerlo de su puesto. Por eso pedían que su escuela pasara a formar parte de la federación: porque las autoridades locales los agredían y porque estaban muy conformes con el profesor Magallanes y no querían perderlo “pues si bien es cierto que no es un profesor de vastos conocimientos, en cambio se le conoce mucha voluntad para atender a los niños, que éstos lo aprecian demasiado”. Para finalizar, en una nota, los hermanos Ortega sacaban una última carta: el edificio escolar fue cedido por su padre, Pedro Ortega, muy adicto como era a la instrucción de la niñez; de la renta de este edificio bien podrían sostenerse las dos hermanas Ortega, pero no lo hacían para no contrariar la voluntad de su padre; pero, concluían amenazadoramente, viendo que no se les otorgan “las garantías necesarias para el bienestar y progreso de la escuela, sino que hemos venido quedando como instrumento y burla”, sólo de atenderse su petición de federalización, continuarían cediendo el local “en bien de la comunidad de Santa Ana”.<sup>16</sup>

Pronto, el Director de Educación Federal del estado de Chihuahua y el Jefe del Departamento de Escuelas Rurales de la SEP tomaron parte en el asunto. Un informe del inspector de la zona respectiva reveló que en una junta celebrada con los vecinos de Santa

---

<sup>16</sup> AHSEP, caja 15, exp. 2500.

Ana y el presidente municipal de Santa Isabel, la votación no era aplastante, pero sí definitiva: 29 por la federalización, contra 13 a favor de que continuara siendo del estado; igualmente, se votó la permanencia del profesor Magallanes: 5 a favor de que se fuera, 37 para que se quedara. El inspector no tiene empacho en declarar que lo más conveniente es federalizar la escuela, pues ambos, el maestro y la comunidad son buenos elementos.

No sabemos a ciencia cierta si la escuela de Santa Ana pudo ser federalizada, aunque existan pistas que sugieren que así fue. Independientemente de si la comunidad de Santa Ana logró que se le reconociera su derecho a incidir en la elección de su maestro, cosa que es muy importante, quiero evidenciar que, además de los conflictos que los vecinos de Santa Ana tenían con las autoridades locales (es decir que éstas no eran las representantes de *toda* la población del municipio), había algo en el profesor Magallanes que los impulsaba a demandar su permanencia, aun si reconocían que no era perfecto en lo académico.

De regreso a San Miguel de los Anchondo, podemos comprender mejor que el profesor Arnulfo Magallanes lograra hacer que la escuela funcionara y esto mediante una comunicación indudablemente positiva con los padres de familia y con los habitantes en general. Aunque no sabemos qué pasó en la escuela de San Miguel entre mediados de 1927 y finales de octubre de 1933, sí sabemos que a partir de esta última fecha, había una solicitud ante la federación para que en San Miguel de los Anchondo se abriera una escuela.

El edificio escolar más cercano a San Miguel estaba a 18 kilómetros. Entre 1922 y 1927, pareciera que la distancia era un aliciente para que los vecinos quisieran tener y conservar su escuela. Tiempo después de que se fue el profesor Magallanes, en algún momento entre 1927 y 1933, la escuela de San Miguel de los Anchondo cerró y por eso los vecinos pedían que se abriera una en octubre de 1933. Pero apenas duró un año abierta, el

documento oficial del archivo de la SEP decía lo siguiente: “clausura de la escuela rural de San Miguel de los Anchondo a partir del 31 de diciembre de 1934, por causa de la poca cooperación que prestan los vecinos y falta de asistencia de los alumnos”. En esos años, algo había pasado. Y aunque suena tentador alegar que la comunidad se desinteresó por la escuela en los años de efervescencia revolucionaria del general Rodrigo M. Quevedo, es decir, que era una forma de protesta contra la agresión quevedista, no puede pasarnos de lado que la escuela se había cerrado *antes* de 1933, en los años de relativa tranquilidad que hubieron entre una y otra guerra cristera. Y no sólo eso. En noviembre de 1935 la escuela de San Miguel volvió a abrirse, pero ya no hay nada trascendente en ella, sino la poca energía de todos: de la nueva maestra y de la comunidad. Y así, sin pena ni gloria, permaneció hasta 1939, fecha en que la información se vuelve a cortar.

Dos años después, en febrero de 1941, la escuela de San Miguel de los Anchondo vuelve a dejar documentos oficiales: alguna queja había sido llevada a la Presidencia Municipal del ahora General Triás.<sup>17</sup> Ángel Frías, presidente municipal, mandaba un aviso al comisario de policía de San Miguel para que citara a varios ciudadanos, al presidente ejidal y la maestra entre ellos, para que saldaran sus diferencias respecto a la construcción y reparación del edificio escolar.

La relación del profesor Arnulfo Magallanes con sus dos escuelas no nos permite saber si la escuela que él hacía era una escuela que siguiera los lineamientos estatales o si, por el contrario, funcionaba porque seguía los lineamientos marcados por las comunidades. El caso es que la escuela funcionaba y que cuando él faltó en San Miguel de los Anchondo, la escuela se vino abajo y tardó en recuperarse. Mientras que en Santa Ana, los vecinos,

---

<sup>17</sup> El cambio de nombre se produjo en 1932 y es abordado en el siguiente apartado.



organizados en una Junta de Vigilancia de Instrucción, fueron capaces de llevar sus objeciones muy lejos, donde sí fueron escuchadas.

### **Santa Isabel: las campanas de la iglesia volverán a repicar para la escuela**

El pueblo de Santa Isabel, la cabecera municipal, fundó la primera escuela de la que tengo noticia poco después de la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 1879,<sup>18</sup> y sin que tenga noticias intermedias, sé que para 1923 contaba con dos escuelas: una de niños y otra de niñas. Siendo siempre un pueblo católico, el año 1923 fue importante para Santa Isabel, su cercanía geográfica —y temporal, gracias al ferrocarril y los caminos— seguramente le permitieron enterarse del proyecto de reglamentación del artículo 130 constitucional que el gobernador Ortiz optó por vetar. Si en Santa Isabel hubo efectivamente alguna reacción contra el frustrado proyecto, no he podido averiguarlo.

Lo que sí puede afirmarse para el año 1923, es que el conflicto —en albores— con la Iglesia no estaba todavía vinculados con la aceptación-rechazo de la escuela oficial. En 1923 —aunque el maestro de los niños, Federico Muñoz, apuntaba que había muchos niños que no se habían matriculado—, la población total era de 166 escolares en primaria elemental, entre niños y niñas, de los cuales, la matrícula correspondía a 81 niños y 86 niñas. En 1924, mes con mes, era enviada una lista con los nombres de los niños faltistas —casi siempre de lugares foráneos— al presidente municipal para que éste ordenara al comisario de policía que fuera a las casas a reclamar la presencia de los niños en clases.<sup>19</sup> Sobre estos datos, hay que hacer tres observaciones: primero, debe ponerse particular

---

<sup>18</sup> Francisco R. Almada. *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses*. 2ª edición. Chihuahua, s.n., 1968. p. 181.

<sup>19</sup> Documentos referentes a la asistencia a las escuelas no. 167 y 168 de Santa Isabel en 1923-1924 en AMSI., sin clasificar.

atención en que no hay una desproporción de matrícula relacionada con el género; segundo, los niños más faltistas no son del pueblo de Santa Isabel, sino de los lugares vecinos, es decir que la inasistencia bien podía estar relacionada con la distancia para trasladar a los niños o con la falta de reconocimiento de una escuela lejana. Y tercero y último, que la presión para que los niños asistieran a la escuela se ejercía sobre los que *ya* estaban matriculados y no sobre los que faltaban de matricular. Esta tendencia cambiaría en la década de los cuarenta, cuando el Estado reclama ya no sólo la asistencia de los que se habían inscrito, sino la inscripción de *todos* los niños y niñas en edad escolar.

Cuatro años después, en 1927, desatado el conflicto religioso en Chihuahua por la reglamentación del número de ministros de culto permitidos para officiar, la matrícula escolar se mantenía más o menos igual, y las inasistencias seguían siendo de aquellos que no vivían en el pueblo de Santa Isabel, llegando a acumular hasta 42 inasistencias en un mes, o incluso a no pararse en el edificio escolar ni un solo día.<sup>20</sup>

Fue en 1927 cuando la Junta de Mejoras Materiales de Santa Isabel gestionó y obtuvo un lote de terreno del gobierno federal ubicado al sur del templo católico para utilizarse en la construcción de la escuela mixta no. 167, pues hasta la fecha el local escolar era rentado.<sup>21</sup> En ese mismo año, Santa Isabel había ganado el litigio contra el vecino municipio de San Lorenzo, sobre el impuesto minero generado por el mineral El Magistral, que la federación debía entregarle.

Un año después de que el terreno había sido cedido a Santa Isabel, el 20 de noviembre de 1928, el presidente municipal –a la vez presidente de la Junta de Mejoras Materiales– pedía a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público que se destinara una parte

---

<sup>20</sup> “Faltas de asistencia en que incurrieron los niños durante el mes de mayo”, este tipo de documento se repite en otros meses, las inasistencias de los foráneos son constantes. *Ibid.* junio de 1927, sin clasificar.

<sup>21</sup> “Informe del año 1927 del presidente municipal de Santa Isabel, Miguel R. Aragón”. *Ibid.*, sin clasificar.

del impuesto minero del municipio para la construcción de la escuela, porque aunque sabía que ese dinero estaba destinado a la reparación y construcción de caminos, el pueblo no contaba con edificio escolar propio y carecía de presupuesto para construirlo.<sup>22</sup> Una semana más tarde, los mismos argumentos eran presentados al senador Nicolás Pérez, para que en lo posible interviniera a favor de destinar un porcentaje del impuesto minero para la escuela. Y una vez más, porque no había recibido respuesta, a principios de 1929, el presidente municipal Antonio N. Márquez, le solicita al mismo senador Pérez su acción frente a la Secretaría de Hacienda para beneficio de la escuela de Santa Isabel, y en esta ocasión recibe un oficio del senador confirmando sus comunicaciones con la Secretaría de Hacienda a favor de Santa Isabel, sin que haya obtenido alguna respuesta.<sup>23</sup>

En el Archivo Municipal de Santa Isabel no hay documentos que nos permitan saber cuándo se comunicó la presidencia municipal con el gobierno del estado, pero seguramente lo hizo en alguna fecha de 1929 para pedir su respaldo en la petición frente al poder federal. El gobierno del estado se interesó, aunque no podemos saber qué tan pronta fue su respuesta, pues el 21 de diciembre de 1929, la Dirección General de Educación Pública de Chihuahua regresaba a Santa Isabel el plano de la escuela que querían construir, con algunas modificaciones en el trazo y otras consideraciones escritas, referentes a la altura de los techos, el tipo de ventanas y el material de puertas y escaleras.<sup>24</sup>

En febrero de 1930, el nuevo presidente municipal y de la Junta de Mejoras Materiales de Santa Isabel escribía ahora al Contralor de la Federación, pidiendo una vez más la autorización de invertir una parte del 40% que les correspondía del impuesto minero en la construcción del inmueble escolar para el pueblo y enviaba el plano de la escuela. Del

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, 20 de noviembre de 1928, sin clasificar.

<sup>23</sup> *Ibid.*, 27 de noviembre de 1928, 8 de enero y 8 de febrero de 1929, sin clasificar.

<sup>24</sup> *Ibid.*, 21 de diciembre de 1929, sin clasificar.

total de la obra, \$16,413.68 pesos, pedían extraer \$9,000 de los \$18,501.16, la mitad de lo que les correspondían por el impuesto minero. El resto, se aseguraba, correría a cargo de los vecinos. Suplicaba, finalmente, que la respuesta fuera pronta, pues querían que el plantel estuviera terminado antes de la temporada de lluvias, es decir, antes de junio.<sup>25</sup> Y como ya tenían aprendido que sin presión externa la federación no les contestaría (desde 1928 habían iniciado las gestiones), el mismo presidente de la Junta de Mejoras Materiales mandó otro oficio para el diputado federal, Rafael Romero, y uno más para el diputado local, Merced Gardea, para que intercedieran ante quien correspondiera para que lo antes posible fuera autorizada su petición.<sup>26</sup>

El Departamento de Departamento de Contraloría de la Federación contestaba al fin los oficios de Santa Isabel e 22 de marzo de 1930. El contralor enviaba las consideraciones que la Mesa de Ingenieros hacía al plano escolar enviado en los primeros días de febrero. Dicha Mesa afirmaba que el plano presentaba “varios defectos en su solución arquitectónica” y hacía correcciones al presupuesto de materiales y mano de obra, con lo cual el gasto ascendería, aseguraba, a \$17,000, unos \$600 más de lo que se pensaba gastar. El remate del oficio eran unas pocas líneas del contralor: “Una vez que se hayan tomado en consideración las observaciones indicadas, se servirá enviar el proyecto definitivo para la obra así como el presupuesto para la aprobación de este Departamento”.<sup>27</sup> Es decir, sin atreverse a decir “sí” a la utilización del impuesto minero para la edificación de una escuela, dejaba en claro que si era inevitable construirla quitándole presupuesto a los caminos y carreteras, ésta debía tener los lineamientos señalados por una mesa de ingenieros desde el centro del país.

---

<sup>25</sup> *Ibid.*, 8 de febrero de 1930, sin clasificar.

<sup>26</sup> *Ibid.*, 19 de febrero y 1 de marzo de 1930, respectivamente, sin clasificar.

<sup>27</sup> *Ibid.*, 22 de marzo de 1930, sin clasificar.

En los primeros días de abril, luego de un año y medio de oficios que iban y venían, el Departamento de Contraloría de la Federación aprobaba la construcción de la escuela de Santa Isabel, aclarando que el gasto debía ser distribuido entre un porcentaje del impuesto minero, los fondos de la Junta de Mejoras Materiales y los vecinos del municipio.<sup>28</sup>

Sin embargo, la historia de la construcción de la escuela no. 167 de Santa Isabel daba un nuevo giro en octubre de 1930, cuando el mismísimo gobernador de Chihuahua, Andrés Ortiz, mandaba a la Junta de Mejoras Materiales de Santa Isabel un oficio que envió también a las juntas de otros municipios. En él se pedía que el cobro del impuesto minero a la federación se cediera al gobierno del estado para la construcción de caminos y carreteras –principalmente aquella que iniciaba en Ciudad Juárez y cruzaba el estado, para atraer turistas y transportar productos. El trato, hecho previamente entre Ortiz y la Secretaría de Hacienda, era que si los municipios cedían su derecho sobre el impuesto minero a beneficio de las vías de comunicación, la federación pondría una cantidad igual para el mismo fin.<sup>29</sup> Pero de eso, nada le habían preguntado a los municipios.

Santa Isabel, reacia a otorgar sus derechos sobre el impuesto minero, tuvo una última oportunidad de acceder a las peticiones del gobernador y obtener algo a cambio. Andrés Ortiz mandaba una carta al presidente municipal que iniciaba con formas cercanas e informales –“muy señor mío y amigo”–, pedía que Santa Isabel cediera el total del adeudo que la Secretaría de Hacienda tenía por concepto del impuesto minero para caminos y carreteras –así como el resto de los ayuntamientos del estado lo habían cedido

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, 3 de abril de 1930, sin clasificar.

<sup>29</sup> *Ibid.*, 29 de octubre de 1930, sin clasificar.

íntegramente-, a cambio de que el gobierno del estado entregara \$10,000 para que el edificio escolar se terminara.<sup>30</sup>

No sabemos si era cierto lo dicho por el gobernador Ortiz: que el resto de las juntas de mejoras materiales había cedido inmediatamente sus derechos sobre tan mencionado impuesto; tampoco sabemos si Santa Isabel accedió finalmente a la propuesta de Ortiz para lograr terminar su escuela. Lo que sí sabemos es que Andrés Ortiz pasó a la historia de Chihuahua, como aquél gobernador que despojó a los municipios de los beneficios que les correspondían por el impuesto minero, sin dar lugar a la discusión.<sup>31</sup>

Un año y medio le tomó a Santa Isabel convencer a la federación de sus derechos sobre el impuesto minero para la construcción de una escuela. Lo que era igual a afirmar que la edificación de una escuela era tan importante como el trazo de carreteras y caminos. Pero el esfuerzo se desvaneció a menos de un año de iniciados los trabajos, cuando el gobierno del estado despojó al municipio del porcentaje del impuesto que le correspondía.

En mayo de 1933 la escuela no. 167 de Santa Isabel seguía construyéndose, y los trabajos se prolongaron por lo menos hasta febrero de 1935: siete años después de los primeros litigios por una parte del impuesto minero. Lo que deja verse en esta historia es que al parecer la construcción de la escuela no era una verdadera prioridad en las aspiraciones que sobre el mundo tenían los santaisabelinos y sobre esto debe indagarse más.

El terreno para la escuela fue cedido por la federación en 1927, un año después de iniciado el conflicto religioso en el país. No debe olvidarse que dicho terreno correspondía a una parte de la iglesia local a la que llamaban el “convento” y que los habitantes de Santa Isabel eran, desde sus orígenes, católicos. Todo sugeriría que en Santa Isabel, como en

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, 14 de noviembre de 1930, sin clasificar.

<sup>31</sup> Francisco R. Almada. *Gobernadores del Estado de Chihuahua*. México: Imprenta de la H. Cámara de Diputados, 1950. p. 540-541.

muchos otros lugares del país, los católicos protestaran porque la iglesia estaba siendo despojada de una parte: no fue así.<sup>32</sup> El conflicto religioso en Chihuahua de 1926-1929 no desencadenó el levantamiento popular (lo más cercano a esto fue la oposición de los habitantes de Creel a que se llevaran a su padre jesuita), en buena medida, dice O'Rourke, gracias a la intervención del obispo Antonio Guízar y Valencia, que amenazó con la excomunión de todo aquél que iniciara un levantamiento armado.<sup>33</sup> En Santa Isabel no tenemos datos de enfrentamientos directos con la fuerza del Estado por la defensa de la Iglesia y, por el contrario, tenemos la demanda de utilizar una de sus secciones para construir una escuela, e incluso el desencadenamiento de una serie de solicitudes-demandas con la federación para que se les entregara un tercio del impuesto minero para la escuela, en lugar de que se utilizara en la construcción de caminos; es decir, digámoslo claramente, entabló una controversia con los poderes federales para construir su escuela. Hasta qué punto la población de Santa Isabel y pueblos aledaños tuvieron que ver en la solicitud de los terrenos y el presupuesto, eso no podemos saberlo, pero no les incomodó tanto como para desencadenar una reacción contra la construcción y, por otro lado, tampoco les interesó tanto como para acelerar el paso de los trabajos. Así que unos pocos, los de la Junta de Mejoras Materiales, tuvieron que seguir luchando a contracorriente: por un lado contra el gobierno estatal que se negaba a participar presupuestalmente en la construcción de la escuela y que había despojado del impuesto minero al municipio y, por otro lado, contra una federación con la que todavía en septiembre de 1933 se entablaba comunicación para que le otorgara un tercio del mentado impuesto para el mismo propósito de hacía cinco

---

<sup>32</sup> Aunque el cronista de Santa Isabel me comunicó lo contrario en entrevista personal. Según él cuando se tomó el terreno para construir una escuela, los vecinos protestaron e, incluso, estuvieron a punto de linchar al maestro. Pero esta información no ha podido ser mínimamente confirmada.

<sup>33</sup> O'Rourke. *Op. cit.* p. 87-129.

años,<sup>34</sup> pero también contra los vecinos locales, que no contribuían puntualmente con la construcción de la escuela no. 167.<sup>35</sup>

Cuando Rodrigo M. Quevedo llegó a gobernador de Chihuahua, la acción directa contra los católicos fue mucho más fuerte. He dicho ya en el segundo capítulo que Quevedo redujo el número de ministros posibles de cada culto a uno por cada 100 mil habitantes o fracción superior a los 50 mil y que a pocos días de iniciado su mandato, comenzó a cambiar el nombre a los pueblos que fueran llamados por algún santo o santa. Entre esos pueblos tenemos a Santa Isabel, al que por decreto del 27 de octubre de 1932 se le cambió el nombre por el de General Trías, en honor al afamado general liberal y dos veces gobernador del estado, Ángel Trías. El cambio de nombre era parte de la agresión indudable que el Estado estaba cometiendo en contra de los pueblos católicos, el cambio de nombre era también un esfuerzo por despojarlos de la memoria que los vinculaba irremediamente con su santo –o santa- patrón, para transformarlos en un pueblo laico, que se identificara en primer lugar con aquel personaje reconocido por el Estado como digno de darle un nombre a un pueblo y después con el Estado que había consumado la “Revolución”: así se oficializaba también una memoria común organizada por el Estado, reconociendo de paso a una sola comunidad: la Nación.

A la par que se cambiaban –y secularizaban- los nombres de los pueblos, la educación socialista tomó fuerza en el estado de Chihuahua. Pero la educación socialista entendida, fundamentalmente, como una educación desfanatizadora, como he dicho previamente. Algunas de esas comunidades violentadas decidieron resistir los embates del Estado,

---

<sup>34</sup> AMSI, 14 de septiembre de 1933, sin clasificar.

<sup>35</sup> En mayo 6 de 1933 se entregaba una lista de personas que no habían participado en la construcción de la escuela de Santa Isabel al comisario local. En total eran 26 personas que debían colaborar, por ejemplo, con 6 días de trabajo con dos hombres o un carro aperado durante todo un día. “Lista de personas que faltan de contribuir para la construcción de la escuela de General Trías, no. 167”. *Ibid.*, 6 de mayo de 1933, sin clasificar.



negándose a entregar sus iglesias, apoyando a los ministros que habían quedado vedados y, por supuesto, dejando de asistir a un espacio que era ya indudablemente parte del Estado: la escuela. En Santa Isabel, de acuerdo con O'Rourke, algunos grupos de vecinos dejaron de enviar a sus hijos a la escuela y formaron, clandestinamente, aulas en las casas para educarlos de forma independiente. No he podido confirmar la información de O'Rourke, pero lo que sí queda claro, por los documentos del Archivo Municipal de Santa Isabel, es que desde mediados de 1933 y durante todo 1934, hubo oficios en que el presidente municipal pide al director de la escuela no. 167 que exija la puntualidad y asistencia de sus alumnos, y otros oficios más del mismo presidente municipal al comisario de policía para que acuda a donde los padres de los niños faltistas a exigirles cumplan con la escuela. En las listas de los niños faltistas, debe apuntarse, ocurre lo que nunca había ocurrido en fechas anteriores: regularmente los niños que faltaban eran los de lugares aledaños a la cabecera municipal, pero durante 1933 y 1934 aumentan los niños faltistas del pueblo de Santa Isabel, es decir, algo había pasado que empujaba a los padres de familia a no enviar a sus hijos a la escuela. Qué era eso que había pasado, podemos ahora tener argumentos más sólidos para sostener que la política de agresión directa de Quevedo contra las comunidades católicas estaba influyendo *directamente* en el reconocimiento popular de la educación brindada por el Estado.

Al finalizar el período de Quevedo, el Estado terminó cediendo a la presión –directa o indirecta- de las comunidades de católicos, aunque todavía en 1937 quedaban vivas algunas hostilidades entre algunos miembros de la Iglesia católica y el Estado. En enero del mismo año el padre Maldonado fue asesinado y –aunque esta investigación no puede desentrañar el motivo real- los católicos lo interpretaron como una embestida más del Estado, ésta sí insostenible. Y de haber sido así, fue la última. En el mismo mes, tres años después de que

algunas iglesias fueron cerradas con el uso legítimo de la fuerza, un decreto las regresaba a manos de católicos. Y durante su primer informe de gobierno, Gustavo L. Talamantes, incluía dentro de sus obras el haber aumentado el número de ministros de culto de 1 por cada 100 mil habitantes a 5 para todo el estado. El Estado retrocedía, bien por la presión de los católicos, bien porque los años radicales de Cárdenas se acababan y Gustavo L. Talamantes no era el general decidido que fue Quevedo. La unidad nacional –“a toda costa”, como diría Ávila Camacho- era el lema que el nuevo gobernador dejaba escapar en sus acciones.

Con el tiempo, en Santa Isabel quedó la memoria del padre Maldonado que fue asesinado en el ocaso de la segunda guerra cristera. Pero de la acción agresiva del Estado sobre la Iglesia no quedaron más señas que el nombre de General Trías: en 1944, el padre de la iglesia local pedía al presidente municipal, sin empacho alguno, que el municipio cooperara para comprar las nuevas campanas de la iglesia, “considerando que esas campanas sirven para saludar a nuestros CC. GOBERNADORES [sic], a otros GRANDES PERSONAJES [sic] que visiten nuestro pueblo, así como también para solemnizar y dar más realce a nuestras Fiestas Patrias [sic], lo mismo que para llamar a los niños a la escuela” y que, además, el párroco siempre había utilizado su influencia moral sobre la población cuando la presidencia así lo requirió.<sup>36</sup> El conflicto había quedado sanado: el presidente municipal reconoció los beneficios de la cooperación del padrecito, así como de las campanas, pero, aclaraba, el municipio no podía cooperar directamente; así que en lugar de sacar dinero de las arcas públicas, harían una cooperación individual entre todos los empleados de la presidencia para el fin requerido.<sup>37</sup> Finalmente, las autoridades locales

---

<sup>36</sup> *Ibid.*, 3 de enero de 1944, sin clasificar.

<sup>37</sup> *Ibid.*, 4 y 11 de enero de 1944, sin clasificar.

volvían a reconocer públicamente –que no jurídicamente- la acción de la Iglesia y el padre en la participación escolar.

En el mismo año de 1944, podemos verificar que los niños faltistas volvían a ser los de los pueblos aledaños y el comisario de policía ya no debía perseguir tanto a los padres de niños faltistas, como a los padres de niños no matriculados. El reconocimiento de la educación del Estado debía expandirse a toda la población, para eso el padre de la iglesia era una ayuda invaluable.

En los años treinta, la educación en Chihuahua pasó a las manos del Estado revolucionario, admitiendo las políticas y la administración federal y, consecuentemente, la centralización de la información y la toma de decisiones. La radicalidad nacional de Cárdenas y la estatal de Quevedo permitieron que el Estado se posicionara en más comunidades, algunas veces concediendo las demandas obreras y campesinas; otras, arrollando lo que algunos grupos consideraban su derecho a ser católicos incluso en la escuela. Que el Estado debiera terminar retrayéndose en su política frente a la Iglesia no indica que se hubiera debilitado, todo lo contrario, concediendo a los católicos que conservaran su fe y que incluso ésta llegara a las aulas, afirmaba el consenso para lograr la hegemonía. O sea que retrayendo el uso de la fuerza, el Estado ganaba el consentimiento de las comunidades católicas y las integraba a los marcos institucionalmente establecidos.

Los tres casos que he reconstruido, lo reitero, son ejemplares. Lo son no porque sean una “muestra” de lo que pasaba en una escuela cualquiera en un lugar cualquiera. Son ejemplares por cómo se desarrollaron, pero sobre todo porque el contexto (quizá sea muy ligero decirle “contexto”) me permite no solo hablar de ellos, sino *reconstruirlos*. Me explico, un caso histórico tan *pequeño* (es decir, no es de los que la historia tradicional

calificaría como “gran acontecimiento”) como el desarrollo de una escuela no es valioso por sí mismo, sino porque todo lo que ocurre a su alrededor, el mundo en el que está envuelto lo hace valioso, le permite *revelar* dinámicas sociales, conflictos políticos, de género, de raza, culturales, de clase.<sup>38</sup>

En los casos anteriores –aun pequeños y fragmentados– permiten poner en evidencia y comprender el desempeño de ciertos actores en la educación y la vida de una escuela dentro de la construcción y consolidación de un Estado surgido de una revolución armada; un Estado que, por lo tanto, tenía encomendado regresar al discurso oculto a quienes se habían atrevido y seguían hablándole al poder de frente.

El maestro era un agente de este nuevo Estado que traducía sus políticas educativas a las nuevas escuelas y también lograba la *simple* introducción y *aceptación* de la escuela dentro de un espacio social que no había tenido antes un espacio escolar o que se había relacionado de forma diferente con el aula, el maestro, las autoridades educativas, las calificaciones de los niños y los horarios. El maestro realiza en la escuela una síntesis de aquello que el Estado *quiere* que las comunidades hagan y aquello que las comunidades *quieren* del mundo, a lo que se suma, por supuesto, aquello que él mismo aspira sobre el mundo. El maestro puede ser un intelectual del Estado, cuando implementa una política estatal, pero también puede ser un detractor y contrahegemónico, cuando aquello que construye en el aula, a pesar de que sea gracias a los implementos materiales del Estado, permita la construcción de otra realidad.

---

<sup>38</sup> De igual forma, de acuerdo con E. P. Thompson, el envío de cartas anónimas “incendiarias” sólo pueden ser tomadas como una resistencia contra el poder, un ataque contra el poder, cuando ponemos atención a lo que pasaba en su entorno. Véase E. P. Thompson. “El delito del anonimato”. En *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Prólogo de Josep Fontana; traducción de Eva Rodríguez. Barcelona: Crítica, 1979.

Aunque lamento no poder describirlo cabalmente, Arnulfo Magallanes había hecho *algo* en San Miguel de los Anchondo para que la escuela funcionara, y ese mismo *algo* provocó una defensa a favor suyo en Santa Ana. Es cierto que en este caso intervienen otras fuerzas, la federación y el estado no tenían una misma administración y programa educativo y la primera intentaba *incluir* a los estados en su campo de poder, quizá por esto la petición de Santa Ana de federalizar la escuela trascendió y llegó hasta los informes de la SEP, a pesar de que no tenemos la resolución final.

El hecho de que un Estado naciente reconociera que el ejido era una demanda de la revolución y que, por tanto, dotara de uno a cierta comunidad nos permite explicar por qué esta misma comunidad admitió y pidió la llegada de un maestro –y de los inspectores escolares– a su territorio. El desempeño del maestro recién llegado también nos da elementos para explicar cómo una comunidad *vivía* a la escuela: no de forma independiente y autónoma –pues el inspector acudió dos veces en un corto lapso de tiempo a examinar la escuela–, tampoco democrática –porque nada nos permite negar la existencia de conflictos de género u otro tipo dentro de la comunidad–, sino diferente, suya.

Finalmente, en el desarrollo de una escuela pueden intervenir multitud de fuerzas: Iglesia, Estado, gobierno federal, gobierno estatal, grupos locales. Cuando un grupo del pueblo de Santa Isabel pidió el terreno y el presupuesto para hacer una escuela nunca imaginó que el Estado tuviera algo que opinar en contra, ¿por qué lo haría si era uno de sus intereses más apremiantes? La presión de la federación y del estado por que los recursos escaparan de la Junta de Mejoras Materiales hacia la construcción de caminos confirmaba que el desarrollo de infraestructura para la movilización económica era más urgente en el proyecto del nuevo Estado, indudablemente capitalista. El proyecto callista giraba en torno a la modernización de la producción agrícola (hacer de todos los campesinos, agricultores

sonorenses) que debía ser impulsada canalizando el gasto público federal hacia los rubros de comunicaciones, irrigación, bancos públicos y escuelas agrícolas.<sup>39</sup> En el plano de las comunicaciones, los ferrocarriles pasaron nuevamente a manos particulares y se extendieron nuevas líneas ferroviarias (entre ellas la del Sudpacífico, Tampico-México y Chihuahua-Navojoa-Yávaros) y, por su parte, los ingenieros callistas proyectaban construir 20 000 kilómetros de carreteras en los cuatro años del periodo presidencial (de las cuales sólo pudieron concretarse 2 000 hasta fines de 1927) pues reconocían en ellas no sólo posibilidades económicas, sino facultades de control político.<sup>40</sup> Así que cuando debieron ponerse en una balanza las facultades de una escuela –que para colmo no estaba inscrita en el proyecto de escuelas agrícolas– sobre las carreteras que comunicaban y controlaban, el Estado siempre las prefirió a éstas.

A este enfrentamiento debe sumarse el conflicto dentro de la misma comunidad, porque Santa Isabel no era un pueblo –nunca ha sido– carente de los recursos para impulsar la construcción de una escuela por cuenta propia, a pesar de que el Estado tuviera la responsabilidad de hacerlo. La fe católica intervino en la dinámica santaisabelina en general y, en concreto, en la asistencia y edificación de la escuela; no fue el único municipio de México donde esto ocurrió –y sin duda no fue históricamente el más ruidoso–, pero fue lo suficientemente fuerte para que, aunado a las comunidades cristeras chihuahuenses, jaliscienses, zacatecanas, poblanas, etcétera, el Estado decidiera retroceder, rehaciendo su proyecto, rehaciéndose a sí mismo.

---

<sup>39</sup> En 1927 se preveía un gasto de nueve millones de dólares para la irrigación, siete para la construcción de caminos, seis para la edificación de escuelas agrícolas y seis más para el programa de puertos marítimos. Krauze, Enrique, et al. *Historia de la Revolución Mexicana. Tomo 10. 1924-1928*. 1ª reimpresión de la 1ª edición. México: COLMEX, 1981. p. 20

<sup>40</sup> El gobierno de Calles convocó primero a una Junta de Gobernadores para unificar los proyectos de irrigación y caminos, pero el objetivo no se logró. Finalmente, Calles creó una Comisión Nacional de Caminos, dependiente de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, que comenzó a funcionar en septiembre de 1925. *Ibid.* p. 99-100.

## **De General Trías a Santa Isabel...**

Por la carretera federal que va de la capital de Chihuahua hasta el corazón de la Sierra Tarahumara, entre las señales verdes para turistas y despistados, aparecen, indiscriminadamente, los nombres de Santa Isabel y General Trías. Mientras se avanza, los kilómetros para llegar a ambos poblados disminuyen; de pronto, se entra al pueblo sin saber realmente dónde se está parado: ¿Santa Isabel o General Trías? La propuesta de una de las secretarías de la presidencia municipal de poner un “gran arco triunfal a la entrada” que señale el nombre cobra sentido, aunque quizá quitar las señales de uno de los nombres pudiera ser suficiente. Santa Isabel fue laicamente rebautizada en octubre de 1932, como muchos otros municipios y pueblos del estado y ésta fue la única marca *palpable* que les quedó a los católicos de las acciones del gobierno de Quevedo, aunque permaneciera en su memoria todo lo sufrido en la ausencia de sus párrocos y el cierre de sus iglesias. Basta enterarse un poco de la historia local para saber si un pueblo resistió activamente al espíritu desfanatizador de los años 1926-1937, porque seguramente habría sufrido una metamorfosis nominal, mientras que hubo municipios y pueblos que nunca vieron su nombre –y su identificación– en riesgo. A Santa Isabel le fue impuesto el título de General Trías, pero los santaisabelinos nunca dejaron de nombrarse a sí mismos desde su memoria católica, y jamás adoptaron al general Ángel Trías como su nuevo patrón; a veces, a los trabajadores de la presidencia municipal, e incluso a los funcionarios del Estado, se les escapaba un Santa Isabel en los rigurosos oficios. La confusión era tremenda –y lo sigue siendo– para quienes no son parte de la comunidad. Para los de adentro, el territorio siempre ha sido y será Santa Isabel.

Así pues, el 17 de febrero de 1993, el municipio de General Trías envió una solicitud al Congreso del Estado: que se le cambiara el nombre al municipio y a la cabecera

municipal a Santa Isabel. Alegaban, con razón, “que históricamente se le ha conocido con el nombre de Santa Isabel” y “lo más importante [...] consiste en que a pesar de su nombre oficial, la población de este municipio, poblaciones circunvecinas y visitantes lo siguen llamando Santa Isabel”.

Al Congreso del Estado los argumentos le parecieron por demás sólidos: General Trías dejaba de ser la máscara con la que el poblado nunca pudo identificarse y volvía a mostrar su rostro antiguo y católico. Oficialmente, reconocido por el Estado, se aprobaba su memoria religiosa y el 4 de agosto de 1993 quedaba decretado el retorno de Santa Isabel.

Cada uno de los nombres de la población evocaba historias e ideas de nación disímiles, la conservación (y posterior reasignación) de Santa Isabel sobre General Trías es una forma de resistencia ante un Estado que pretendió rebautizar cívicamente, consolidar el proyecto laico de nación y borrar los vínculos de la comunidad con la religión. Santa Isabel ha vuelto a ser Santa Isabel y el Estado (borrando el nombre imaginado de las actas oficiales) cedió frente a la tradición de la comunidad.



## CONCLUSIONES

---

### Pensar la educación – pensar el Estado

La educación ha sido pensada como una institución “neutra” diseñada para conseguir el movimiento progresivo de las sociedades a través del impulso de metas comunes que se pretenden independientes de la política y las contradicciones sociales y económicas presentes en una realidad dada.<sup>1</sup> La educación puede ser vista así, como un despliegue de “profesionales” que se empeñan por conseguir sólo lo mejor de cada alumno, sin que sus intereses personales o los intereses del grupo al que pertenecen intervengan. “Profesionales” dedicados a la educación que *racionalmente* deciden cuáles son los planes y programas que deben seguirse, y profesionales dedicados a la enseñanza que en su calidad de maestros conocen siempre de antemano los mejores caminos para la aplicación de dichos planes y programas. Esta perspectiva, “mantuvo un inquietante silencio con relación a cómo las escuelas podían ser influidas, determinadas y moldeadas por grupos de interés que se sostenían y beneficiaban de las desigualdades políticas, económicas, raciales y de género [...]”.<sup>2</sup> Independiente de los avatares políticos, la educación se presenta como la *panacea* de los problemas *nacionales*, porque sólo ella puede lograr los mejores resultados en la conciencia de las nuevas generaciones. La nación –la única comunidad

---

<sup>1</sup> Puede tenerse un recuento de esta perspectiva en Fernando de Azevedo. *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Traducción de Ernestina de Champourcin. 17ª reimpresión de la 1ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. En dicha obra, una verdadera recapitulación de dicha teoría, se relacionan directamente la palabra progreso y educación: la acumulación de conocimiento y su transmisión de generación en generación debería llevar a la sociedad a un estadio superior. La institucionalización de la educación asegura que la transmisión de la cultura sea más rica, más eficaz.

<sup>2</sup> Henry A. Giroux. *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Prólogo de Paulo Freire. México: Siglo XXI: UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad, 1992. p. 102.

reconocida por el Estado- sería entonces homogénea, con problemas compartidos y la posibilidad de resolverlos gracias a las técnicas que los “profesionales” acuerden para ello.

El Estado, lo sabemos gracias a Marx, no es una entidad que resuelva las contradicciones sociales, por el contrario, su carácter de clase –la burguesía en el caso mexicano- lo lleva a resolver *políticamente* los conflictos de la sociedad, acción inherentemente ligada a la perpetuación de los mismos. El Estado *decide*, cargando la cruz de su clase, cuáles son los problemas que ha de enfrentar, así como las soluciones técnicas. La educación, identificada como un asunto “nacional” es especificada desde arriba, por el Estado mismo, por lo cual el cuerpo de profesionales que se establece para marcar los rumbos en materia educativa no son, bajo ninguna circunstancia, neutrales porque ninguna profesión está libre del cuerpo disciplinar al que pertenece y porque al ser parte del Estado, tienen también un carácter de clase al que deben mantener y reproducir. Los profesionales – cualesquiera que sean- reconocen ciertas normas y ciertas cuestiones a las que deben responder; los problemas educativos, así como sus posibles soluciones, no son planteados por “profesionales neutros”, sino por grupos especializados en crear formas de ver la realidad, es decir, cada problema y cada solución pertenece a una forma de ver el mundo, lo mismo que a una expectativa de futuro.

Sé que he sido muy burda en la exposición de los términos, pero ruego se me permita ser tremendamente exagerada –porque todo esfuerzo pedagógico es más efectivo si se exageran los términos-, para evidenciar el carácter de la investigación y mi propia posición frente a la educación. Esto es lo que quiero que quede claro: la educación no es un asunto “neutro” e independiente de los juegos políticos, lo mismo que de intereses económicos y conflictos sociales. La educación es parte integral del grupo que la genera, que define sus planes y programas, que ordena los trazos de las escuelas, los horarios, las evaluaciones, los

grados escolares, que envía inspectores y cheques de pago quincenal a los maestros, que define las efemérides oficiales; los profesionales de la educación son también, no debemos olvidarlo nunca, profesionales del Estado, aunque sean capaces de escapar y oponersele.

Podemos reconocer entonces que la educación es una institución creada para la reproducción de una forma de mundo –donde cada obrero, cada campesino, cada funcionario, cada niño tiene su lugar y sus funciones–; una forma de mundo que ha sido pensada desde arriba y que pretende ser impuesta a los de abajo. La educación, desde esta perspectiva, puede ser vista como la responsable de mantener las condiciones y de brindar la fuerza de trabajo necesaria para la perpetuación de un modo de producción.<sup>3</sup> Y también puede ser vista como aquella encargada de reproducir no sólo un sistema económico, sino éste y un sistema cultural.<sup>4</sup> Las políticas educativas, los programas, la práctica, el desempeño magisterial, entonces, estarían destinadas a conseguir la reproducción del *statu quo*.

Dichas teorías de la educación –representadas por Althusser y Bourdieu y Passeron–, aunque superan el análisis tradicional, negando que exista una cierta educación “neutral”, eliminan tanto la resistencia como la respuesta a la aplicación de programas y planes educativos.<sup>5</sup> Para Althusser, la educación es un “aparato ideológico del Estado” y, como buen aparato, no genera respuestas: es aplicado para la perpetuación del modo de producción capitalista. Para Bourdieu y Passeron, la educación es un sistema de reproducción social y cultural, es violencia ejercida contra los educandos, contra su forma de ver el mundo, sin que importe la aplicación particular-histórica de tal violencia.

---

<sup>3</sup> Véase Louis Althusser. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Traducción de Alberto J. Plá y José Sazbon. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

<sup>4</sup> Véase Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, 2005. Colección Argumentos.

<sup>5</sup> Véase Giroux. *Op. cit.*

Efectivamente, la educación es un ejercicio de violencia, y no hay formas de violencia más suaves o más ligeras. La violencia se ejerce o no se ejerce, no hay puntos medios.

James Scott teorizó la resistencia como parte inseparable de toda forma de dominación.<sup>6</sup> De acuerdo con él, los dominados buscan siempre una forma de salir del atolladero en que se encuentran, de subvertir la dominación a la que son sometidos en la vida diaria, aunque tal resistencia permanezca oculta (*hidden transcript*), los dominados encuentran lugares para reafirmar su dignidad y burlarse del dominador;<sup>7</sup> sin embargo, esto no significa –y Scott es muy incisivo en esto– que abandonen su carácter de dominados por sortear los embates de los poderosos en la resistencia y por intentar expandir siempre las fronteras de lo permitido. Los estados de excepción que son las guerras civiles, las revoluciones, los motines, las revueltas siempre tienen detrás de sí una larga historia de resistencias que pasan desapercibidas al ojo descuidado o no acostumbrado a leer detenidamente las acciones cotidianas.

Así, quienes viven el poder del Estado en sus aulas, en sus libros, en sus horarios, en la planeación de la escuela, en los festejos patrios, encuentran siempre un resquicio para mantener su visión de mundo, para evitar las imposiciones y, a su manera, negociar algunos términos de la educación. El Estado cede, no por amabilidad o consideración, sino porque

---

<sup>6</sup> Para la teorización de la resistencia, Barrington Moore, E. P. Thompson y James Scott son vitales. Quizá tiempo fue lo que le faltó a Michel Foucault para hablar de la otra cara del poder –la resistencia. Teorizó tan bien al poder moderno que no puede resultar sino intrigante la ausencia de la resistencia. Véase Barrington Moore. *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. Traducción de Sara Sefchovich. México: UNAM, 1989; James C. Scott. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Traducción de Jorge Aguilar Mora. México: Era, 2000. Colección Problemas de México; E. P. Thompson. *Tradicción, revuelta y conciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Prólogo de Josep Fontana; traducción de Eva Rodríguez. 2ª edición. Barcelona: Crítica, 1984. CFR. Michel Foucault. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. 34ª edición. México: Siglo XXI, 2005. Nueva criminología y derecho.

<sup>7</sup> Los rumores, el chisme, los cuentos populares, las canciones, los gestos, los chistes, el teatro son discursos que “sirven para que los desvalidos insinúen sus críticas al poder al tiempo que se protegen en el anonimato o explicaciones inocentes”. *Ibid.* p. 21

prefiere obtener el consentimiento de las comunidades que, por otra parte, no amenazan su existencia.<sup>8</sup> Es injusto ver en esta “permisión” del Estado una acción unidireccional: él cede, el resto consiente. Las cosas son mucho más complicadas: lo mismo que articulan a *su* visión de mundo aquella que el Estado –y el grupo hegemónico- quiso siempre imponer para cumplir sus objetivos, el Estado es transformado al ser *vivido*. Explico esta última parte, cuando los padres de familia *deciden* –así sea desorganizadamente- no enviar a sus hijos a la escuela porque ésta violenta su fe religiosa, el Estado, luego de intentar forzarlos para cumplir con la asistencia, termina por retirar su fuerza del terreno religioso: no volverá a integrar la fe –hasta el momento- en los programas educativos, pero será permisivo con la fe que cada niño, padre, maestro profese, incluso si lo hace dentro del salón de clases. Esta acción del Estado –retraerse– fue *provocada* por la resistencia de quienes lo *viven* (sí, lo viven los dominados en términos económicos, políticos, sociales, pero también las élites de poder que disintieron de la política antirreligiosa estatal) y tal retracción lo *transformó*, lo obligó a cambiar el límite de lo permisible originalmente marcado. Pero jamás –y aquí reside mi descontento teórico con quienes niegan el proyecto de Estado– cambiará su carácter de clase a través del consenso, ni por la insistencia y resistencia oculta de los dominados, sobre quienes está fundado el ser capitalista –cualquiera sea el calificativo que quiera agregársele– del Estado.

Hay puntos que son innegociables para el Estado: por eso a la larga le fue imprescindible formar un único sindicato de maestros, por eso le fue indispensable

---

<sup>8</sup> Estoy consciente del debate que se ha generado en torno al “proyecto de Estado”, Derek Sayer argumentó al respecto que un Estado *no* tiene un proyecto definido, sino que se va haciendo, cotidianamente, por lo tanto no puede hablarse de hegemonía. Mis objeciones al respecto serán presentadas más adelante. Derek Sayer. “Formas cotidianas de formación del estado: algunos comentarios disidentes acerca de la “hegemonía””. En Gilbert Joseph y Daniel Nugent, comps. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. Traducción de Rafael Vargas, salvo por el prólogo, traducción de Paloma Villegas, y el ensayo de Gilbert M. Joseph que tradujo Ramón Vera. México: Era, 2002.

mantener la jerarquía educativa, por eso la definición de planes y programas nunca será debatida con padres de familia, comunidades, maestros, grupos sociales que se *opongan* a la visión de mundo del Estado –y la clase a la que pertenece-, por eso todo esfuerzo por construir otra escuela tendrá que venir de la organización de todos los actores sociales antedichos, independientes al Estado, sea en el mismo salón de clases, sea construyendo otra escuela, sea enfrentándose *directamente* al Estado, ya no para transformarlo, sino para derrumbarlo completamente.

### **Pensar la educación – pensar la hegemonía**

Llamo hegemónico al régimen que se *construyó* en México después de la revolución armada. Quiero enfatizar primero el verbo y el tiempo verbal “construyó”, porque no sostengo –hacerlo sería pecar de ingenua y perder toda esperanza- que la hegemonía exista de una vez y para siempre, fundada en una especie de proyecto sólido o coherente. La hegemonía, por el contrario, es un proceso.<sup>9</sup> Es un proceso y un punto final, pero incluso alcanzado éste, la hegemonía tiene que seguirse definiendo.

Cierto es que todo Estado está, en últimos términos, fundado en la fuerza. Ésta y no otra es la acción que terminará definiendo su permanencia si surge una oposición que pretenda derribarlo. En un Estado *hegemónico* la fuerza *debe* sumarse al consenso activo de los dominados y quienes se presenten como élites disidentes, es decir que el funcionamiento de un Estado –siempre con carácter de clase- estará definido por el consentimiento de una visión de mundo que, aunque cuestionada o negada en las algunas experiencias históricas, no deja de marcar los límites de lo permitido.

---

<sup>9</sup> Tal conceptualización, lo dije en la introducción, la debo a Florencia Mallon y William Roseberry, a E. P. Thompson y, aunque no lo llamó “proceso”, a Gramsci.

Ni la hegemonía ni el Estado son formas coherentes, por el contrario, porque individuos y grupos sociales –sea cual sea la posición que éstos tengan frente al poder– los *viven*, porque están cimentados en bases reales, por eso *existen*. La hegemonía y el Estado están continuamente *haciéndose*, las fronteras de lo permitido y los marcos entre los cuales una sociedad debe moverse están fijos sólo en últimos términos, es decir, en términos del modo de producción de la vida material, raza, género-sexo y forma de comunidad que se hayan encumbrado como poderosos. Mientras los dominados y las élites disidentes no pretendan mover estos límites últimos, los hegemónicos serán capaces de *ceder* ante algunas demandas y objeciones. Es indudable que se necesita la acción organizada de quienes no tienen la hegemonía para mover las fronteras que parecían inamovibles, para que se incluyan los derechos laborales y las leyes agrarias como problemas que el Estado *debe* resolver, o para que el Estado reconozca que el trabajo deber ser *igualmente* pagado a mujeres que a hombres, y a veces se exige únicamente la retracción de una frontera –la igualdad de raza, por ejemplo, sin que se demande la igualdad de género. Pero es indudable que quienes ostentan la hegemonía intentarán también –y siempre– extender su visión de mundo.

La hegemonía no es el poder que se obtiene del enfrentamiento de dos o más visiones de mundo del cual una sale triunfadora y las demás terminan integrando una falsa conciencia, hecha a antojo del hegemónico. El proceso por el cual se consigue la hegemonía es bastante más complejo –y quizá no haya logrado aprehender su totalidad. Implica la creación de espacios y la producción de intelectuales para la expansión de la visión de mundo hegemónica, y la oposición, en esos y otros espacios, ante otras visiones con los consecuentes diálogos, negociaciones, concesiones, imposiciones, resistencias. En tal “lucha”, ambos –los hegemónicos y los no hegemónicos– terminan siempre

transformados y de cierta forma sus posiciones y sus visiones de mundo vuelven a *hacerse*, pero no completamente: las fronteras últimas difícilmente se mueven, de uno y otro lado.

### **La escuela: la hegemonía posrevolucionaria**

Después de la lucha armada el nuevo Estado debía conseguir que los ríos desbocados regresaran a sus tranquilos cauces. ¿Cómo hicieron los sonorenses para lograr que campesinos, obreros, cristeros y etcéteras actuaran dentro de los marcos legales y los marcos de lo posible que ellos mismos definieron, incluso si no lo hicieron de forma coherente, definitiva, total? Esta es la pregunta que motivó el interés por la historia de la educación y la enseñanza de la historia.

En las políticas agrarias y obreras de Cárdenas se pudieron clausurar buena parte de los discursos abiertos contra el Estado, porque en la medida que éstos lo presionaban, lo amenazaban, el Estado debió ceder, retraerse y actuar *como si* los intereses obreros y campesinos fueran suyos, o por mejor decirlo: actuar integrando *cierto tipo* de intereses obreros y campesinos, despreciando y persiguiendo –con la fuerza– otros tantos, sin duda los que proponían más contundentemente otro mundo.

Reconocí inmediatamente en la educación un espacio del Estado, a través del cual éste quería expandir una visión de mundo y en el cual iba a ser *vivido*, con las resistencias, oposiciones, imposiciones, negociaciones, concesiones que esto implicaba. En la educación experimentada, es decir en el aula, se le habló también veladamente al Estado, negándose a preferir un aula bien construida sobre un terreno de cultivo productivo, no enviando a los niños a la escuela por creer amenazada su fe católica, exigiendo la permanencia de un maestro que aunque sin excelencia académica, los satisfacía de alguna forma. La educación se redefinió al ser vivida por los padres de familia, los maestros, los alumnos, pero esto no



significó –nunca– que se abandonara el proyecto de centralización, lo mismo que el proyecto de incorporar los ritmos locales a los ritmos nacionales.

El Estado nuevo consiguió su carácter hegemónico negociando, concediendo en las escuelas, porque mientras era permisivo en algunas dinámicas y prácticas sociales y de esta forma conseguía (no es tan maquiavélico como suena) que la escuela fuera admitida, los maestros reconocidos como una autoridad, las calificaciones y jerarquizaciones ratificadas y los nuevos tiempos incorporados a la vida cotidiana, mientras conseguía esto, podía también preparar el terreno para la desarticulación de redes locales, de solidaridades comunales, de acuerdos democráticos, para el ingreso triunfal del individuo, la pertenencia a *una* nación, la lógica del mercado.

Pretendo ser historiadora, gozo de la invaluable fortuna de saber el desenlace de mis objetos de estudio; pretendo serlo porque el cambio, la permanencia, el tiempo y el tejido de tiempos y espacios me permiten comprender el mundo. En la historia, en su desenvolvimiento, es innegable que tras la revolución no sólo permaneció el sistema capitalista iniciado cabalmente por don Porfirio, sino que se formó *otro* Estado –otra organización política, otra falsa comunidad política– que permitió el desarrollo del mismo modo de producción. La educación posrevolucionaria era parte de este nuevo Estado, éste veía en la educación la posibilidad de dar a cada quien su lugar y su función. Los discursos que querían hacer ver de la educación un espacio para conseguir la igualdad y la democracia no son el proyecto del Estado, el proyecto del Estado no tiene puntos y comas, no tiene viñetas. El proyecto del Estado se devela en la historia (y con esto no quiero decir que debemos dejar pasar cierta cantidad de años para saber cuál es el proyecto del Estado actual), y en la historia la educación fue un espacio para que lo mismo el Estado que la sociedad y la economía posrevolucionaria, cardenista, fueran lo que fueron.

## BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

---

### Archivos

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

Archivo Municipal de Santa Isabel (AMSI).

### Hemerografía

*El Correo de Chihuahua. Diario independiente.* Chihuahua.

*El Diario. Periódico independiente de información.* Chihuahua.

*Gaceta de policía.* Chihuahua.

*Informe del C. Gobernador Constitucional, ingeniero Gustavo L. Talamantes al H. Congreso del Estado.* Chihuahua: Talleres Linotipográficos del Gobierno, 1937.

### Libros de texto

LÓPEZ Dávila. *Mi tierra.* Chihuahua: [s.l.], [¿1944?].

LUCIO, [Gabriel]. *Simiente. Libro segundo para escuelas rurales.* Ilustraciones de J. de la Fuente. México: SEP, PAP, [1935].

TEJA Zabre, Alfonso. *Breve historia de México. Texto para escuelas rurales y primarias.* 2ª edición corregida y aumentada. México: SEP, La Impresora, 1935.

### Bibliografía

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* Traducción de Eduardo L. Suárez. 3ª reimp. de la 1ª ed. México: F.C.E., 2006. Colección popular, 498.

ALMADA, Francisco R. *Diccionario de historia, geografía y biografía chihuahuenses.* 2ª edición. Chihuahua, s.n., 1968.

ALMADA, Francisco R. *Gobernadores del Estado de Chihuahua.* México: Imprenta de la H. Cámara de Diputados, 1950.

ALMADA, Francisco R. *Resumen de historia del estado de Chihuahua.* Chihuahua: Ediciones del Gobierno del Estado, 1997.

AZEVEDO, Fernando de. *Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales.* Traducción de Ernestina de Champourcin. 17ª reimpresión de la 1ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* México: Fontamara, 2005. Colección Argumentos.

BRAUDEL, Fernand. *La historia y las ciencias sociales.* Traducción de Josefina Gómez Mendoza. 4ª edición. Madrid: Alianza Editorial, 1979. El libro de Bolsillo.

- BRAUDEL, Fernand. *Las ambiciones de la historia*. Edición preparada y presentada por Rosalyne de Ayala y Paule Braudel. Prólogo de Maurice Aymard. Traducción de María José Furió. Barcelona: Crítica, 2002.
- BROCCOLI, Antonio. *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. México: Nueva Imagen, 1977.
- CHATTERJEE, Partha. *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*. Traducción de Rosa Vera y Raúl Hernández Asencio. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008. Sociología y Política.
- CAMACHO Sandoval, Salvador. *Controversia educativa entre la ideología y la fe: La educación socialista en la historia de Aguascalientes, 1876-1940*. México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1991.
- CÓRDOVA, Arnaldo. *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*. 19ª reimpresión. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM: ERA, 1995.
- CORRIGAN, Philip and Derek Sayer. *The Great Arch. English State Formation as Cultural Revolution*. With a foreword by G.E. Aylmer. Oxford: Basil Blackell, 1985.
- División territorial del estado de Chihuahua de 1810 a 1995*. México: INEGI, 1996.
- FALCÓN, Romana y Soledad García Morales. *La semilla en el surco. Adalberto Tejeda y el radicalismo en Veracruz (1833-1960)*. Con la colaboración de María Eugenia Terrones. México: COLMEX, Centro de Estudios Históricos: Gobierno del Estado de Veracruz, 1986.
- FRANCO Rosales, María Concepción. *Imágenes, voces y recuerdos. Una historia de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua*. Chihuahua: Doble Hélice, 2006. Colección Chihuahua y sus regiones, serie Historiografía.
- GALVÁN Lafarga, Luz Elena, coord. *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*. Gisela von Wobeser, presentación. México: Academia Mexicana de la Historia, 2006.
- GALVÁN Terrazas, Luz Elena. *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: CIESAS, 1985. Colección Miguel Othón de Mendizábal.
- GARRIDO, Luis Javier. *El partido de la Revolución Institucionalizada. Medio siglo de poder en México. La formación del nuevo Estado (1928-1945)*. México: Siglo XXI Editores, 1980.
- GILLY, Adolfo et al. *Interpretaciones de la Revolución Mexicana*. 6ª edición. México: UNAM: Nueva Imagen, 1983.
- GIMÉNEZ, Montiel, Gilberto. *Teoría y análisis de la cultura. Volumen dos*. México: CONACULTA, 2005. Colección Intersecciones.
- GINZBURG, Carlo. *Tentativas*. Traducción de Ventura Aguirre Durán. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. *Cuadernos de la cárcel. El Risorgimento*. Traducción y notas de Stella Mastrangelo. 3ª edición. México: Juan Pablos, 2000.
- GRAMSCI, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Traducción de Sciarreta. México: Juan Pablos, 1975.
- GUERRA, François-Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. Traducción de Sergio Fernández B. 2ª edición. México: FCE, 1991.
- GUTIÉRREZ Lozano, Ramón y Fernando Sandoval Salinas. *Así enseñaban nuestros profesores*. Chihuahua: Instituto Chihuahuense de la Cultura, 2003. Colección Solar, Serie Horizontes.

- IRIGOYEN, Ulises. *El coronel Ahumada. Gobernante educador*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, 2001. Lecturas, 2.
- HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. Traducción de Inés Sancho-Arroyo. España: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2004. Clásicos, no. 6.
- HALBWACHS, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Postfacio de Gérard Namer. Traducción de Manuel A. Baeza y Michel Mujica. Barcelona: Anthropos, 2004.
- HOBBSAWM, Eric J. *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. 2ª edición. Barcelona: Crítica, 2003.
- JOSEPH, Gilbert M. y Daniel Nugent, comps. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado: la revolución y la negociación del mando en el México moderno*. Traducción de Rafael Vargas, salvo por el prólogo, traducción de Paloma Villegas, y el ensayo de Gilbert M. Joseph que tradujo Ramón Vera. México: Era, 2002.
- KATZ, Friedrich. *La guerra secreta en México. Tomo I. Europa, Estados Unidos y la revolución mexicana*. Traducción del inglés de Isabel Fraire, del alemán de José Luis Loyo, con la colaboración de José Luis González. 8ª reimpresión. México: ERA, 1993. Colección Problemas de México.
- KATZ, Friedrich. *La servidumbre agraria en México en la época porfiriana*. 2ª edición. México: ERA, 1982. Colección Problemas de México.
- KATZ, Friedrich. *Pancho Villa*. Traducción de Paloma Villegas. 4ª reimpresión de la 2ª edición. México: ERA, 2007.
- LAJOUS, Alejandra. *Los orígenes del partido único en México*. México: UNAM, 1981.
- LERNER Sigal, Victoria. *La educación socialista*. México: El Colegio de México, 1979. Historia de la Revolución Mexicana.
- LEWIS, Bernard. *La historia recordada, rescatada, inventada*. Traducción de Juan González Hernández. México: Fondo de Cultura Económica, 1979. Breviarios, 282.
- LOREY, David E. *The revolutionary festival in Mexico: November 20 celebrations in de 1920' an 1930'*. En *The Americas*. 1997, vol. 54.
- MALLON, Florencia. *Campesino y nación: la construcción de México y Perú Poscoloniales*. Traducción de Lilyan de la Vega. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2003.
- MÁRQUEZ Terrazas, Zacarías. *Introducción a la historia de la educación en Chihuahua*. Chihuahua: Ediciones del Gobierno del Estado, 1984.
- NUGENT, Daniel, editor. *Rural Revolt in México and U.S. Intervention*. EEUU: Center for U.S. – Mexican Studies: University of San Diego, 1988.
- O'ROURKE, Gerald. *La persecución religiosa en Chihuahua (1913-1938)*. Chihuahua: Editorial Camino, 1991. Colección Centenario.
- QUINTANILLA, Susana y Mary Kay Vaughan, comps. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. 3ª reimp. de la 1ª edición. México: FCE, 2001. Sección Obras de Educación y Pedagogía.
- RABY, David L. *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: SEP, 1974. Sepsetentas No. 141.

- RAJCHENBERG, Enrique y Catherine Héau-Lambert. *Las mil y una memorias*. En *Bajo el Volcán. Revista semestral de Ciencias Sociales. Posgrado de Sociología*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias y Humanidades. Año 11. Número 1. 1er semestre del 2000. pp. 25 – 45.
- RAMÍREZ, Rafael. *La enseñanza de la historia en el momento actual*. En Rafael Ramírez et al. *La enseñanza de la historia en México*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, Comisión de Historia, 1948. Memorias sobre la Enseñanza de la Historia I, 6.
- RICOEUR, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Traducción de Agustín Neira. España: Trotta, 2003. Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía.
- REINHARD, Marcel. *La enseñanza de la historia y sus problemas*. Traducción de Concepción Sáinz-Amor. Argentina: Editorial Ruy, 1968. Biblioteca Práctica de Psicopedagogía.
- ROCKWELL, Elsie. *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007.
- ROLDÁN Vera, Eugenia. *Conciencia histórica y enseñanza: un análisis de los primeros libros de texto de historia nacional. 1852-1894*. Tesis para obtener el título de Licenciada en Historia, México D.f.: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1995.
- SALMERÓN, Pedro. *La División del Norte. Los hombres, las razones y la historia de un ejército del pueblo*. 1ª reimpresión México: Editorial Planeta, 2007.
- SÁNCHEZ Quintanar, Andrea. *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2002. p. 46.
- SCOTT, James C. *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Traducción de Jorge Aguilar Mora. México: Era, 2000. Colección Problemas de México.
- SILVA Herzog, Jesús. *Breve historia de la Revolución Mexicana. Tomo II. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones*. 2ª reimpresión de la 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.
- SOLANA, Fernando et al., coords. *Historia de la educación pública en México*. 2ª reimpresión de la 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. Obras de pedagogía.
- SOSA Elizaga, Raquel. *Los códigos ocultos del cardenismo: Un estudio de la violencia política, el cambio social y la continuidad institucional*. México: UNAM, Coordinación General de Estudios de Posgrado: Plaza y Janés, 1996.
- TLAPAPAL Rascón, Silverio. *La formación de la identidad chihuahuense en la segunda mitad del siglo XIX*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Investigación, 2001.
- THOMPSON, E. P. *Historia Social y Antropología*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1994.
- THOMPSON, E. P. *Tradicón, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Prólogo de Josep Fontana; traducción de Eva Rodríguez. Barcelona: Crítica, 1979.
- TRUJILLO Holguín, Jesús Adolfo. *Sembradores. La Normal del Estado en la Historia Educativa de Chihuahua*. Chihuahua: Gobierno del Estado de Chihuahua, Secretaría de Educación y Cultura, 2006.

ULLOA, Berta. *Historia de la Revolución Mexicana. 1914-1917. La Constitución de 1917*. 1ª reimpresión de la 1ª edición. México: COLMEX, 1988.

VARGAS Valdés, Jesús, comp. *Mariano Irigoyen Escontrías. Una vida por la educación*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Cultura, Coordinación de Publicaciones y Proyectos Especiales, 2002.

VAUGHAN, Mary Kay. *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. Traducción de Mónica Utrilla. 2ª edición. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida et al. *Ensayos sobre historia de la educación en México*. 2ª ed. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1985.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*. 1ª reimpresión de la 2ª edición. México: El Colegio de México, 1979.

WEBER, Eugen. *Peasants into Frenchmen. The modernization of rural France. 1870-1914*. California: Stanford University Press, 2001.

WOMACK, John. *Zapata y la Revolución Mexicana*. Traducción de Francisco González Aramburo. 26ª edición. México: Siglo XXI, 2004.