

¿LUCHAS POR LA CIUDADANÍA? NEGOCIACIÓN CAMPESSINA SOBRE LA ESCOLARIDAD EN SIERRA NORTE DE PUEBLA, MÉXICO, 1921- 1933¹

ARIADNA ACEVEDO RODRIGO²

Recibido: Junio de 2004

Aceptado: Agosto de 2004

RESUMEN

Este artículo analiza cuatro propuestas diferentes a las políticas educativas en las aldeas campesinas. La aceptación, apropiación, resistencia y oposición como formas de negociar el acuerdo educativo. Los campesinos contribuyeron en lo educativo a través de prácticas cotidianas y legales. En contraprestación, buscaban influir sobre los términos de esa propuesta educativa. Aunque restringida, esta influencia era posible porque el estado mexicano contaba con pocos recursos y dependía largamente de la ayuda de los aldeanos. Teniendo en cuenta las dificultades de los campesinos en ese momento, sus luchas y debates sobre lo escolar se basaban más en una defensa de la autonomía que en un ejercicio de su ciudadanía.

PALABRAS CLAVE:

Autonomía, ciudadanía, políticas educativas, revolución mexicana, campesinos, resistencia.

¹ Publicado en *Bolletín of Latin American Research*, Vol. 23, No.2, 2004. Traducción de Julio Maldonado Arcon, Profesor Universidad del Atlántico. A very preliminary version of article, before fieldwork in state and municipal archives was carried out, appeared as (2001) *the cultivated peasant and the rustic teacher: schooling cultures in Rural México, 1920- 1930. History of Education Society Bulletin* 68: 90- 103.

² Departamento de Historia, U. de Warwick, UK

ABSTRACT

This article identifies four different responses to educational policy in peasant villages. Acceptance, appropriation, resistance and opposition to school are considered as form of negotiating the educational contract. Peasants contributed to education through legal and customary practices. In return, they sought to influence the terms of schooling. However limited, such influence was possible because the Mexican state had scarce resources and depended on “villages” support. Taking into account the difficulties of peasants` subordinate position, their struggle over schooling is defined as a defence of autonomy rather than an exercise of citizenship.

KEY WORDS:

Autonomy, citizenship, educational policy, Mexican Revolution, Peasants, resistance

La libertad tiene sus bases en la educación cívica y científica del pueblo y una república liberal no puede ser entendida ni preservada por los ignorantes. El Ejecutivo está convencido de que el hombre republicano se forma en las escuelas por medio de los textos y por medio de un código que los campesinos no comprenden porque no saben leer, y no los leen, porque no pueden hacerlo. (Juan Crisóstomo Padilla, gobernador del Estado de Puebla, discurso ante el congreso, 16 de sept., 1880; Fabre, 1990: 25).

Enseñar a leer, escribir, y manejar números a gentes que no tienen nada que leer ni escribir y cuyas propiedades se pueden contar con los dedos de la mano, es un trabajo muy tonto, estéril. Tenemos que reconocer que por mucho tiempo, estas escuelas rurales no han hecho más que este trabajo inútil (Moisés Sáenz, Subsecretario de educación, informe de su visita a las escuelas

rurales de Sierra Norte de Puebla; Sáenz, 1927: 8).

Estas citas presentan dos enfoques sobre la enseñanza elemental basada en la lectura, la escritura y la aritmética. La primera se inspiraba en el patriotismo liberal del siglo XIX y el segundo apareció después de la revolución social de 1910. La enseñanza liberal patriótica se interesaba principalmente en combatir el analfabetismo con el fin de convertir a los campesinos en unos ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes constitucionales. Este objetivo se planteaba en un currículo centrado en la lectura, la escritura y la aritmética junto con la práctica de la oratoria y de la música durante las fiestas cívicas. Contrariamente, la educación revolucionaria hacía énfasis en los aspectos sociales y económicos de inclusión, más que en lo político y lo ceremonial. Esto se traducía en un currículo que colocaba la enseñanza de las técnicas modernas agrícolas por

encima del aprendizaje de lo netamente académico.

Este artículo aborda la implementación de las políticas educativas revolucionarias y la noción de ciudadanía en la cual se basa, según lo asumido por los campesinos que recibieron una educación liberal patriótica en Sierra Norte de Puebla. Se entiende aquí por ciudadanía, el conjunto de prácticas, especialmente el ejercicio de derechos y deberes que unen al pueblo con las diversas comunidades políticas a las cuales pertenece, ya sea aldea o municipio, distrito o departamento, nación o estado. Es preciso mencionar dos concepciones de ciudadanía pertinentes para la relación de los campesinos con las escuelas en Sierra Norte. Primeramente, parecía que los campesinos actuaban como ciudadanos al contribuir con la escuela pagando sus impuestos y ayudando en la construcción y reparación de las mismas. En segundo lugar, de las respuestas de los campesinos a las negociaciones sobre la escuela, uno puede aprender sobre la actitud de los mismos campesinos sobre su propio concepto de ciudadano y el presentado por la nación en los programas escolares. Pero, ¿Se justifica considerar estas prácticas como indicadores de un ejercicio de la ciudadanía por parte de los campesinos?

La respuesta del campesinado en cuanto a la escolaridad no puede considerarse como una simple reacción

hacia esta política, sino como una forma de negociar su implementación. Ya los historiadores han formulado la pregunta de porqué el campesino aceptaba o se oponía al sistema escolar de la revolución. La cultura escolar prerrevolucionaria, las estructuras locales o estatales nacionales o regionales, los recursos materiales, la capacidad y la habilidad de los profesores e inspectores todo ello se consideró como factor clave para el éxito y el fracaso de las escuelas de la revolución (Alfonseca, 1997; Quintanilla y Vaughan, 1997; Rockwell, 1997; Vaughan, 1997). Este trabajo estudia todos esos aspectos, no solo en las escuelas urbanas que recibieron mayor atención por parte de los investigadores citados anteriormente, sino también las municipales sobre las cuales hay muy poca investigación. El resultado de los acuerdos educativos ha sido evaluado por F. Mallon (1995) a mitad del siglo 19, y por M. Vaughan (1995) para los 1930s. Ellas plantean que las exigencias contra hegemónicas de los campesinos en lo educativo y otras políticas clave, se incorporaron paulatinamente al proceso de construcción de una nación-estado hegemónico. Este trabajo comparte grandemente este enfoque pero se centra en como se realizaron esos acuerdos más que todo en la evaluación de los resultados. Al analizar las luchas por el diseño del aparato educativo, nos damos cuenta de las restricciones de los campesinos para ejercer una especie de control político. **Para identificar cada uno de estos acuerdos cotidianos, es**

necesario ubicarse dentro de un contexto local.

Puebla poseía un número relativamente alto de escuelas antes de la revolución de 1910. En Sierra Norte de Puebla, los liberales radicales habían construido una red amplia de escuelas durante la segunda mitad del siglo 19. (Thomson y La France, 1999). En lo municipal más que en lo estatal, la cantidad de escuelas en las pequeñas aldeas aumentó a finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX. Contrariamente, en estados como Tlaxcala y México, el número de escuelas disminuyó porque el gobierno estatal desviaba los fondos de los pueblos hacia las cabeceras municipales y la capital durante el porfiriato (1876-1911) (Rockwell, 1994); Bazant, 2002). En Puebla, no fue el porfiriato sino la revolución y la abolición de los principales impuestos lo que golpeó a la educación en las pequeñas aldeas. Dada la retórica revolucionaria a favor de la educación rural y su acusación de que la escuela había sido olvidada durante el porfiriato, el caso de Puebla se convirtió en una amarga ironía.

Sierra Norte de Puebla

Sierra Norte es una región de densas montañas y cañones que hacen parte de la Sierra Madre Oriental de México. Situada entre la ciudad de México y Veracruz, era un punto estratégico durante la guerra civil y las patrióticas en 1847-1867. Su población, dirigida por los liberales Juan Nepomuceno Méndez,

Juan Crisóstomo Bonilla y el indígena Nahua Juan Francisco Lucas, participó activamente en las luchas nacionales que finalizaron con el triunfo liberal en 1867. Durante esos turbulentos años, las comunidades indias nahua y Totonac acogieron y se apropiaron selectivamente de las reformas liberales. También se habían adaptado a las minorías no indígenas establecidas en La Sierra durante el siglo 18. En contraste con la concentración de tierras expropiadas en las regiones planas, los campesinos indígenas de Sierra Norte controlaban las tierras expropiadas y heredadas para mantenerlas como un bien privado y continuar con una vida netamente agrícola y sedentaria. También conservaban un alto grado de autonomía política y cultural, mientras que los criollos y mestizos se encargaban del comercio y lo administrativo. Sorprendentemente, mientras que los mestizos y criollos se encargaban de lo comercial, los indígenas y mestizos de modestos antecedentes rechazaban los impuestos y conformaban el partido liberal de la Sierra y conocido como la Montaña (Thomson, 1998^a).

Junto con los impuestos, la escuela secular generaron las luchas de los liberales contra la iglesia por el control religioso y los recursos del campesinado. Los liberales de la Montaña consideraban que la masa educada constituía la clave para la ciudadanía. Sin embargo, las municipalidades de la sierra prefirieron una educación selectiva a una universal.

Encontraron que unos pocos campesinos educados eran más que suficiente para las necesidades de la comunidad (Vaughan, 1997; Rockwell, 1996). Como resultado, el impacto de la educación liberal y sus beneficios para la expansión de La Montaña, se logró por el entrenamiento de futuros maestros y secretarios campesinos y no por medio de una educación masiva. Como mucho, los maestros y secretarios campesinos cumplían el papel de intelectuales locales para convencer a los campesinos de que abrazaran la causa liberal y para ayudarlos a responder por los problemas locales presentando quejas y reclamos. En el peor de los casos, se convertían en caciques aldeanos que abusaban y extorsionaban a los pueblerinos.³

Desde 1884, La Sierra experimentó una rápida pérdida de autonomía debido a las tendencias ejecutivas por la centralización. Cuando el presidente Porfirio Díaz disolvió la guardia Nacional local voluntaria, La Montaña y su liberalismo popular se vino a pique. El poder de negociación de las comunidades indígenas disminuyó considerablemente porque descansaba en gran parte en el poder militar de la guardia Nacional y en su liderazgo personal y falló al no institucionalizarse en tiempos de Paz (Thomson y LaFrance, 1999, cap. 4)

Cuando la revolución llegó a su fin, La Sierra, fiel a sus tradiciones liberales y

sin ningún programa agrario consistente, se adhirió a los constitucionalistas moderados. A la muerte de Juan Francisco Lucas en 1917, el Nahua General Gabriel Barrios heredó el cacicazgo de la Sierra hasta que el gobierno federal lo expulsó de la región en 1929. Barrios fue un cacique menos benevolente pero benefició a la región con un vasto y efectivo programa de construcción de vías basado en el trabajo no remunerado (y en una coerción que le ganó una mala reputación). También apoyó la educación, no sistemática pero si frecuentemente (Brewster, 1996, 1998).

Escuela Liberal-Patriótica (1867-1911)

En la segunda mitad del siglo XIX no existía un sistema educativo nacional con un cuerpo administrativo profesional ni maestros cualificados. El ministro de Educación solo tenía ingerencia sobre los territorios y el distrito federal. Aun así, sus leyes eran presentadas como modelos de organización para el resto del país, y en el caso de Puebla, las leyes y regulaciones eran muy similares. A pesar de crear dos escuelas normales mixtas en Puebla, la mayoría de los profesores continuaban siendo no cualificados y el control oficial solo remitía a unos pocos inspectores.⁴ Pero esta relativa debilidad no se tradujo en falta de escuelas rurales. Las escuelas eran

³ Thomson with LaFrance (1999: 6-23) and Saénz (1927: 81- 83). *El progreso de Zacatlán*, 15 October 1880, 15 May 1881 and 1 November 1882.

⁴ *Documentos relativos al establecimiento de las Escuelas Normales de Profesores*.

(Puebla, 1879) Ley de instrucción Pública para el estado, Periódico Oficial, Puebla, 15, 18, y 22 de enero de 1879. Ley de Instrucción Pública, Orgánica del título XI de la Constitución, 27 de marzo de 1893,

dirigidas por las autoridades distritales y municipales por medio de comités educativos.⁵ Durante el porfiriato, la fuerza de las normas distritales permitían recaudar impuestos regularmente. La contribución más relevante del pueblo lo constituyó el impuesto de Chicontepec, obligatorio para todos los hombres entre 16-60 años e implantado por el estado liberal para remplazar al *domingo de la iglesia con el fin de catequizar* (Cruz, 1995). Otra contribución de los campesinos mayores era el trabajo cotidiano no remunerado que todos los adultos estaban obligados a realizar. Trabajaban en las escuelas públicas, reparando y construyendo colegios, vías y otros menesteres. Estas labores fueron derogadas legalmente por la constitución de 1857 y después por la de 1917 que consideraban que estos trabajos tenían que ser voluntarios y pagos. Pero, debido a los pocos recursos económicos y la obligación tácita de los miembros de la comunidad con las obras públicas, estas labores siguieron. (Thomson y LaFrance, 1999; Brewster, 1995). En su conjunto, el cumplimiento de estas prácticas legales y cotidianas (impuesto de Chicontepec y los trabajos voluntarios), garantizaban el funcionamiento de las escuelas en las cabeceras municipales y de las escuelas para varones en todos los pueblos y aldeas.⁶

El programa para la educación primaria en Puebla además de lectura, escritura y aritmética, también incluía geografía, instrucción cívica, derecho, ciencias naturales y temas más prácticos como agricultura y comercio. Pero solo algunos de los colegios de Puebla ofrecían este programa completo. Las escuelas de los asentamientos municipales generalmente ofrecían música e instrucción cívica pero no agricultura y comercio. En las aldeas pequeñas, los maestros se veían en la dificultad de enseñar en español a indígenas que hablaban otras lenguas y por ello se limitaban a las materias básicas.⁷

La celebración de las fiestas cívicas era una forma de actividad extracurricular que floreció en la segunda mitad del siglo 18, sobre todo en las zonas que simpatizaban con el liberalismo como en Sierra Norte. Estas fiestas eran una forma de enseñanza y regocijo para gran parte de la población. Las ceremonias cívicas convertían a los indígenas iletrados y monolingües en espectadores y potenciales adeptos del sistema educativo liberal. Estas ceremonias incluían típicamente piezas literarias y musicales interpretadas por maestros y alumnos en presencia de las autoridades locales. Premiar a los mejores era generalmente parte del programa. Si la plata lo permitía, el entonar el himno nacional y el izar de

(Puebla, 1883).

⁵ *Reglamento de la ley de Instrucción Primaria* (Puebla, 1883).

⁶ This was the case for the municipalities of Tetela, Zacatlán, Hueytlalpan, Huehuetla, Zacapoaxtla and Cuetzalan, as their respective municipal archives attest.

⁷ *Ley de Instrucción Pública para el Estado* (Puebla, 1879). *Programas de la enseñanza de las Escuelas de Párvulos y Elementales Primarias del Estado* (Puebla, 1893).

la bandera se acompañaban con desfiles militares y fuegos artificiales. Estas celebraciones permitían a los maestros reforzar los conocimientos impartidos en el aula. Resaltaban los deberes y derechos ciudadanos y recomendaban inclinarse ante los inventos científicos y reverenciar el patriotismo. (Thomson, 1989).

La Escuela Revolucionaria (1911-1933)

La revolución iniciada en nov. de 1910, puso a los campesinos mexicanos en la agenda, especialmente por sus exigencias por una reforma agraria y una educación del campesinado. Los maestros oficiales del distrito y estatales creían que los antiguos programas escolares eran obsoletos e inefectivos. En el revolucionario México, se enseñarían técnicas modernas agrícolas y se incentivaba la producción y comercialización de las artesanías. En Puebla, la legislación educativa de 1919 y 1922 introdujeron la enseñanza de la agricultura, el comercio y las artesanías, pero solo para niños mayores de 12 años.⁸ En 1923 se propuso un programa más ambicioso que incluía estos temas, específicamente en las escuelas rurales y apoyados por la **nueva Secretaría de Educación pública** y que no caía bajo la jurisdicción federal. Este programa introducía la enseñanza de la agricultura y el comercio desde el primer año elemental en un intento por

convertir al campesino raso en un pequeño propietario dedicado al comercio agrícola. Este programa incluía el manejo de tierras, carpintería, cerámica, enchape, producción de jabones, etc. La salud y la higiene se promovían por medio de charlas moralizantes de los maestros, visitas domésticas y los deportes (Fuentes, 1986; Loyo, 1985; Vaughan, 1982).

A pesar del nuevo interés por los programas educativos especialmente diseñados para las escuelas rurales, el movimiento revolucionario interrumpió de hecho la incipiente implementación de este sistema educativo entre 1876-1911. Solo en los 1930s y los 1940s, la construcción de un estado más sólido aceleró la aparición de un sistema educativo nacional. La violencia revolucionaria llevó inexorablemente al cierre de las escuelas. Más aun, la organización fiscal del periodo 1867-1910 se vio resquebrajada. Entre 1911-1933, el gobierno de Puebla cambió de manos 24 veces fallando en la organización de una fuerza de seguridad efectiva y en el cobro de los impuestos. La administración local llevó a cabo importantes transformaciones, comenzando con la abolición de los distritos. Las leyes distritales se cambiaron por un faccionalismo violento y desórdenes civiles por la impotencia de las autoridades municipales. (Tecanhuey, 2001; Brewater, 1995). Aun más, en 1917 se abolieron todos los impuestos

⁸ Ley de Educación Primaria para las Escuelas del Estado, *Periódico Oficial*, Puebla, 26 February 1919. Decreto que reforma la ley de educación en el Estado, *Periódico oficial*, Puebla, 23 may 1992.

de las cabeceras, y el de Chicontepec. La subsiguiente alza de los impuestos a la propiedad y al comercio era para abrir nuevas escuelas, pero aumentó la evasión de impuestos y se perdieron las esperanzas de evitar la bancarrota del tesoro municipal.⁹ Desde 1917 el gobierno estatal intentó abrir nuevas escuelas, pero para finales de 1920, apenas tenía para pagar a los maestros de las 21 cabeceras de los antiguos distritos. Por la falta de recursos y por los llamados del gobierno estatal para abrir nuevas escuelas, las autoridades locales recaudaban fondos por medio de donaciones voluntarias. No era más que la aplicación del ya abolido impuesto de Chicontepec, ya que se volvió costumbre hacer algunas contribuciones pecuniarias a las escuelas. Bajo estas nuevas circunstancias, los campesinos de diferentes partes de La Sierra se negaban a hacer tales contribuciones exigiendo que se les mostrara el decreto o la ley que les obligaba a hacerlo. Los bajos ingresos, comparados con los días dorados de Chicontepec, llevó a una fuerte inestabilidad en las escuelas y los maestros, cuyos salarios peligraban. Contrariamente, los trabajos de construcción y reparación de escuelas continuaban.¹⁰

Dentro de este contexto de poca capacidad del estado y de las municipalidades, las escuelas federales bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación empezaron a abrirse. El ministerio pagaba los profesores y donaba algunos materiales escolares, pero las contribuciones de la comunidad seguían siendo importantes especialmente por la demanda de recursos en lo agrícola y lo comercial. La comunidad tenía que donar el edificio para la escuela, la residencia de los maestros y también terrenos suficientes para los sembrados, las labores agrícolas, las artesanías y las prácticas comerciales. Los talleres, tiendas y otros espacios escolares dedicados a las actividades manuales se les llamaban anexas. Los padres estaban obligados a enviar a sus hijos regular y puntualmente a las escuelas y ayudarlos con las actividades programadas por los maestros. También debían contribuir con semillas, animales y otros materiales para los talleres (Fuentes, 1986).

En las escuelas estatales las obligaciones se repartían de manera similar y el gobierno jugaba un papel equivalente al del ministerio de Educación en las escuelas federales.

⁹ **Constitución Política del estado Libre y Soberano de Puebla, 1917, Título I, Cáp. II, Art. 6.** Decreto 3 Dic 1917, periódico Oficial, Puebla, 25 Dic 1917. Archivo general del Estado de Puebla-Secretaría de Educación Pública – Movimiento de Personal y todo lo relacionado con Escuelas (AGEP-SEP- MPE), box 34, file 2, 1921.

¹⁰ Archivo Municipal de Tetela (AMT), box 29, 13 September 1921. Archivo Histórico de la **SEP-Departamento de educación y cultura Indígena (SEP_ DECI), box 57, file 1**, 1923. Archivo Municipal de Huetela, box 60, file 7, 1920. Archivo Municipal de Cuetzalan, box 181, file 2, 1926; box 183, file 1, 1927 and box 185, file 1, 1928.

Lo mismo que este ministerio, el gobierno de Puebla puso mucho énfasis en la enseñanza de actividades manuales. Solo las escuelas subvencionadas con donaciones se mostraban menos proclives sobre el comercio y la agricultura como materias. Pero se tenían presentes debido a las recomendaciones de los supervisores escolares de las cabeceras municipales y en algunos pueblos y aldeas.¹¹

Acuerdos Escolares Campesinos: Exdistritos de Zacatlán y Tetela (1921-1933)

En 1925, el exdistrito de Tetela, con una población de 39000 habitantes, tenía 8 escuelas federales, 4 estatales y 23 sostenidas por las donaciones de los aldeanos. Tetela sostenía escuelas mixtas en la cabecera y escuelas coeducacionales en los corregimientos sostenidas con las donaciones mencionadas. El exdistrito de Zacatlán con una población de 77000 habitantes, tenía 13 escuelas federales, dos escuelas estatales (1 masculina y otra femenina) y 47 sostenidas por las donaciones. En la región noroccidental, el exdistrito tenía una escuela mixta en la cabecera y una para varones en cada uno de los tres pueblos, todas sostenidas por donaciones.¹²

Incluyendo las escuelas sostenidas por donaciones según lo informado por los respectivos inspectores, esos exdistritos tenían casi la misma cantidad de escuelas que antes de la revolución. Pero las cifras de 1925 deben ser más específicas: las escuelas, federales, estatales o comunitarias (donaciones), se cerraban y abrían frecuentemente por la falta de cooperación del campesinado en cuanto a los materiales y tierras, conflictos entre maestros e inspectores, autoridades locales, lo mismo que por la constante falta de recursos.¹³

En 1924, en esos exdistritos, el inspector federal Malaquías Piña, informaba que los habitantes de esas zonas no se acostumbraban a las escuelas nuevas. Encontró “alguna oposición a la enseñanza de lo agrícola y lo comercial en todos los pueblos”.¹⁴ ¿Cuál era esa oposición? Abordaré ahora tres estrategias diferentes utilizadas para oponerse a las actividades manuales en la escuela (rechazo, resistencia y apropiación) y un caso de institucionalización positiva (aceptación). Este caso analiza 4 formas diferentes de acuerdos campesinos. Como ellos contribuían regularmente con dinero, materiales y trabajo, consideraban que se les debía tener en cuenta en el momento de los acuerdos,

¹¹ AGEP- SEP- MPE, box 53, file 56.1, Tetela 17 June 1925; box 60, files 63, Zacatlán 4 March 1925 and box 72, file 66, Inspectors Reports 1926.

¹² AGEP- SEP- MPE, box 48, file 112, Cuadro estadístico 22 March 1925 and box 60, file 60.2, “Datos Estadísticos” 19 March 1925.

¹³ AMT box 161 bis, 11 August 1894 and Saénz (1927: 83 -86).

¹⁴ AHSEP- DECI, box 784, file 60, 1 April 1924.

pero no siempre lo manifestaban abiertamente.

Zacatlán

Rechazo: Hueytlalpan

Hueytlalpan era un municipio de Zacatlán con un área de 56 kms. cuadrados en las tierras bajas tropicales al noroccidente de la Sierra y habitado por los totonacs. A comienzos del siglo XX, la población no india había crecido lo suficiente para convertirse en una minoría significativa que dominaba el comercio de la caña, el café y el azúcar. El secretario del concejo del pueblo era un mestizo que abusaba de su posición y se arrogaba facultades que correspondían al presidente municipal del los Totonacs y a su alcalde.¹⁵

A comienzos de los 1920s, la población era de unos 5000 habitantes concentrados en la cabecera de Hueytlalpan y en sus 3 pueblos aledaños. A pesar de su relativo aislamiento, todos los pueblos tenían escuelas para varones para mitad de ese siglo con los nombres de los héroes nacionales y regionales. Cuando se abolió el impuesto de Chicontepec, siguieron recaudando fondos a nombre de las donaciones voluntarias para sostener la escuela mixta de cada pueblo, incluyendo la cabecera. Durante los 1920s, Hueytlalpan, como

los otros municipios de la Sierra, no recibía ningún auxilio federal. Pero a diferencia de los diversos asentamientos municipales de la región, tampoco recibía ningún auxilio estatal.¹⁶

Los habitantes de Hueytlalpan sabían de la importancia de las escuelas y las ayudaban con impuestos locales y trabajos. Pero esos gravámenes no eran vistos con buenos ojos. En los 1920s, las autoridades locales recibieron quejas y reclamos por trabajos e impuestos excesivos.¹⁷ Además, había un exceso de demanda de mano de obra para terminar el proyecto vial del General Barrios. En abril de 1928 hubo una protesta en Hueytlalpan; el secretario y el maestro de la escuela fueron asaltados y los jueces y otros empleados oficiales apresados. Los líderes de la protesta, junto con otros 150 hombres, se quejaban por los trabajos excesivos y los cobros por el agua y otros servicios. Como en las otras escuelas de los asentamientos municipales, la de Hueytlalpan enseñaba técnicas agrícolas por exigencias de las autoridades estatales.¹⁸ El maestro, cuyo salario pagaban los habitantes, fue acusado de obligar a los niños a trabajar en las huertas a pesar de la oposición de los padres. En 1924, el inspector Piña encontró que los indígenas “estaban horrorizados por los trabajos

¹⁵ Ramón Márquez, *Noticia Estadística, Zacatlán 22 April 1848*. Archivo Municipal de Zacatlán (AMZ), Hueytlalpan files, years 1896, 1900 and 1920. AGEP- SEP- MPE, box 117, file 52, 1929.

¹⁶ Departamento de fomento, *Noticia con Motivo del Cuarto Censo General de habitantes (Puebla, 1922)*. ASHEP-DECI, box 13, file 17, 1922. AGEP-SEP-MPE, 1925, box 48. AMZ, Public Instruction files, years 1896, 1905 and 1931.

¹⁷ AMZ, files 30, 40 and 53, 1920.

¹⁸ AGEP-SEP-MPE, box 60, file 63, Zacatlán 4 March 1925.

que se realizaban en las escuelas anexas” y en los talleres.¹⁹ Para los padres, cuyos recursos estaban agotados al máximo, (trabajos más impuestos de agua), las exigencias de la escuela nueva para que los niños trabajaran la tierra era demasiado. Pero la protesta fracasó. El cacique de la Sierra, el General Barrios, quien había apoyado inicialmente a las autoridades locales, envió a una tropa a investigar el problema. Lógicamente, encontraron que las razones eran infundadas (Brewster, 1995).

Tetela

Los siguientes casos ocurrieron en 3 corregimientos del municipio de Tetela en las inmediaciones de las altas montañas. A diferencia de lo que sucedía en las tierras bajas, las escuelas federales proliferaron en esta región. Según el censo de 1921, San Nicolás tenía 986 habitantes y Capaluaque 787 y que sobrepasaban a la empobrecida cabecera de Tetela, un pueblo ya sin ninguna importancia estratégica con solo 727 habitantes. La Cañada era aún más pequeño con 448 habitantes.²⁰ Como la mayoría de los campesinos de la Sierra, ellos también tenían tierra suficiente para cultivar maíz y frijoles para su propia alimentación. A falta de otros víveres como la azúcar, la caña y el café, emigraban hacia las tierras

bajas en busca de trabajo en tiempos de siembra en las tierras altas.

Resistencia: San Nicolás

Al contrario de los corregimientos vecinos La Cañada y Capaluaque, considerados mestizos y con predominio de la lengua española, San Nicolás se describía como predominantemente indígena.²¹ Como la mayoría de las aldeas de la Sierra, San Nicolás también manejaba la escolaridad. En 1867, poco después del triunfo liberal, sobre los europeos y el cual La Sierra participó activamente, San Nicolás reunió dinero suficiente por medio de un sistema agrícola comunitario para abrir una escuela. Creían en una paz prolongada y consideraban que la escuela era un soporte para “la prosperidad y el desarrollo”. Informaron al municipio de Tetela sobre sus planes y les solicitaron ayuda económica (Mallon, 1995). Durante el porfiriato, el tesoro municipal sostuvo la escuela y, en 1928 también existía una escuela mixta.²²

Después de la revolución, San Nicolás también afrontó los mismos problemas de toda la región. Desde 1922, los aldeanos contribuían voluntariamente para pagar al maestro. Pero estas contribuciones se fueron haciendo difíciles. En Marzo de 1923, el inspector

¹⁹ SEP-DECI, box 784, file 60, 1 April 1924.

²⁰ *Cuarto Censo de la República*. México, 1921. Thomson with LaFrance (1999: 305-312).

²¹ ASHEP-DECI, box 57, file 1, 1923. ASHEO-DECI, box 787, file 16, 24 December 1923. Saézn (1927: 55, 63, 102, 103)

²² AMT, box 161 bis, 11 August 1894, and unnumbered box for the 1900s, file 3, 1908.

Efraín Bonilla propuso que la escuela se convirtiera en federal debido a las penurias para pagar el sueldo del maestro y el riesgo de que la escuela se cerrara. El ministerio no aceptó la propuesta de Bonilla aduciendo que la escuela había permanecido abierta a pesar de las dificultades. Pero en Julio de 1923, la escuela fue decretada federal después de la insistencia de las autoridades locales y una solicitud enviada por el General Tranquilino Quintero (quien había sido comandante de Tetela del lado de los constitucionalistas en 1914). Los aldeanos no tuvieron que aportar más para el pago del maestro pero esperaban proporcionar otros espacios y abrir anexas.²³

En febrero de 1924, la maestra Alejandra Bonilla le informó al inspector Piña que los anteriores docentes e inspectores habían fracasado en la implementación de los talleres y lo agrícola. Piña decidió entonces reunir a los padres con la ayuda del presidente municipal. Según el informe del inspector, los 80 padres se convencieron de los beneficios de esas actividades manuales y decidieron donarle a la escuela un terreno. También aceptaron construir un galpón, un palomar y una casa para el maestro. Esto hizo que la población escolar creciera de 45 a 116 alumnos con una asistencia regular de 109 en Septiembre. Para entonces habían empezado a cultivar 2232 mts.

cuadrados y formado algunos hatos ganaderos. Había llegado la educación revolucionaria.²⁴ ¿Se puede considerar a San Nicolás como un caso de aceptación del nuevo currículo? ¿Qué tan profundo fue este cambio?

Es difícil creer que el discurso de Piña cambió el panorama escolar tan rápida y tan profundamente. Es más probable que él entabló una buena relación con el presidente municipal quien tenía la suficiente influencia para cambiar el comportamiento inmediato de los aldeanos. Pero el cumplimiento no duró. Cuando el delegado de Educación Moisés Sáenz visitó San Nicolás en 1927, encontró un buen edificio y suficientes implementos pero una escuela acabada. El promedio de asistencia disminuyó a 65 alumnos y solo 36 asistieron el día de la visita. La huerta casi no existía y aunque había bastante terreno para sembrar, el cultivo de maíz se encontraba en estado deplorable. Según el delegado, la comunidad no cooperaba y le dio un tiempo a la escuela para que cambiara o la cerraba. La escuela permaneció abierta bajo la jurisdicción federal pero no sin dificultades. Desafortunadamente no hay registros del estado de las anexas después de la visita de Sáenz. Pero aun dejando de lado las impopulares actividades manuales, la escuela a enfrentó importantes obstáculos. En 1928 el maestro no pudo matricular a todos los niños en edad escolar ya que a finales del año anterior, los aldeanos se queja-

²³ ASHEP-DECI, box 60, file 64, 1923. Thomson with Lafrence (1999: 292).

²⁴ ASHEP-DECI, box 787, file 16, 1924.

ban por la impreparación del educador. Es decir, ambas partes del acuerdo consideraban que la otra no estaba cumpliendo con las expectativas propuestas.²⁵

Apropiación: Capuluaque

Capuluaque era considerada por sus contemporáneos como “una aldea mestiza de habla española”.²⁶ A mitad de los 1890s, Capuluaque tenía una escuela para varones que llevaba el nombre del patriarca nahua y liberal patriótico, Juan Francisco Lucas.²⁷ Se sostenía con dineros del municipio según el impuesto de Chicontepec. En 1908 se convirtió en escuela mixta con 36 alumnos. A comienzos de 1922 se sostenía con las donaciones de los aldeanos pero a finales de ese mismo año se convirtió en federal. A pesar del cambio de jurisdicción, mantuvo el nombre del héroe pero ello no le garantizó un funcionamiento regular y la ayuda de la comunidad fluctuaba desde los 1920s. Ana María Rodríguez era la maestra federal en 1923.²⁸ Era una maestra municipal que enseñaba en San Nicolás pero fue trasladada a una nueva escuela más progresista en Xochiapulco porque se sabía que los aldeanos de Capuluaque no estaban cooperando con la escuela en 1923. Pero 3 años más tarde, en Junio, 1926 el inspector Lino García encontró que

los animales y las áreas cultivadas estaban bien cuidados. Pero en 1929, los padres declararon que no veían con buenos ojos que sus hijos se dedicaran a cuidar animales y al cultivo en las huertas del colegio y se negaban a cooperar. El delegado federal de Educación en Puebla decidió entonces cerrar el colegio. Los padres en Capuluaque contrataron un maestro que debía impartir una educación según lo dispuesto por ellos. En febrero de 1932, posiblemente debido a problemas económicos, los habitantes y las autoridades de Capuluaque solicitaron la reapertura de la escuela federal ofreciendo todo su apoyo. Funcionó como escuela mixta con un programa de 3 años de enseñanza elemental. En 1932, la maestra María Arroyo desarrolló programas de deportes e higiene pero con muy poco apoyo de los aldeanos a pesar de que se le consideraba una negociadora persuasiva. En Julio de 1933, durante un desfile escolar, el inspector Fausto Molina trataba de convencer a la comunidad de que “borraran los prejuicios contra el trabajo de los niños en las huertas y las anexas”.²⁹ Pero en noviembre informaba sobre la falta de apoyo de la comunidad para las actividades manuales escolares, mientras que la organización de desfiles patrióticos gozaban de amplia cooperación con resultados muy positivos. Los padres

²⁵ Sáenz (1927: 55). AMT, box 37, file 273 bis, 1928 and box 38, files 423 and 428, 1928.

²⁶ ASHEP Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPT), Puebla box 2, file 4, June 1926. AMT, box 29, May 1922-1923 and 31 July 1922.

²⁷ AMT, box 161 bis, 11 August 1894; box 174, 29 March 1895; unnumbered box for the 1900 file 3, 1908 and box 27, October 1922. AHSEP-DECI, box 754, file 5, 1922.

²⁸ SEP-DECI, box 60, 5 Aug 1923.

²⁹ ASHEP-DGEPET, Puebla, box 2, file 4, document 23, July 1933. AHSEP-DECI, box 677, file 19.

campesinos preferían claramente las actividades de la antigua escuela liberal patriótica.³⁰ Cuando le solicitaron al Ministro de Educación, decían que querían compartir los gastos escolares pero no lo relacionado con las actividades de las anexas ni con intrusas campañas moralizantes.

Aceptación: La Cañada

En el siglo XVIII, las minas de platas atrajeron a personas no indígenas y se establecieron en la Cañada. La minería ayudo significativamente a sostener las campañas liberales de mitad del siglo XIX, pero posteriormente decayó. A comienzos de los 1920s la mayoría de los hombres eran granjeros o emigraban en busca de trabajo.³¹

La Cañada gozaba de una enseñanza secular desde entonces. A finales del siglo XIX ya tenía una escuela mixta. Pero lo educativo era un problema. Los maestros de ese siglo se quejaban de las pocas matrículas, del ausentismo, la impuntualidad y por la falta de cooperación de los padres y de la falta de justicia y paz. Como el Capuluaque en los 1920s, cuando los padres se quejaban del estilo de la escuela o de algún maestro, trataron de organizar su propio colegio (Mallon, 1995). Después de la revolución, los problemas financieros y la ayuda privada se convirtieron en un problema crítico. La escuela de varones recibía ayuda del

diputado local Arnulfo Pérez y la escuela de niñas se privatizó, siendo sostenida por los padres.³² En Julio de 1924, la escuela de varones se volvió federal y mixta. Propiedad de la Cañada, la construcción escolar era amplia, bien iluminada y bien ventilada. Los aldeanos la reparaban, recogían fondos para comprar escritorios y para la casa de la maestra que incluía cocina para las niñas y otros talleres. La maestra, Jóvita Cortés, era emprendedora y los campesinos se sentían satisfechos. Por mediación del General Gabriel Barrios, la escuela consiguió un terreno de 500 mts. cuadrados con buena agua y en donde se cultivaba maíz y otros vegetales.

Las labores manuales se combinaban con actos patrióticos liberales. La Cañada realizaba fiestas cívicas a las cuales asistían las escuelas vecinas y en algunas veces las autoridades municipales. El inspector Piña encontró que la vida social había mejorado desde la apertura de la escuela.³³ Las clases vespertinas incluían lecciones de músicas impartidas por Delfino Cruz, quien a su vez dirigía el comité escolar y cuya presencia resaltaba la continuidad de las ceremonias liberales. En 1917, Cruz había compuesto dos melodías y una marcha funeral al héroe Juan Francisco Lucas. Una de las piezas fue interpretada por el coro escolar. Es posible que liberales como cruz y el antiguo ministro metodista

³⁰ On civic festival as a bridge between villagers and schools in southern Puebla, Vaughan (1997: 93-95).

³¹ Thomson with Lafrance (1999: 33). AMT, box 161 bis, file 55, 1894.

³² AMT, box 31 ç, file 8 and file 2, 1923. AHSEP-DECI, box 57, file 1, 1923.

³³ ASHEP-DECI, box 786, file 42, 1924.

Ángel Zambrano consideraran a la Cañada como un reducto del antiguo liberalismo, más que como la cabecera de la Tetela. Lo anterior era como un rezago del liberalismo patriótico que la iglesia consideraba había ganado terreno después de la revolución y en donde los padres se resistían a la educación mixta.³⁴

En 1925, el delegado de Educación Federal en el estado de Puebla felicitó al pueblo de la Cañada por el apoyo prestado a la escuela. Cuando Moisés Sáenz la visitó en 1927, encontró al terreno y a la planta de agua en muy buen estado y felicitó al maestro Angel Zambrano por su dedicación a las labores manuales al colegio. Según los informes del ministro de Educación, la escuela prerrevolucionaria en la Cañada no se abstuvo de apoyar a la escuela federal de los 1920s, participando en las fiestas cívicas, en lo agrícola y en los talleres.³⁵

Análisis

Causas del acuerdo

Los aldeanos de Hueytalpan, San Nicolás y Capulualque consideraban que el nuevo acuerdo educativo era injusto porque las escuelas exigían demasiado y se entrometían en las decisiones, amenazando así la autonomía de las familias campesinas en lo relacionado con las enseñanzas

agrícolas y con resultados frecuentemente negativos.

Los aldeanos de la Sierra se acostumbraron a unas escuelas basadas en la noción republicana de ciudadanía que promocionaba las virtudes patrióticas y el conocimiento y la práctica de los derechos constitucionales. Durante el siglo XIX se adecuaron a estas escuelas y las sostenían por medio del impuesto de Chicontepec. Aunque las matrículas no se acercaban mucho al promedio universal y la asistencia era poca, algunos preferían enviar a sus hijos a las escuelas. El colegio dedicaba buen tiempo que ellos necesitaban para enseñarles a sus hijos a ser buenos campesinos, y a familiarizarlos con la división del trabajo doméstico. Pero le enseñaban algunas habilidades que los propios campesinos no podían, como leer, escribir y contar. Contrariamente, la nueva escuela trataba de enseñar habilidades que eran en si el núcleo de la enseñanza paterna en cuanto a la vida y a la identidad campesina. Esa posterior intromisión se observaba en la higiene, la moderación y otras campañas moralizantes que buscaban transformar las costumbres domésticas. Excepto las aldeas donde la escuela revolucionaria apareció junto con la reforma agraria (que no es el caso de estas comunidades), las escuelas se volvieron exigentes en cuanto a la demanda de tierras,

³⁴ Thomson with Lafrance (1999: 310-311). On Methodists support for patriotic liberalism, Thomson (1989b) and Bastian (1989).

³⁵ ASHEP-DECI, box 786, file 42, 1924 and box 784, file 60, 30 September 1924. Saézn (1927: 54-55).

semillas, animales, etc. Cuando la tierra escaseó, la obligación de entregar a la escuela terrenos cultivables se convirtió en un problema. Pero en los sitios en los cuales la reforma agraria era fuerte, la situación era diferente. El tema de la tierra se relacionó más con el ejercicio de los derechos que con lo productivo. La entrega de tierras facilitaba el cultivo de las mismas. Las escuelas anexas exitosas mencionadas por Vaughan (1997) en las municipalidades de Zacapoaxtla y Xochiapulco pertenecían a pueblos que apoyaban el movimiento agrario. En gran parte de la Sierra, por el contrario, no existía una reforma agraria (Brewster, 1998). En todo caso, la existencia de una reforma así no era suficiente ni tampoco una condición necesaria para el éxito de las escuelas revolucionarias. En Tecamachalco (al sur de Puebla) la existencia de un fuerte movimiento agrario no impidió el fracaso de los terrenos cultivados por la escuela debido a la carencia de agua (Vaughan, 1997). Por el contrario, la escuela en La Cañada salió adelante sin ningún movimiento agrario porque poseía un buen pozo de irrigación. Estos casos sugieren que si se tenían buenos terrenos sin importar los medios de obtención, eso hacía la diferencia. Con unas condiciones favorables en cuanto a los terrenos, la escuela podía ofrecer buenos productos y persuadir así a los padres sobre las ventajas del sistema. Adicionalmente, La Cañada tenía el apoyo de prominentes figuras locales. Finalmente, en los 1920s, se decía que el corregimiento contaba con maestros dispuestos a escuchar las peticiones de los campesinos en cuanto a conservar

las fiestas cívicas. Contrariamente, en San Nicolás, Capuluaque y Hueytlalpan, los escasos recursos de las anexas, la falta de apoyo de las autoridades, las divisiones al interior de la comunidad o unos maestros insensibles ante las necesidades de los campesinos estancaron el desarrollo y el poder de convicción de la escuela nueva.

La resistencia de la Hueytlalpan totonac y de la nahua San Nicolás, en contraste con la apropiación y aceptación de las mestizas Capuluaque y la Cañada, llevan a creer que las aldeas mestizas se mostraban más propensas que las indígenas a aceptar las políticas educativas que incluían nuevos acuerdos y programas modernos presentados íntegramente en lengua española. Los mestizos, cuya lengua materna era el español, tenían más contactos con el mundo exterior debido al comercio y se mostraban más “aculturados” y adaptados a la nueva escuela. Sin embargo, hay evidencias que sugieren que la composición étnica de las aldeas no influía demasiado en la actitud hacia las escuelas. Esa actitud cambiaba con el tiempo. La dispuesta y mestiza Capuluaque, según informes, se mostró en algún momento reticente en cuanto a las anexas aunque nunca dejó de cooperar. Por otro lado, la totonac Hueytlalpan y la reticente San Nicolás apoyaban en algunos casos a la escuela. La mestiza Cañada tiene un historial de problemas escolares: pocas matrículas, ausentismo, padres obstinados en cuanto al currículo, etc. Por otro lado, cuando las divisiones políticas internas afectaron a la escuela, no fue

necesariamente por lo étnico. En Hueytlalpan, los aldeanos totonacs, se oponían al secretario y al maestro, ambos mestizos, pero también a las autoridades municipales totonacs. La igualdad de poder local, a pesar de los acercamientos étnicos podía enfrentar a los gobernantes con los gobernados o a las diferentes facciones en la aldea. Como afirma Vaughan, fue el nahua Xochiapulco y otros indígenas aldeanos que se unieron al movimiento agrario quienes tenía las mejores escuelas de la región. En esas escuelas y en la mestiza Cañada, los factores comunes tenían que ver con la disponibilidad de recursos, apoyo de las autoridades, falta de antagonistas serios y buenos maestros. Esos aspectos más que lo étnico fueron claves para la implementación positiva de la política educativa revolucionaria.

Formas de negociación

Con la oposición pública o con la resistencia pasiva sobre los trabajos de los niños en las anexas, los aldeanos de Hueytlalpan y de Tetela trataban de afirmar sus derechos como padres para controlar las labores de los niños. Como miembros de la comunidad que sostenían la escuela a través de las llamadas “donaciones voluntarias”, esta oposición era una muestra, aunque indirecta; de su derecho de participar en la dirección de la escuela.

Los aldeanos desarrollaron diversas formas de negociación de acuerdo con

sus intereses y circunstancias. Debido a su poco poder, raramente se oponían abierta y formalmente en cuanto a reclamar sus derechos. En el caso de Hueytlalpan, un procedimiento oficial tenía muy poco chance de ser escuchado porque el maestro y las autoridades locales eran nombrados por el cacicazgo del General Barrios. Por las mismas razones, las formas violentas de protesta de sus habitantes, aunque moderadas, eran infructuosas. Este fracaso llevó a los campesinos a no oponerse abiertamente a lo escolar. Además, el discurso de los aldeanos de San Nicolás sobre la relación entre progreso y escuela, hizo que los padres campesinos se dieran cuenta que la oposición a lo escolar era un tema que no podía debatirse públicamente. Y aunque solo se opusieran a algunos aspectos y no a toda la educación formal, esa actitud podría ser malinterpretada como un rechazo general a la cultura y al progreso, aunque frecuentemente lo era. (Mallon, 1995; Brewster, 1995). Bajo estas circunstancias, tiene sentido que el corregimiento de San Nicolás mostrara un cumplimiento estratégico delante de las autoridades de la cabecera, aunque se resistiera por debajo a muchas de las actividades manuales.³⁶

Las muestras más concretas de rechazo eran las omisiones y no las acciones: baja matrícula, poca asistencia. Igualmente, cuando los aldeanos se mostraban interesados por una forma diferente de enseñanza para

³⁶ Knight (1994) and Mallon (1995: 82-83) have found similar situations where the subordinate “bey but do not carry out” (“*obedesco pero no cumpro*”).

sus hijos y no estaban de acuerdo con los programas y la administración vigentes, o las exigencias eran muy onerosas, en vez de quejarse abiertamente, decidían no cooperar con los materiales y evitaban participar en las actividades escolares. En una actitud más abierta, los de Capuluaque retiraron a los niños de la escuela federal y contrataron un maestro de su preferencia, mostrando así su compromiso con la educación pero también su poder de negociación. También, aunque les tocara llamar al ministro de Educación cuando escaseaban los fondos, no se mostraban dispuestos a cumplir con todos los aspectos establecidos en el programa federal.

Esas prácticas comunitarias, aunque limitadas, dejaban una lección a los maestros: la necesidad de negociar y de aceptar el consenso local para que los aldeanos enviaran a sus hijos a la escuela. Después de todo, una escuela sin ciudadanos prospectivos, no era una escuela. Al amparo de un estado débil y en desarrollo, junto con la incapacidad económica para sostener las escuelas, el apoyo material de la comunidad era fundamental. Los aldeanos, aunque obedientes, podían ejercer algún control sobre esas instituciones (Vaughan, 1997; Rockwell, 1994).

Por ello, cuando la escuela logró conseguir recursos materiales suficientes y profesores idóneos, su ingerencia fue menos cuestionada y mucho más positiva. Si las circunstancias eran bastantes favorables, los campesinos podrían

aceptar las nuevas tendencias. Esto nos lleva a concluir que la defensa de una escuela liberal patriótica y la autonomía económica y cultural de la familia no constituía una posición obstinada, inmodificable o una resistencia heroica. Era un intento por delinear las políticas educativas sobre la base de unos derechos adquiridos como contribuyentes. No obstante, ni los encargados de las políticas educativas ni los maestros reconocían las acciones de los campesinos como un ejercicio de sus derechos y deberes. En parte porque este ejercicio era el resultado de una mezcla de prácticas legales y cotidianas que era el resultado de la noción de justicia y de los anteriores procesos de negociación, más que de un comportamiento inscrito en un código ciudadano promovido por el estado. Indiferentes ante la lógica campesina, los educadores interpretaban a menudo la conducta de los campesinos como retrógrada y equivocada.

Las formas indirectas y raramente abiertas de negociación campesina descritas aquí y planteadas como una resistencia por Scout (1976), muestran que, aunque subordinados, los campesinos luchaban siempre por sus intereses. Aunque esas luchas muestran la capacidad de los aldeanos para negociar políticamente, el hecho de que sus interlocutores no les reconocieran formalmente sus derechos a participar en lo escolar, nos lleva a concluir que esto era más una manera de luchar contra sus debilidades que un ejercicio de ciudadanía.