



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**La escuela primaria en el Territorio Norte de Baja California
durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940**

T E S I S

que para obtener el grado de

MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

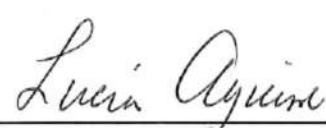
presenta

María del Rosario Maríñez


Aprobado por:




M. C. Virginia Velasco Ariza
(Director de Tesis)



**Dra. Lucía Coral Aguirre
Muñoz**
Sinodal



**Mtro. Mario Alberto Magaña
Mancillas**
Sinodal



Dr. Mario Ramírez Rancaño
Sinodal

Ensenada B.C., enero del 2005



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



La escuela primaria en el Territorio Norte de Baja California
durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940

T E S I S

que para obtener el grado de
MAESTRO EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

María del Rosario Maríñez

Ensenada B.C., enero del 2005

A Carolina, quien con sus colores ilumina mi vida

AGRADECIMIENTOS

A la maestra Virginia Velasco Ariza, por su guía y aliento para que esta tesis fuera realidad. A la doctora Lucía Coral Aguirre Muñoz, por su interés, comentarios y valiosas observaciones. Al maestro Mario Alberto Magaña Mancillas, por su acuciosidad en la lectura, seguimiento puntual y compromiso. Al doctor Mario Ramírez Rancaño, por su crítica constructiva e interés en el trabajo. Al maestro Javier Organista Sandoval, por sus amables y eficientes gestiones. A la doctora Graciela Cordero, por su interés en que este trabajo fuera fructífero. Al doctor David Piñera Ramírez, por su apoyo incondicional. Al licenciado Gabriel Rivera Delgado, por su gentileza y generosidad.

Al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo por apoyarme con los recursos que facilitaron la redacción de esta tesis. A mis profesores de la maestría en Ciencias Educativas por todas sus enseñanzas.

A la doctora Elvia Méndez, a Imelda García, a Beatriz Alfaro, a la maestra Consuelo López, a la doctora Olga Sierra, a Rosario Angulo, a Miriam Gabriela García, a Carlos Alberto García y a David Maung, amigos todos que, de una manera u otra, me alentaron y apoyaron en estos afanes.

A Marcia y a Henry por su cariño y solidaridad.

CONTENIDO

I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Supuestos.....	4
1.3. Objetivos.....	5
1.4. Importancia del estudio.....	7
1.5. Limitaciones del estudio.....	9
II. REVISIÓN DE LA LITERATURA	15
2.1. Estudios sobre la educación socialista, 1940-2003. Autores, temas, perspectivas teóricas, metodologías y aportaciones.....	15
2.2. Estudios sobre la educación en Baja California, 1900-1953.....	29
III. EL CONTEXTO HISTÓRICO EN EL ÁMBITO NACIONAL.....	37
3.1. Creación e inicio del Estado posrevolucionario, 1920-1934.....	38
3.1.1. Principales rasgos de los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles.....	42
3.2. Antecedentes de las ideas pedagógicas socialistas de los años 20 en México.....	46
3.3. Las ideas educativas educativas de José Vasconcelos y Narciso Bassols.....	52
3.4. La reforma al Artículo 3º constitucional de 1934.....	56
3.4.1. Implantación de la reforma educativa, 1935.....	62
IV. EL CONTEXTO HISTÓRICO EN BAJA CALIFORNIA.....	68
4.1. Características políticas, económicas y demográficas de Baja California, 1900-1934.....	68
4.1.1. Los jefes políticos-militares y gobernadores del Distrito Norte de la Baja California.....	70
4.1.2. La economía del Distrito Norte de la Baja California.....	74

4.1.3.	La demografía del Distrito Norte de la Baja California.....	79
4.2.	La educación en Baja California, 1900-1934.....	82
4.2.1.	Antecedentes en el porfiriato.....	82
4.2.2.	La educación en el gobierno del general Esteban Cantú, 1915-1920.....	85
4.2.3.	La educación en los gobiernos civiles, 1920-1923.....	88
4.2.4.	La educación en el gobierno de Abelardo L. Rodríguez, 1923-1929.....	94
4.3.	Los años previos al cardenismo en Baja California, 1930-1934.....	101

V. BAJA CALIFORNIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL PRESIDENTE LÁZARO

CÁRDENAS, 1934-1940.....	110
5.1. El diagnóstico de la situación del Territorio Norte de Baja California y el programa educativo de la Secretaría de Educación Pública.....	110
5.2. La reorganización de la Secretaría de Educación Pública.....	121
5.3. El arribo de la Secretaría de Educación al Territorio Norte de Baja California.....	129
5.3.1. Los nombramientos del primer director de Educación Federal y de los inspectores escolares de zona en el Territorio Norte de Baja California.....	134
5.3.2. Los informes del primer director de Educación Federal y de los inspectores escolares de zona en el Territorio Norte de Baja California. Una mirada a las condiciones de la escuela primaria.....	140
5.3.3. Los problemas de capacitación del magisterio del Territorio Norte de Baja California.....	160
5.3.4. Conflicto en el magisterio.....	164
5.4. La reforma agraria de 1937 y la educación el Territorio Norte de Baja California.....	177
5.5. El <i>Plan de acción</i> de la escuela primaria socialista.....	182

5.5.1.	El plan general de estudios.....	185
5.5.2.	Funcionamiento y actividades sociales de las escuelas....	188
5.5.3.	Edificios y anexos escolares.....	188
5.6.	Los informes de los directores de las escuelas urbanas del Territorio Norte de Baja California, 1938.....	190
5.6.1.	Escuela Cuauhtémoc.....	191
5.6.2.	Escuela Leona Vicario.	193
5.6.3.	Escuela Netzahualcóyotl.	195
5.6.4.	Escuela Benito Juárez.	197
5.6.5.	Escuela Distrito Federal.	199
5.6.6.	Escuela Miguel F. Martínez.....	201
5.6.7.	Escuela José María Larroque.....	203
5.6.8.	Escuela Héroe de Granaditas.....	204
5.6.9.	Escuela Progreso.	207
5.7.	La infraestructura de la escuela primaria del Territorio Norte de Baja California al final del sexenio cardenista, 1940.....	212
VI.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	228
6.1.	Conclusiones.....	228
6.2.	Recomendaciones.....	233
ANEXOS		
A.	CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	237
A.1.	Revisión historiográfica.....	237
A.2.	La investigación de archivo.....	239
A.3.	Interpretación de los contenidos en los documentos y/o en los propios documentos.....	242
B.	ENTREVISTAS.....	246
B.1.	Profesor Ramón Alcaraz Gutiérrez.....	246
B.2.	Profesor Jorge Olguín Hermida.....	253
C.	TABLAS.....	260

C.1. Escuelas rurales en el Territorio Norte de Baja California, marzo de 1938.....	260
C.2. Escuelas primarias urbanas, rurales y Artículo 123, por zona escolar, número de habitantes y número de ejidatarios, en el Territorio Norte de Baja California, 1940.....	262
BIBLIOGRAFÍA.....	267

TABLAS

1. Historiografía de la educación socialista.....	23
2. Secretarios de Educación Pública, 1921-1934.....	53
3. Población de Baja California, 1900-1940.....	81
4. Gobernadores del Distrito Norte y del Territorio Norte de Baja California, 1915-1940.....	83
5. Presupuesto y gasto en Baja California, 1923-1928.....	95
6. Edificios escolares del Distrito Norte de la Baja California construidos durante la administración de Abelardo L. Rodríguez, 1923-1929.....	96
7. Funcionarios de Educación Pública Distrito Norte de la Baja California.....	100
8. Presupuesto y gasto en educación en Baja California, 1930-1934.....	106
9. Distribución de la tierra en el valle de Mexicali, B. C., 1936.....	113
10. Localidades, habitantes y actividad económica en el Territorio Norte de la Baja California, 1936.....	114
11. Estructura de la Secretaría de Educación Pública, 1936-1940.....	125
12. Estructura de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios de la República Mexicana.....	126
13. Escuelas sostenidas por el gobierno del Territorio Norte de la Baja California, julio de 1936.....	140
13a. Distribución de los planteles escolares por zonas.....	140

13b	Personal docente, julio de 1936.....	141
14.	Escuelas primarias 1ª zona escolar (Mexicali y su valle), julio de 1936.....	150
15.	Colonos y ejidatarios beneficiados con tierras en el valle de Mexicali de 1935 a 1940.....	179
16.	Presupuesto y gasto en educación en el Territorio Norte de la Baja California, 1935-1940.....	181
17.	Recursos presupuestales para conservación de edificios escolares, mobiliario, equipo, material didáctico y de trabajo, 1937 y 1939.....	211
18.	Escuelas urbanas que funcionaban en el Territorio Norte de Baja California, 1936-1940.....	213
19.	Distribución de los planteles escolares por zonas, 1936-1938-1940/41.....	214
20.	Inscripción y asistencia media en las escuelas primarias, 1936-1938-1940.....	215
21.	Número de profesores en el Territorio Norte de la Baja California, 1936-1938-1940.....	216
21a.	Sueldos del personal docente del Territorio Norte de Baja California, 1936.....	216
21b.	Sueldos del personal docente del Territorio Norte de Baja California, 1940.....	217
22.	Características de las escuelas urbanas rurales, rurales y Artículo 123, 1940.....	219
22a.	Materiales de construcción de las escuelas primarias, 1940.....	221
22b.	Número de salones de clase por escuela y por zona escolar, 1940.....	221

GLOSARIO DE SIGLAS UTILIZADAS

AGN	Archivo General de la Nación.
AGN, LC	Archivo General de la Nación, fondo Lázaro Cárdenas
AGN, IIH-UABC	Archivo de fotocopias en el en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California.
AHSEP	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
AHTIMAC	Archivo Histórico de Tijuana, Instituto Municipal de Arte y Cultura.
AHSEP-IOS	Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, fondo Instituto de Orientación Socialista.
AHSEP-IIH-UABC	Archivo de fotocopias del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California.
CIH-UNAM-UABC	Centro de Investigaciones Históricas-Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Autónoma de Baja California.
CMM	Confederación Mexicana de Maestros.

CNTE	Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación.
COM	Casa del Obrero Mundial.
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
CROM	Confederación Regional Obrera Mexicana.
D.G.E.P.E.T.	Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios de la República Mexicana.
DNBC	Distrito Norte de Baja California.
EUA	Estados Unidos de América.
IIH-UABC	Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California.
PNR	Partido Nacional Revolucionario.
PRM	Partido de la Revolución Mexicana.
SEN	Secretaría de Economía Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública.
TNBC	Territorio Norte de Baja California.
UABC	Universidad Autónoma de Baja California.
UCSD	Universidad de California en San Diego.

I. INTRODUCCIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este trabajo de investigación se ha realizado con el propósito de conocer lo que sucedió en lo que hoy es Baja California durante la reforma educativa que estableció la escuela socialista, entre 1934 y 1940. Asimismo, pretende contribuir a la historia de la educación de Baja California porque los resultados de una investigación de este tipo necesariamente llevan a la reflexión y al análisis para el presente.

Según los estudiosos (Quintanilla y Vaughan, 1997) la reforma educativa emprendida por el presidente Lázaro Cárdenas en 1934 –denominada socialista–, ha sido la más controvertida en la historia de la educación del país. Provocó un gran impacto social que confrontó a diversos grupos sociales en diferentes partes del país como muestran los estudios relativos a Aguascalientes; Estado de México; Jalisco; Puebla; Saltillo, Coahuila; Sonora; Sinaloa; y La Laguna (Camacho, 1991; Montes de Oca, 1996; Yankelevich, 1985; Vaughan, 1997; Sánchez Gavi, 2002; Gallegos, 1998; Cueva Tazzer, 1996, Valdés, 1990). También ha sido objeto de numerosos trabajos con muy diversos tipos de análisis y con diferentes propósitos.

Latapí al estudiar la educación pública mexicana distingue cinco proyectos emprendidos por los gobiernos establecidos después de la Revolución de 1910. Estos proyectos tienen un orden cronológico y en su configuración interna unos a otros se sobreponen; se trata de: *a*) el vasconcelista (1921); *b*) el socialista (1934-1946); *c*) el tecnológico (1928); *d*) el de la “escuela de la unidad nacional” (1943-1958); y *d*) el modernizador (1970-a la fecha) (Latapí, 1998, pp. 22-36). Esta periodización permite

ubicar en la línea del tiempo el lugar y el contexto de las políticas públicas donde tiene lugar la reforma educativa cardenista, denominada escuela socialista.

Los trabajos que han abordado el tema de la escuela socialista, o del proyecto educativo cardenista, se originaron desde la década de los años 40 y fueron realizados desde una perspectiva nacional y, posteriormente, para los años 80 se generó un gran interés en la realización de estudios regionales; y todavía, después del 2000, han seguido motivando la reflexión teórica y los estudios de caso para elaborar tesis de posgrado.

En particular, el presente estudio sobre el impacto de la reforma educativa cardenista en Baja California pretende contribuir con otro aspecto que está estrechamente ligado a las características de este estado: por una parte, la centralización de los servicios educativos por parte del gobierno federal en su proceso de consolidación del Estado-nación posrevolucionario; y por otra, la inclusión de una nueva región, la península de Baja California, en ese proyecto. Esto se deriva del hecho de que durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, Baja California fue incorporada al proyecto político nacional mediante una política explícita que abarcaba varias líneas: poblarla a través de la colonización con mexicanos; impulsar su desarrollo económico con la creación de una zona libre; unirla al centro del país con la construcción y establecimiento de medios de comunicación aéreos y terrestres; aplicar el proyecto nacional revolucionario para distanciar los intereses extranjeros mediante la expropiación de un latifundio en el valle de Mexicali y el cierre de los casinos en toda la región, ambos de capital estadounidense; fijar a la población recién llegada a este territorio con la reforma agraria; y crear una conciencia y una identidad nacional en la

frontera con los Estados Unidos a través de la acción educativa (Piñera, 1983; Samaniego, 1999; Velázquez, 2002; Trujillo, 2002).

En este contexto histórico surge la interrogante de qué ocurrió durante ese mismo periodo en el Territorio Norte de la Baja California, cuando el gobierno cardenista instrumentó en el ámbito local su proyecto educativo. Al buscar en la historiografía regional lo que encontramos es una incógnita, no sólo lo que atañe a la educación, sino sobre estudios especializados del impacto del cardenismo en esta región.

En particular no se conoce cuál fue la estructura educativa de nivel primario que se creó en Baja California para la aplicación del proyecto educativo del régimen cardenista. De esta manera, esta investigación tiene como propósito esclarecer en términos descriptivos el proceso que conformó esa estructura.

Dada la ausencia de conocimientos sobre la estructura política regional, las redes sociales y la forma en que los sujetos sociales respondían al poder del gobierno central, no es posible arribar a un análisis más complejo, por eso este trabajo se centrará en construir una línea de continuidad respecto de otras aproximaciones historiográficas que han abordado aspectos de la educación durante los primeros treinta años del siglo XX (Samaniego, 2002; Rodríguez, 1993; Quiroz, 1928).

Debido a que la reforma educativa de carácter socialista, conforme al texto del Artículo 3º constitucional, se centró en la educación que el Estado impartiera en cualquiera de sus niveles político-administrativos (federación, estado y municipios); así como en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y normal, la presente investigación se enfoca en la educación pública de nivel primario del Territorio Norte de Baja California, entre 1934 y 1940.

Es pertinente aclarar que las escuelas primarias de la época eran de diferentes tipos: urbanas, rurales y las denominadas Artículo 123. Estas últimas se ubicaban al interior de las fábricas y centros de trabajo que contaban con un determinado número de empleados, debido a que la legislación laboral de la época obligaba a los patrones abrir escuelas primarias para los hijos de sus trabajadores y pagar los sueldos de los maestros que las atendían (SEP, 1941, p. 50). Este tipo de escuelas no se estudian en el presente trabajo porque se requiere abordar aspectos sobre las empresas que las abrían y cómo la SEP ejercía control sobre ellas, lo cual exige información adicional relativa a las empresas y de otras fuentes que no se consideraron en la investigación; por lo cual, sólo se estudiarán las escuelas primarias urbanas y rurales de carácter público. Tampoco se estudia la educación primaria privada, pues entre 1934 y 1940 en la región no existía este tipo de escuelas, sólo en las poblaciones estadounidenses aledañas a la frontera como, San Diego y Caléxico, California. En esta última población existía la Academia Nuestra Señora de Guadalupe atendida por una orden de monjas católicas. Sin embargo, esta investigación puede sentar bases para, en un futuro, elaborar investigaciones más amplias que expliquen y analicen otros niveles educativos creados durante la década de los años 30 y que impactaron en el entorno social, económico y cultural de Baja California.

1.2. SUPUESTOS

Por lo anterior, los supuestos que guían este trabajo consideran que:

- El Territorio Norte de Baja California fue incluido en el proyecto de la reforma educativa denominada educación socialista, instrumentada por la Secretaría de

Educación Pública durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940 (AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413, f. 1-20; AGN, LC, vol. 317.1/413, f. 1-58).

- El programa educativo del régimen cardenista desarrolló y modernizó la estructura educativa de la escuela primaria en el Territorio Norte de Baja California (Piñera, 1983; Trujillo, 2002).
- La escuela primaria en el Territorio Norte de Baja California fue de carácter socialista, no por su contenido ideológico, sino porque su organización y funcionamiento respondió al programa educativo emanado del texto del Artículo 3º constitucional reformado en 1934 e instrumentado por la Secretaría de Educación Pública en 1935 (Quintanilla, 2002; Sierra Neves, 2002).
- En Baja California, a diferencia de otras partes del país, la reforma educativa cardenista no provocó conflictos sociales, ni atentó contra las costumbres de la población, porque en la estructura social estaban ausentes los actores opositores que se veían afectados como los caciques rurales y la Iglesia católica mexicana. En cambio, sentó las bases de una identidad nacionalista y el sentido de pertenencia de una población ubicada en la frontera con los Estados Unidos (Vaughan, 2001; Quintanilla, 2002; Sierra Neves, 2002).

1.3. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivo general: explicar el sistema educativo de nivel primario que se estructuró en el Territorio Norte de Baja California entre 1934 y 1940, para

implantar la reforma educativa del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, denominada "educación socialista", a través de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el funcionamiento de la organización y administración gubernamental que tuvo a su cargo el proyecto de educación socialista en el Territorio Norte de Baja California.
- Analizar las disposiciones administrativas de la Secretaría de Educación Pública para instrumentar la educación socialista en las escuelas primarias del Territorio Norte de Baja California.
- Conocer el programa de estudios de la educación primaria socialista para el Territorio Norte de Baja California.
- Identificar los contenidos, objetivos y recursos didácticos del programa de educación primaria que hicieron realidad la educación socialista en el Territorio Norte de Baja California.
- Conocer el número y tipo de escuelas primarias creadas y atendidas por la Secretaría de Educación Pública en el periodo 1934-1940.
- Conocer acerca del personal docente que tuvo a su cargo la educación socialista en las escuelas primarias del Territorio Norte de Baja California: inspectores de zona; directores de las escuelas y profesores.
- Conocer acerca de los alumnos de las escuelas primarias del Territorio Norte de Baja California.

1.4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

A partir de los estudios sobre la reforma educativa que impulsó la educación socialista, se deriva que ésta dejó lecciones importantes para el presente de la educación en México. Al respecto, Quintanilla y Vaughan (1997) plantean preguntas como las siguientes: ¿Es posible transformar el sistema educativo? ¿Cuáles son las estrategias para lograrlo? ¿Cómo se comportan las instituciones políticas y civiles en un proceso de transición? ¿Qué cambia y qué permanece dentro de la escuela? A estos cuestionamientos se pueden agregar los relativos al impacto y comportamiento de una región como Baja California frente a una política pública que desde fuera (desde el gobierno central) implanta la organización y los programas educativos para su población, en un proceso en que a la “centralización” de las políticas públicas se le denominaba “federalización”. Este último concepto cambiaría radicalmente a partir de los años 90, cuando la federación –a través del *Acuerdo nacional de modernización educativa*– lo utilizó para referirse a la “descentralización” de los servicios educativos, es decir, que las entidades del país se harían cargo de sus respectivos sistemas educativos (Arnaut, 1998, pp. 305-307). De allí la importancia de emprender investigaciones educativas desde la perspectiva histórica que trasladen las experiencias del pasado hacia el presente.

Además, en la región hasta el momento no se ha realizado una investigación que dé luz sobre los acontecimientos locales durante la aplicación de la reforma educativa de carácter socialista. Por lo que se puede considerar que esta investigación será una aportación al área del conocimiento y abrirá posibilidades para más adelante comparar

respecto a los procesos históricos ocurridos en otras entidades federativas o regiones, o respecto al ámbito nacional.

En lo que toca a la relevancia social, los resultados de la investigación contribuirán al conocimiento histórico, y de manera particular a la investigación educativa de Baja California. En este sentido, Quintanilla señala que:

El tema de las reformas educativas es idóneo para favorecer el diálogo entre quienes se ocupan de la educación del presente y aquellos que incursionan por su ayer. Los primeros tienen como preocupación central cómo innovar el sistema educativo. Considerar procesos de transformación acontecidos tiempo atrás podría serles de utilidad para resolver los retos que se les presentan. El conocimiento de la trayectoria histórica de la educación es medio insustituible para idear y poner en práctica propuestas de cambio. Entre otras cosas, obliga a reconocer que la solución de los problemas educativos actuales exige sensibilidad hacia el pasado de las instituciones e ideas y de los sujetos que en ellas intervinieron (Quintanilla, 2003, p. 1).

El presente estudio se suma a los trabajos que presentan aspectos del proceso histórico de la educación primaria bajacaliforniana de los primeros cincuenta años del siglo XX. En este periodo Baja California sale del porfiriato, a su manera vive el movimiento revolucionario de 1910, y transita por las disputas que concitan –en su ascenso al poder– los revolucionarios sonorenses; con incertidumbre ve el fin de la *Ley seca* y el arribo de los repatriados mexicanos lanzados desde los Estados Unidos a esta tierra; se entusiasma con la reforma agraria cardenista, se beneficia de los

negocios que propicia la Segunda Guerra mundial y se prepara para los dividendos del milagro mexicano (véase Aguirre, 1989; y Aguirre, 1994).

Aquí se revela que la historia de la educación de Baja California es un tema que, en relación con la historiografía nacional y regional, ha sido muy poco estudiado. Hoy día, la educación tiene grandes restricciones: sobre todo presupuestarias, de falta de vocación magisterial, poco comprometida con la sociedad y su calidad deja mucho que desear. Esta es una opinión que además de, respaldarse en trabajos académicos (Latapí, 1998; Ornelas, 1995), surge de la observación de una sociedad agobiada por muchas necesidades cuyos satisfactores han sido abandonados por el Estado y se han dejado en manos del mercado (González C., 2002). La educación es un satisfactor que posibilita mejores condiciones de vida y de desarrollo a quien accede a él. Conocer la trayectoria histórica de los hechos educativos puede revelarnos el papel cultural que desempeña la educación en la construcción de una sociedad joven como la bajacaliforniana.

1.5. LAS LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En lo que respecta al periodo 1934-1940, la historiografía regional no ha emprendido estudios rigurosos acerca del impacto del cardenismo en aspectos políticos, económicos, sociales y culturales (Piñera, coord., 1983; Velázquez, 1991, Velázquez, coord., 2002; Samaniego, 1991, 1999). Aún cuando la figura de Lázaro Cárdenas está presente en el imaginario colectivo bajacaliforniano como un bienhechor de esta región, según se desprende de lo que considera Celso Aguirre Bernal en la muy difundida *Historia compendiada de Tijuana*, en la que señala que:

Cárdenas proyectó su obra de profundas raigambres mexicanistas en toda la extensión patria, y en esta forma su obra en Baja California es de gran trascendencia, como la ejecución de la reforma agraria en el valle de Mexicali rescatando las tierras de las garras de empresas monopolistas extranjeras; y siendo el problema secular de los bajacalifornianos el de la falta de comunicaciones que obligaba vivir sometido a una servidumbre con el extranjero, Cárdenas inició la construcción del ferrocarril Sonora-Baja California, que es el primer punto de enlace para incorporar esta apartada región al seno de la Patria (Aguirre, 1989, p. 216).

Esta falta de estudios en el ámbito de la investigación académica o en la elaboración de tesis de licenciatura o de posgrado, no nos permiten relacionar la dinámica del fenómeno educativo con otros niveles de la realidad como el político. Si conociéramos la dinámica política en la región durante el cardenismo, ésta podría ayudar a conocer cuestiones como: el carácter de los lazos entre los funcionarios del gobierno federal y los de los gobiernos del Territorio Norte de la Baja California o los municipales; los intereses de grupos locales o del centro del país a los que respondían estos funcionarios; o la vinculación entre los miembros del magisterio con instituciones como el partido de Estado (primero el Partido Nacional Revolucionario, y después convertido en Partido de la Revolución Mexicana); o las características de la población trabajadora o de los empresarios locales y su relación con las autoridades escolares; o las relaciones entre la escuela y la comunidad. O, simplemente, realizar la evaluación de la obra pública del régimen cardenista, y si medidas como la reforma agraria o el establecimiento de la zona libre, fueron exitosas en términos de desarrollo regional, o

en qué medida se cumplieron los propósitos políticos del régimen como la integración de Baja California al proyecto nacional. O también, en qué grado esa trascendencia a la que alude el profesor Aguirre, puede medirse en obra material o se trata de algunos elementos mitológicos que una población, o una sociedad, va elaborando para definir su origen y su identidad.

En lo que se refiere a la historia de la educación en Baja California durante la primera mitad del siglo XX, una de las principales limitaciones es la falta de archivos y diversos tipos de fuentes. Esto se debe quizás a las siguientes razones:

Una, en términos político-administrativos, Baja California es una de las entidades más jóvenes del país, fue erigida en estado hace poco más de 50 años; de sus cinco ciudades más importantes, dos de ellas: Ensenada y Tijuana no llegan a los 125 años de edad; Mexicali recién ha cumplido 100 años; el crecimiento urbano de Tecate ocurre después de 1915; y Rosarito apenas hoy inicia su tercer periodo municipal.

Dos, aún cuando existen estudios sobre las características de la educación en Baja California durante el porfiriato y el gobierno de Esteban Cantú (González S., 1995; Uruchurtu, 1928); y aproximaciones a momentos muy específicos como la época del gobierno de Abelardo L. Rodríguez (1923-1927) (Quiroz, 1928) o de los inicios del de Braulio Maldonado en 1953 (Milor, 1965), son muy escasos los archivos y documentos sobre educación porque gran parte de los primeros 50 años del siglo XX hubo inestabilidad de los gobiernos locales, y no existía una infraestructura administrativa que posibilitara el cuidado y la preservación de archivos gubernamentales. Por eso, las fuentes más importantes se encuentran en la ciudad de México (en el Archivo General de la Nación y en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, los cuales se citarán con las siglas AGN y AHSEP, respectivamente). También, en ese pasado

reciente la población en general no consideraba necesario documentar los hechos educativos.

En el ámbito local, para este periodo, las fuentes documentales existentes son: la documentación en la base de datos y fotocopias provenientes del Archivo General de la Nación y del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, disponibles en el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California (los cuales se citarán con las siglas AGN-IIH-UABC y AHSEP-IIH-UABC, respectivamente); el archivo de la Escuela Miguel F. Martínez ubicada en la ciudad de Tijuana, y el Archivo Histórico de Tijuana dependiente del Instituto Municipal de Arte y Cultura (AHTIMAC) del ayuntamiento de Tijuana.

En la memoria documental de la región no existen colecciones de los periódicos de la época; sólo evidencias de algunos ejemplares de revistas y periódicos en el Archivo Histórico de Tijuana, que no permiten hacer un seguimiento o una reconstrucción del periodo 1930-1940. En la ciudad de Mexicali se encuentra el Archivo Histórico del Estado de Baja California, que resguarda información relevante para la historia a partir de la creación del estado en la década de los 50, y es muy poca la información de años anteriores.

Por otra parte, a la fecha han transcurrido casi siete décadas de los acontecimientos educativos que aborda esta investigación; son muy pocas las personas que aún viven y que participaron como funcionarios o maestros en esa época. Inicialmente, al elaborar el proyecto de esta investigación se había considerado como uno de los objetivos rescatar testimonios de quienes participaron como maestros en Baja California durante el periodo cardenista. Debido a que ello implicaba realizar traslados a las ciudades de Mexicali y Ensenada, donde aún se encuentran algunos de

ellos, limitaciones económicas y de tiempo no permitieron cumplir con este objetivo. Durante la fase de elaboración del proyecto, fue posible realizar dos entrevistas, una al profesor Jorge Olguín Hermida; quien falleció en Ensenada un mes después de haber realizado su entrevista; lo mismo ha ocurrido con el profesor Ramón Gutiérrez Alcaraz, quien recientemente murió en la ciudad de Tijuana. Sin embargo, la información que ellos proporcionaron fue muy valiosa para elaborar el proyecto de esta investigación (véase entrevistas en anexos B.1 y B.2).

La importancia que se veía en los testimonios orales como fuentes de carácter primario, radicaba en que esta investigación se ha realizado con fuentes documentales (también de carácter primario) de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría Particular del presidente Lázaro Cárdenas; en este sentido son discursos oficiales. Los testimonios de los maestros podrían haber sido un discurso distinto que revelara otra visión de los hechos educativos de esa época.

En el ámbito del magisterio local ha existido la iniciativa de realizar biografías de los maestros bajacalifornianos (Rodríguez, comp., 1997; Chávez et al., comp., 2003; Chávez y Rodríguez, comp., 2000). Se trata de un trabajo relevante porque nos brinda las trayectorias de vida de muchos maestros, pero no nos permite conocer elementos relativos al sistema educativo o las percepciones de los maestros sobre determinadas políticas educativas, como la socialista, y la manera en que impactaron en su desempeño magisterial y en su propia vida.

Finalmente, en la historiografía mexicana y estadounidense sobre la educación socialista, realizada desde los años sesenta hasta la actualidad, se encuentran perspectivas teóricas novedosas como la de los imaginarios sociales, la historia crítica, la antropología, la etnología, historia de las mentalidades; y la utilización de

metodologías provenientes de otras disciplinas sociales que han enriquecido la perspectiva histórica. En este sentido, al abordar el estudio de este tema para Baja California, tenemos que realizarlo desde niveles que corresponden a los años 60 y 80 de la historiografía nacional, es decir, desde la política educativa del Estado central, las normas legales, el discurso oficial, y el impacto entre diversos sectores sociales; todo ello sólo con base en una investigación documental. Lo que nos dice que en Baja California nos encontramos, con respecto al ámbito nacional, entre cuarenta y veinte años de atraso en lo que atañe a la historia regional de la educación.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA, 1940 A 2003. AUTORES, TEMAS, PERSPECTIVAS TEÓRICAS, METODOLOGÍAS Y APORTACIONES.

En 1993, Quintanilla y Galván, a raíz del III Congreso Nacional de Investigación Educativa, publicaron *La historiografía de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa*. Este trabajo incluye, por primera vez, un recuento de la historiografía de la educación socialista. Más adelante, en 1997, Quintanilla y Vaughan publicaron el libro *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* donde presentan –de manera particular– los antecedentes historiográficos de la educación socialista en nuestro país (pp. 7-43). Allí, las autoras elaboran una periodización para caracterizar los estudios sobre este tema. Muestran que en cinco décadas, desde los años 40 –inmediatamente después del final del periodo de Lázaro Cárdenas– hasta los años 90, se había elaborado una abundante literatura de diversa índole sobre el origen, desarrollos, hallazgos, e interpretaciones, de una línea de investigación cuya temática se ha centrado en conocer, desde distintos objetivos, teorías y metodologías, el impacto de una reforma educativa que las autoras señalan como la más controversial en la historia de la educación de México (véase tabla 1).

De esa historiografía se desprende que cada periodo tiene sus propias peculiaridades en aspectos como: quiénes son los autores, los temas y objetos de estudio, la perspectiva teórica, la metodología y las aportaciones. De esta manera:

De 1940 a 1960, los estudios fueron realizados por protagonistas y testigos que relataban sus experiencias y vivencias (Bremauntz, 1943; Chávez, 1940; De la Luz,

1940), ya fuera para hacer una condena o una justificación de la política educativa del cardenismo, y presentaban juicios que poco a poco terminaron por calificar a la educación socialista como un esfuerzo y una conquista de la Revolución mexicana (Quintanilla y Vaughan, 1997, p. 8). Según las autoras, eran trabajos elaborados sin método de investigación. Sin embargo, a la luz de los nuevos instrumentos analíticos como la semiótica y el análisis del discurso o la historia de las mentalidades, son hoy documentos de primer orden.

A finales de los años 60, y en el transcurso de los 70, los estudios sobre la educación socialista marcan un parteaguas porque su aportación radica en el uso de fuentes primarias que no habían sido utilizadas hasta ese momento; así como la utilización de nuevos modelos teóricos en auge en esos años, algunos de ellos derivados del marxismo, como los textos de Althusser, la teoría de la dependencia, el concepto de hegemonía de Gramsci y de la sociología de la educación, los cuales conformaron lo que se denominó como historiografía crítica de la educación. Con esa perspectiva se juzgó el papel que desempeñó la educación en los procesos de dominación política, la capacitación de la fuerza de trabajo y las relaciones entre las distintas clases sociales. El objeto básico de estudio fue la política educativa desde la perspectiva del Estado central (Quintanilla y Vaughan, 1997, p. 8).

Los estudiosos más representativos de este periodo son: Josefina Zoraida Vázquez (1969), David Raby (1969), Arnaldo Córdova (1972), Jorge Mora Forero (1976 y 1977), Francisco José Paoli y Enrique Montalvo (1977), Victoria Lerner (1979 y Carlos Martínez Assad (1979). A mediados de los 70, los textos de John Britton (1976) empezaron a conocerse en México y tuvieron gran aceptación, porque contribuyeron al debate nacional e internacional acerca del carácter de la Revolución mexicana y el

desarrollo del México moderno. Las fuentes principales para reconstruir los hechos fueron documentos oficiales, periódicos de la ciudad de México, las estadísticas e informes presidenciales, y textos de algunos educadores (Quintanilla y Vaughan, 1997, pp. 8-9; Quintanilla y Galván, 1993, p. 133).

En la década de los 80 hubo una diversificación del objeto de estudio. Se orientó hacia los contenidos de los libros de texto, los programas educativos, las lecturas revolucionarias, las escuelas Artículo 123, y el impacto del marxismo sobre la reforma socialista (Quintanilla y Vaughan, 1997, p. 11); también hubo un interés por la educación privada, y fue realizado un estudio extenso sobre las tendencias educativas en México que aborda la reconstrucción histórica de las normas legales y las orientaciones pedagógicas del periodo 1934-1964 (Meneses, 1988). Asimismo, aparecen actores sociales no considerados con anterioridad como los maestros, padres de familia, alumnos, organizaciones políticas y sociales; y empezaron a conocerse las relaciones entabladas entre los maestros federales y la población campesina.

Durante los años 80, los estudios sobre la reforma educativa se escribieron en un escenario donde ocurría el derrumbe de los paradigmas teóricos prevalecientes en la década anterior; y empezaron a surgir nuevas tendencias historiográficas que tenían un gran interés por conocer lo ocurrido en diferentes regiones del país y en el ámbito de las comunidades. Esto facilitó el análisis del impacto de la reforma educativa en lo regional, así como el conocimiento de los procesos políticos suscitados por ella, las reacciones de la Iglesia católica local, los vínculos entre los poderes locales y el gobierno federal; la estrategia o estrategias que este último debió realizar para tener presencia en las regiones; la participación de las asociaciones obreras y campesinas,

los procesos y conflictos en la organización del magisterio y su corporativización al régimen cardenista (Quintanilla y Galván, 1993, p. 156).

Cobra importancia en los trabajos de análisis la noción de resistencia al proyecto educativo nacional desde la participación de las propias comunidades. Se deja atrás el interés por la política y el Estado central para enfocarse en lo social y en las comunidades. La utilización de nuevas fuentes enriqueció a muchos de estos estudios, debido a que a principios de 1981 se abrió el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (el cual constituye hoy día uno de los acervos imprescindibles para la historia de la educación en el siglo XX). En este mismo sentido, se incrementó el trabajo de consulta de documentos en el Archivo General de la Nación; y debido a los estudios regionales, se incursionó en archivos estatales y municipales; en la consulta de periódicos nacionales y locales; y se emplearon técnicas como la entrevista y el registro de los testimonios orales.

Entre las aportaciones más relevantes del periodo está el hecho de que, por una parte, se puso en duda la existencia de un Estado nacional fuerte (el posrevolucionario), pues en la imposición de su programa educativo en un país tan heterogéneo debió ir desde la confrontación hasta la negociación con una diversidad de actores sociales; y por otra, se conoció el carácter de las confrontaciones entre el magisterio y los campesinos.

Los autores más representativos de los años ochenta son: Engracia Loyo (1984 y 1988), Gilberto Guevara Niebla (1985), Pablo Yankelevich (1985), Mary Kay Vaughan (1987), Ernesto Meneses (1988), Ragueb Chaín (1990), Valentina Torres Septién (1988) y Eugenio Martínez (1990).

Además en los años 80, con la creación del Seminario de Historia Regional de la Educación Socialista en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, coordinado por Quintanilla y Vaughan, la historia sobre la educación socialista inició su trayecto hacia la historia regional. En este seminario participaron, además de las coordinadoras, Salvador Camacho (1991), Alicia Civera (1993) Candelaria Valdés (1990). Todos los productos de investigación fueron tesis de maestría, y junto con los de Vaughan (convertidos en publicaciones) y los elaborados por los estudiosos citados en las primeras líneas, sientan las bases para realizar estudios de comparación entre entidades federativas o regiones (Quintanilla y Galván, 1993, p. 157).

En la década de los años 90, hay una intensa actividad investigativa realizada por académicos mexicanos y estadounidenses. Entre estos últimos destacan Marjorie Becker (1987), Elsie Rockwell (1994), Mary Kay Vaughan (1994 y 1997), John Britton (1994) (Quintanilla y Vaughan, 1997, p. 15). Y por parte de los mexicanos, los estudios sobre la educación socialista se enriquecen con las tesis realizadas en 1996, por Neves y por Montes de Oca Navas (1996). La producción de este periodo tuvo como objeto de estudio aspectos sociales, las escuelas Artículo 123, el impacto del marxismo en la reforma educativa, la diversidad y complejidad de la actuación de los campesinos, la capacidad negociadora de los maestros, aspectos sobre la etnicidad, el género y la intervención de las comunidades en la elaboración del currículo de la escuela.

En estos estudios están presentes nuevas perspectivas teóricas: la historia crítica, la historia social, la historia cultural, los estudios sobre imaginarios colectivos; y se retoman las aportaciones sobre la nueva historiografía política de la Revolución

mexicana provenientes de investigadores mexicanistas como Alan Knight (1985), Friedrich Katz, John Womack Jr., o Jean Meyer.

También se empiezan a trabajar técnicas provenientes de la antropología y la etnología; los trabajos dan cuenta de la consulta de nuevos archivos personales y privados, o de archivos y fuentes localizadas fuera del país (como en Estados Unidos de Norteamérica); la utilización de la entrevista y el registro de testimonios orales; y se consultan una diversidad de fuentes historiográficas, avances de investigación, tesis de posgrado mexicanas y estadounidenses, y la consulta de publicaciones periódicas regionales o locales.

Entre las aportaciones más relevantes de los estudios realizados en este periodo se conoce que la escuela no sólo es una institución de dominio estatal, sino una construcción histórica en la que se cruzan el Estado y la sociedad civil y se llevan a cabo negociaciones. De esta manera, se pone en tela de juicio la visión de la comunidad como un receptor de beneficios inmediatos derivados de las acciones educativas del gobierno. Otros resultados son que los aspectos antirreligiosos y de redistribución social de la escuela socialista no eran novedades exclusivas de la reforma de 1934, sino que estuvieron presentes en los modelos pedagógicos anteriores; y de manera conclusiva, se emite el juicio de que la reforma educativa socialista ha sido la más politizada en la historia moderna de México (Quintanilla y Vaughan, 1997, pp. 13-16).

Los últimos tres años, 2000 a 2003, los estudios sobre la educación socialista continúan, no en el mismo número e intensidad que caracterizó las décadas de los años 80 y 90, pero siguen presentes como temas de investigación para tesis de maestría, ponencias en congresos de investigación educativa, y forman parte de un universo más

amplio constituido por el panorama de la historia de la educación mexicana y por la investigación educativa.

Entre el material más reciente están las tesis de maestría de José Luis Sánchez Gavi, que estudia la Iglesia católica en Puebla y revela el impacto de la educación socialista en ese estado. Por otra parte, en el VII Congreso de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Universidad de Guadalajara en noviembre de 2003, Belinda Arteaga Castillo presentó la ponencia "Las mujeres del cardenismo: educación y representaciones colectivas, 1934-1940".

De manera especial destaca en este periodo, la publicación del *Diccionario de historia de la educación en México*, en disco compacto, coordinada por Galván (2002). En éste, aparecen dos trabajos que abonan la historiografía de la reforma educativa que nos ocupa, el de Quintanilla y el de Sierra Neves.

Los temas allí tratados se centran en el impacto de la educación socialista en distintos estados, el conflicto Iglesia-Estado, cuestiones de género y representaciones colectivas, todos ellos abordados desde perspectivas de la historia crítica, social y cultural, de los imaginarios colectivos y de la semiótica. La información fue captada mediante el rescate de percepciones y vivencias a través de entrevistas y testimonios orales; el análisis de documentos oficiales del cardenismo se hizo desde estas nuevas perspectivas; y se contrastaron las fuentes orales con las escritas para reconstruir la historia individual y la historia colectiva.

En este avance historiográfico se descubre un nuevo material que lleva a cuestionar las conclusiones a las que llegaron los estudiosos hasta los años 90. Aparecen nuevos indicios que replantean las interpretaciones derivadas de una perspectiva homogeneizadora en aspectos como el fracaso de la reforma socialista o la

indefinición del carácter del socialismo en la escuela (científico, utópico o “a la mexicana”) y el grado de consenso obtenido. Entre las nuevas conclusiones se encuentra que las distintas formas de interpretar y llevar a la práctica la educación socialista dependió de la dinámica de la sociedad posrevolucionaria en cada estado del país.

Por otra parte, la síntesis historiográfica permite proponer la apertura de nuevas líneas teóricas y disciplinarias de interpretación de la reforma educativa socialista, y ubicarla dentro de los procesos históricos de larga duración. Y finalmente, se considera que la experiencia histórica que deja la reforma educativa socialista, permite en el presente reflexionar sobre el impacto de las innovaciones en el sistema educativo.

TABLA 1. Historiografía de la educación socialista

Periodo / Autores	Temas y objetos de estudio	Perspectiva teórica	Metodología	Aportaciones
<p>1940-1960 Protagonistas y testigos presenciales.¹</p>	<p>La política educativa del cardenismo.</p>	<p>Ninguna</p>	<p>Ninguna</p>	<p>Defender o condenar. Presentación de juicios y valoraciones. Con los años apareció una retórica para ubicar a la e.s. como una conquista de la Revolución mexicana.²</p>
<p>1960-1980 Académicos mexicanos y estadounidenses.³</p>	<ul style="list-style-type: none"> •La política educativa desde el Estado central. •Las normas legales, el discurso oficial y los programas de la SEP. Pugna entre la Iglesia y el Estado. 	<ul style="list-style-type: none"> •Historiografía crítica de la educación que utiliza los modelos teóricos en boga en los años 70: marxismo (Althusser, teoría de la dependencia, Gramsci) y la sociología de la educación. •Trabajos respaldados en un conjunto heterogéneo de estudios sobre la Revolución mexicana. •Analizar los procesos educativos en el debate nacional e internacional sobre la Revolución mexicana y el desarrollo del México moderno. 	<p>Uso de nuevas fuentes: documentos oficiales, periódicos de la ciudad de México y textos de educadores notables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Giro en torno a los orígenes, avatares y resultados de la reforma educativa. •Presentaron la necesidad de analizar la e.s. como un espacio de conflicto entre diversas fuerzas políticas. •Principales tesis: 1) la reforma no logró ser un proyecto articulado ni modificó las bases de la práctica escolar (fracaso); 2) la escuela tuvo un papel protagónico en el cambio social y en la movilización popular.

Periodo / Autores	Temas y objetos de estudio	Perspectiva teórica	Metodología	Aportaciones
<p>1980-1990</p> <p>Académicos mexicanos y estadounidenses.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libros de texto y los programas educativos y lecturas revolucionarias y educación privada.⁴ • Tendencias educativas.⁵ • Nuevos actores sociales antes no tomados en cuenta: maestros, padres de familia, alumnos, organizaciones políticas y sociales. • La educación primaria rural en diversos estados.⁶ • Relaciones entre los maestros federales y la población campesina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Derrumbe de los paradigmas teóricos dominantes y desarrollo de nuevas tendencias historiográficas. • Surge la historia regional y de las comunidades.⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del impacto regional de la reforma educativa. • Análisis de los procesos políticos suscitados por la e.s., la oposición de la Iglesia local, vínculos entre los poderes locales y el gobierno federal, estrategia de éste para ampliar la presencia en las regiones, participación de asociaciones obreras y campesinas, organización del magisterio. • Noción de resistencia al proyecto educativo nacional. • En 1981 apertura del Archivo Histórico de la SEP. • En 1988, el Museo de Culturas Populares convocó a un concurso de testimonios de maestros (1920-1952).⁸ • Consulta del Archivo General de la Nación (AGN), archivos estatales y municipales; entrevistas, testimonios orales, periódicos y revistas nacionales y locales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se pone en duda la existencia de un Estado nacional fuerte, capaz de imponer sus programas educativos en un país heterogéneo. • Se conocen el carácter de las confrontaciones entre el magisterio y los campesinos.

Periodo / Autores	Temas y objetos de estudio	Perspectiva teórica	Metodología	Aportaciones
<p>1990-2000 Académicos mexicanos y estadounidenses.⁹</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos sociales. • Las escuelas Artículo 123 y el impacto del marxismo en la reforma educativa. • Diversidad y complejidad de la actuación de los campesinos. • Capacidad negociadora de los maestros. • Etnicidad • Estudios de género • Intervención de las comunidades en el currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología y etnología. • Nuevas aportaciones a la historiografía política de la Revolución mexicana por estadounidenses e ingleses.¹⁰ • Historia crítica, historia social, historia cultural. • Imaginarios sociales.¹¹ 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura de numerosos acervos personales y privados en diferentes regiones y localidades del país. • Fuentes en archivos nacionales y extranjeros (EUA). • Entrevistas y testimonios orales. • Fuentes secundarias: libros, artículos especializados, avances de investigación, revistas y periódicos, tesis de posgrado en universidades mexicanas y estadounidenses. 	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela no sólo es una institución de dominio estatal sino una construcción histórica en la que se cruzan el Estado y la sociedad civil, en la que se producen negociaciones. • Se pone en tela de juicio la visión de la comunidad como un receptor de beneficios inmediatos derivados de las acciones educativas del gobierno. • Los aspectos antirreligiosos y de redistribución social de la e.s. no eran novedades exclusivas de la reforma de 1934. • La reforma educativa socialista ha sido la más politizada en la historia moderna de México.

Periodo / Autores	Temas y objetos de estudio	Perspectiva teórica	Metodología	Aportaciones
2000-2003 Académicos mexicanos. ¹²	Impacto en distintos estados. Conflicto Iglesia-Estado Cuestiones de género y representaciones colectiva. Revisión de la literatura, síntesis historiográfica sobre la educación socialista.	<ul style="list-style-type: none"> • Historia crítica, historia social, historia cultural. • Imaginarios sociales. • Estudios de género. • Semiótica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rescate de percepciones y vivencias a través de entrevistas y testimonios orales. • Análisis de documentos oficiales del cardenismo desde nuevas perspectivas teóricas. • Contrastación de fuentes orales y escritas para reconstruir la historia individual y la historia colectiva. • Investigación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevos indicios que replantean interpretaciones derivadas de una perspectiva homogeneizadora en aspectos como el fracaso de la reforma socialista o la indefinición del carácter del socialismo (científico, utópico, a la mexicana) en la escuela y el grado de consenso obtenido. • Las distintas formas de interpretar y llevar a la práctica la educación socialista dependió de la dinámica de la sociedad posrevolucionaria en cada estado del país. • La síntesis historiográfica permite proponer la apertura de nuevas líneas de interpretación de la reforma educativa socialista dentro de los procesos históricos de larga duración. • Reflexión sobre las innovaciones en el sistema educativo.

Fuentes: **Galván, L. E.** (coord.) (2002). *Diccionario de historia de la educación en México*. [Disco compacto]. México: CONACYT/CIESAS/DGSCA, UNAM. **Quintanilla, S.** y **L. E. Galván** (1993). *La historiografía de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa*. México: Editorial del Magisterio. **COMIE** (2003). VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara: COMIE/Universidad de Guadalajara, 18-22 noviembre. **Cueva Tazzer, M. L.** (1996). *La educación socialista en Sinaloa, 1934-1940*. Tesis de maestría en pedagogía. México: FFL/UNAM. **J. L. Sánchez Gavi** (2002). "La disputa por las conciencias, 1929-1940. La educación en la perspectiva de la Iglesia y el Estado". En *Iglesia en Puebla. Tensión y conflicto, 1929-1940*. Tesis maestría en historia. México: FFL/UNAM.

¹ Alberto **Bremauntz** (1943). *La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*. México: Imprenta Rivadeneyra. Luis **Chávez Orozco** (1940). *La escuela mexicana y la sociedad mexicana*. México: Orientaciones. José de la **Luz Mena** (1941). *La escuela socialista, su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*. México: Antonio Solá. Samuel **Ramos** (1976). "Veinte años de la educación en México". En *Obras completas* (vol. 2). México: UNAM.

² Francisco **Larroyo** (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa. Guadalupe **Monroy Huitrón** (1975). *Política educativa de la revolución*. México: SEP.

³ Josefina Zoraida **Vázquez** (1969). "La educación socialista en los años treinta". En *Historia Mexicana*, XVIII, pp. 408-423; y (1970) *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México. Jorge **Mora Forero** (1970). "La ideología educativa del régimen cardenista". Tesis de doctorado. Centro de Estudios Históricos de El Colegio de México; "Los maestros y la práctica de la educación socialista". En *Historia Mexicana*, XXIX, pp. 133-162. Victoria **Lerner** (1979). *La educación socialista. Historia de la Revolución mexicana*. México: El Colegio de México. D. L. **Raby** (1969). "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México". En *Historia Mexicana*, XVIII, pp. 190-226; (1974) *Educación y revolución*. México: SEP; (1981) "La educación socialista en México". En *Cuadernos Políticos*, 29, pp. 75-82. Carlos **Martínez Assad** (1979). *El laboratorio de la revolución; el Tabasco garridista*. México: Siglo XXI. Francisco José **Paoli** y Enrique **Montavo** (1977). *El socialismo olvidado de Yucatán*. México: Siglo XXI. Arnaldo **Córdova** (1974). "Los maestros rurales en el cardenismo". En *Cuadernos Políticos*, 2, pp. 77-92. John A. **Britton** (1976). *Educación y radicalismo en México*. (2 vols.). México: SEP (Col. Sepsetentas, 287 y 288).

⁴ Gilberto **Guevara Niebla** (comp.) (1985). *La educación socialista en México, 1934-1940*. México: SEP/El Caballito. Engracia **Loyo** (1984). "Lecturas para el pueblo, 1921-1940". En *Historia Mexicana*, XXXIII, pp. 298-345; (1988). "La lectura en México, 1920-1940". En Seminario de Historia de la Educación en México. *Historia de la lectura en México*. México: El Ermitaño/El Colegio de México, pp. 243-294. Valentina **Torres Septién** (1988a). "Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX". En *Historia Mexicana*, 22, pp. 346-377; (1990). "Escuelas en la clandestinidad". En *La educación en México. Historia regional*. Xalapa: Universidad Veracruzana. Mary Kay **Vaughan** (1982). *Estado, clases sociales y educación en México* (2 vols.). México: SEP.

⁵ Ernesto **Meneses** y otros (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos/UIA..

⁶ Pablo **Yankelevich** (1985). *La educación socialista en Jalisco*. Guadalajara: Departamento de Educación Pública del estado de Jalisco. Ragueb **Chaín** (1990). "El programa de la educación socialista en Veracruz". En *La educación en México. Perspectiva regional*. Jalapa: Universidad Veracruzana, pp. 147-167. Mary Kay **Vaughan** (1987). "La política comparada del magisterio en Puebla y Sonora en la época cardenista". En *Crítica*, pp. 90-101. Eugenio **Martínez** (1990). *Política educativa en el Estado de México: 1910-1950*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, Gobierno del Estado de México.

⁷ Participantes en el Seminario de Historia Regional de la Educación Socialista, coordinado por Susana **Quintanilla** y Mary Kay **Vaughan** en el CINVESTAV-IPN: Salvador **Camacho** (1991). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*. México: CNCA. Alicia **Civera** (1993). "La educación socialista en la Escuela Regional de Tenerife, Estado de México, 1933-1935". Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV. Candelaria **Valdés** (1990). "Los maestros rurales y el reparto agrario en La Laguna". Tesis de maestría, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV.

⁸ SEP (1988). *Los maestros y la cultura nacional* (5 vols.). México: Museo de Culturales Populares/SEP.

⁹ Marjorie **Becker** (1987). "Black and White and Color. Cardenismo and the Search for a Campesino Ideology". En *Comparative Studies in Society and History*, 29, pp. 453-465. Elsie **Rockwell** (1994). "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms: Tlaxcala, 1910-1930". En G. **Joseph** y D. **Nugent** (comps.). *Everyday Forms of State Formation: Revolution and Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press. Mary Kay **Vaughan** (1990) "Women School Teachers in the Mexican Revolution: the Story of Reyna's Braids". En *Journal of Women's History*, vol. 1, 2; (1994). "The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societies, 1938-1940", en John **Britton** (comp.) (1994). *Molding the Hearts and Minds: Education and Social Change in Latin American*. Wilmington, Delaware: Scholarly Resources Press; (1997) *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: The University of Arizona Press [existen dos ediciones en español (2000 y 2001) *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: SEP/FCE]. María Teresa **Sierra Neves** (1998). *Construcción del imaginario social del proyecto educativo socialista en el cardenismo*. Tesis de maestría en historia y etnohistoria. México: ENAH y UPN. Elvia **Montes de Oca Navas** (1998). *La educación socialista en el Estado de México. Una historia olvidada*. Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

¹⁰ Alan Knight (1985). "The Mexican Revolution: Burgoeis? Nationalist? Or Just a 'Great Rebellion'?". En *Buletin of Latin American Research*, 4, pp. 1-37.

¹¹ Roger Chartier (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa. Francois Sirenelli (1987). *Generations intellectuelles*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique. Cartier No. 6.

¹² María de Lourdes **Cueva Tazzer** (1996). *La educación socialista en Sinaloa, 1934-1940*. Tesis de maestría en pedagogía. México: FFL/UNAM. José Luis **Sánchez Gavi** (2002). "La disputa por las conciencias, 1929-1940. La educación en la perspectiva de la Iglesia y el Estado". En *Iglesia en Puebla. Tensión y conflicto, 1929-1940*. Tesis maestría en historia. México: FFL/UNAM. Susana Quintanilla (2002). "La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas". En Luz Elena **Galván** (coord.) (2002). *Diccionario de historia de la educación en México*. [Disco compacto]. México: CONACYT/CIESAS/DGSCA, UNAM. María Teresa **Sierra Neves** (2002). "La educación socialista". En **Galván** (coord.) (2002). *Op. cit.* Belinda **Arteaga Castillo** (2003). "Las mujeres del cardenismo: educación y representaciones colectivas, 1934-1940". Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara: COMIE/Universidad de Guadalajara, 18-22 noviembre.

2.2. ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN EN BAJA CALIFORNIA, 1900-1953.

Sobre la historia de Baja California existen a la fecha dos obras generales de síntesis histórica (Piñera, coord., 1983; Velázquez, coord., 2002), las cuales nos permiten sólo esbozar la historia política, económica y social de la primera mitad del siglo XX. La historiografía regional que estudia de manera particular el periodo gubernamental de Lázaro Cárdenas es muy poca (Velázquez, 2002; Samaniego, 1999; Anguiano, 1995). Al respecto, Samaniego (1999) nos advierte que se trata de “un periodo que se ha convertido en una referencia constante, al grado que abundan los apologistas que sobrevaloran la personalidad de su líder y su obra, pero olvidan los procesos que vivieron los bajacalifornianos [...]” (p. 680). Lo que existe, se centra fundamentalmente en la reforma agraria y en el cierre del Casino de Agua Caliente, como las acciones más sobresalientes de ese régimen. Por lo tanto, no contamos con una obra que revele el impacto político, económico, cultural y social del cardenismo en Baja California.

Algo distinto ocurre con la historiografía sobre el Distrito Norte de la Baja California en lo relativo a la historia en general, y a la educación en particular.

En orden cronológico, los trabajos que abordan diversos aspectos de la educación en Baja California durante la primera mitad del siglo XX, son los siguientes: Manuel Quiroz (1928), Abelardo L. Rodríguez (1928), Alfredo E. Uruchurtu (1928), John H. Milor (1956), Rafael Miranda (1983), María Emilia Valle (1985), Ramón León Zavala (1986), María de Jesús González Solís (1995), y Marco Antonio Samaniego (2002). También, es importante señalar que en la obra colectiva *Panorama histórico de Baja California* (Piñera, coord., 1983) se encuentran algunas referencias a la obra educativa en el periodo 1915-1930, las cuales revisaremos más adelante.

Con base en la información generada por el gobierno de Abelardo L. Rodríguez en el Distrito Norte de Baja California, en enero de 1928 se publicó la obra *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California*, realizada por Manuel Quiroz Martínez (1928). Se trata de un documento que ofrece información muy completa y ordenada sobre la obra educativa realizada por el general Rodríguez. En ella se describe la infraestructura educativa, los recursos humanos como sus directivos, sus docentes y la población escolar atendida. Asimismo, presenta la filosofía educativa, sus propósitos y objetivos; el tipo de pedagogía que se seguía, los contenidos del programa educativo; la formación de los maestros, la creación de la primera escuela Normal; los presupuestos ejercidos, la estructura administrativa del Distrito, las actividades escolares realizadas, así como las labores de las inspecciones de zona. También da cuenta detallada del origen de los profesores que provenían de otras entidades del país; además de plantear el contexto geográfico e histórico de la región. De manera especial, se anexa el texto *Apuntes sobre la educación pública en el Distrito Norte de Baja California de 1821 a 1921*, elaborado por Alfredo E. Uruchurtu.

Sobre el mismo periodo del gobierno de Rodríguez, existe la *Memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California, 1924-1927*, realizada y publicada en 1928 por Abelardo L. Rodríguez [en 1993, la UABC editó esta obra]. Es un informe donde el gobernante detalla la aportación de su gestión: la infraestructura escolar construida, las actividades escolares realizadas, el presupuesto destinado a la educación durante ese gobierno, y las condiciones salariales del profesorado.

Quiroz, Uruchurtu y Rodríguez realizaron estos trabajos para destacar sus acciones como funcionarios. Los primeros dos fueron directores de Instrucción Pública en el DNBC; Quiroz en el mandato de Abelardo L. Rodríguez, entre 1924 y 1929; y

Uruchurtu en 1921. Mientras que Rodríguez fue un gobernador, y jefe militar, que no sólo impulsó los negocios, la obra pública, sino también la educación. Estos materiales fueron realizados con la información que ellos tenían como funcionarios, por lo tanto, constituyen fuentes muy valiosas para la historia de la educación bajacaliforniana, en la primera mitad del siglo XX.

Por su parte en 1956, John H. Milor, presentó la tesis "Education in the State of Baja California" para obtener el grado de doctor en la Universidad de California, en Los Ángeles. Es el primer trabajo de orden académico que tiene como objetivo describir la estructura educativa de Baja California en el año 1953 (a dos años de haberse constituido en estado de la federación). Sus fuentes de información fueron los documentos del marco jurídico educativo del estado, reportes de la Secretaría de Educación Pública, informes y anuarios gubernamentales, programas de estudio, textos escolares, entrevistas, y aplicación de cuestionarios, principalmente. Es un documento poco conocido, quizás porque se trata de una tesis de una universidad estadounidense.

Otro trabajo es el elaborado por Rafael Miranda Polanco, intitulado: "La educación elemental, media y superior", incluido en la obra coordinada por David Piñera Ramírez (1983), *Panorama histórico de Baja California*. Éste realiza un recuento muy general acerca de la educación en la entidad desde el periodo colonial hasta los inicios de los años 80 del siglo XX. Del periodo 1934-1940 sólo señala que a finales de los años 30 ocurrió un aumento de la población en el Territorio Norte de Baja California, en especial en Mexicali, debido al reparto agrario que atrajo una gran inmigración del interior del país, lo que "hizo indispensable elevar el número de planteles para satisfacer las nuevas necesidades educativas, instalándose gran número de escuelas primarias, principalmente en el valle de Mexicali". Y señala que en esa época se

fundaron las primeras escuelas secundarias en la entidad: en Mexicali, la "18 de marzo" en 1936; en Ensenada, la "Héctor E. Migoni", en 1937 y en Tijuana, el Instituto Técnico Industrial Agua Caliente en 1939 (Miranda, 1983, pp. 601-608).

María Emilia Valle (1983) en su proyecto para elaborar la tesis *Education in Baja California del Norte and Tijuana's first School* señala que los historiadores Aguirre Bernal (1989, 1ª edición en 1975), Soto Fuentes (1976), Martínez (1960) y Aldrete (1958) en sus relatos sobre los grandes acontecimientos de Baja California Norte sólo tocaron ligeramente el tema de la educación.

Valle, en el momento en que revisa la literatura sobre su objeto de estudio, encuentra que los trabajos de Milor (1965), Brenton (1962) y Barbosa Heldt (1972) abordan el tema de la educación en Baja California Norte, pero desatienden la etapa inicial de la educación en esta región, que es lo que a ella le interesa. Esta autora revisa, a su vez, los trabajos de Uruchurtu y Quiroz, porque le son fundamentales para el periodo que estudia.

El mismo año de 1983 en que Valle realizó su proyecto de investigación fue publicado *Panorama histórico de Baja California*, obra coordinada por David Piñera, la cual se constituyó en los siguientes años en una referencia obligada en las investigaciones sobre la historia de Baja California. Parte del contenido de este libro lo integran las reseñas históricas sobre el desarrollo de las principales poblaciones del Distrito Norte de la Baja California durante el periodo 1915-1930; en ellas, las menciones sobre el tema de la educación son muy breves y a "vuelo de pluma"; a excepción del apartado ya mencionado de Miranda (1983).

En esa misma obra colectiva, Walther Meade (1983, pp. 389-395) sólo menciona los logros en construcción de edificios escolares y los lugares de ubicación todos

relativos al poblado de Mexicali y su valle, durante los gobiernos de Esteban Cantú y Abelardo L. Rodríguez; y pondera la actitud de estos gobernantes por su preocupación por otorgar educación a sus gobernados. En el mismo tono y con información muy similar se encuentra la narración de Pérez y Ramírez (1983, pp. 396-418).

Por otra parte, en este mismo apartado se encuentra un recuadro sobre la obra del general Rodríguez en Mexicali, firmado por Celso Aguirre Bernal, en el cual se asienta una brevísima información extraída de la *Memoria administrativa* del general Rodríguez, relativa al número de escolares, las escuelas que se construyeron (de algunas solo sus nombres, de otras sólo los lugares donde estaban ubicadas) y el presupuesto educativo (p. 409).

Acevedo, Piñera y Ortiz (1983, pp. 430-442) al elaborar la semblanza de Tijuana transcriben las descripciones hechas por protagonistas de la época, y en donde se menciona la existencia de dos escuelas en ese poblado, las que indudablemente son las primarias Miguel F. Martínez y Álvaro Obregón.

En la narración sobre Rosarito, realizada por Ortiz Figueroa y González Vázquez (1983, pp. 446-448) con base en testimonios orales, aparece la mención sobre la existencia en 1920 de una escuela en el camino entre varios ranchos, y menciona los nombres de los dos primeros profesores.

Por su parte, Bonifaz de Novelo (1983, pp. 460-471) narra que el puerto de Ensenada contaba con dos escuelas primarias, una para niños, otra para niñas; así como una más para adultos; además, menciona los nombres de las profesoras más relevantes en los primeros años del siglo XX.

Hasta aquí las menciones sobre las semblanzas de las principales poblaciones del Distrito Norte publicadas en *Panorama histórico de Baja California* (Piñera, coord.,

1983). Cada uno de estos trabajos carece de las referencias puntuales de las fuentes donde se extrajo la información, sólo al final de cada texto aparece la lista de la bibliografía, documentos básicos o entrevistas de historia oral, en la que se basó su elaboración. Además, tienen en común las referencias bibliográficas, las cuales en su mayoría provienen de autores que vivieron la época como Cantú (1957); Rodríguez (1928); De Vivanco (1924); y Quiroz Martínez (1928). O, de quienes durante las décadas de los años 50 y 60, empezaron a escribir la historia de Baja California Norte: Martínez (1956); Salazar Roviroso (1957); Aguirre Bernal (1975); Herrera Carrillo (1976); y Aldrete (1958). En la narración, en ocasiones suelen nombrarse profesores o funcionarios educativos, destacados por ser los primeros en haber incursionado en alguna tarea específica, sin referencias o análisis de mayor profundidad. Y se observa que la educación no es un punto central, sino sólo alusiones, en su mayoría, relativas a la obra material como es el número de edificios construidos por los gobernadores.

En el caso de trabajos concretos sobre la educación cardenista en Baja California, existe uno que aborda la educación técnica (León Zavala, 1986) en el marco de la desaparición del Casino de Agua Caliente en Tijuana, bajo el régimen cardenista, y la creación en sus instalaciones de una escuela técnica dependiente del Instituto Politécnico Nacional. Aún cuando aborda uno de los actos más importantes del gobierno cardenista en la región: la expropiación del casino y en su lugar la instalación de un centro de educación, no es el producto de una investigación con la metodología de la historia, o de alguna otra disciplina. Es un documento valioso porque recoge testimonios de profesores y alumnos que participaron en esos hechos.

En 1995, María de Jesús González Solís presentó la tesis *Características de la educación en Baja California durante el porfiriato*, la cual es resultado de un trabajo de

investigación histórica para la cual utilizó fuentes bibliográficas relativas a obras sobre la educación en el país publicadas en los 80 y 90; así como las referencias de la historia regional de los 80 (González S., 1995). Derivado de esta tesis, más adelante, en el 2000 esta misma autora publicó un artículo denominado "Aspectos de la educación pública en el norte de Baja California, 1882-1914". En él aborda de manera descriptiva la vinculación de Baja California con el gobierno central de la república y ofrece algunos datos sobre el número de escuelas y el lugar donde se ubicaban, así como las condiciones materiales y salariales en que el profesorado se desempeñaba; y se acerca a los contenidos de los programas y libros de texto que se utilizaron en ese periodo (González S., 2000).

Finalmente, como artículo en la revista *Historias* del Instituto Nacional de Antropología e Historia, se encuentra el trabajo de Samaniego, "¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925" (Samaniego, 2002, pp. 51-79). Al respecto, considero que se trata del primer trabajo de orden analítico que centra su atención en el carácter de la relación entre los gobiernos locales y el gobierno federal. Samaniego señala que la educación, sobre todo en el nivel de primaria, fue una preocupación de las autoridades locales, tanto del gobernador del Distrito Norte como de los ayuntamientos, independientemente de las políticas nacionales al respecto, entre las que destacaba la federalización educativa impulsada por José Vasconcelos como secretario de Educación.

Una de las aportaciones de este trabajo es que fue realizado, fundamentalmente, con documentos consultados en el Archivo Histórico de la SEP; y que el conocimiento que el autor tiene de los aspectos políticos del DNBC, le permite ahondar en el análisis;

con ello podemos aproximarnos a las especificidades de los procesos locales frente a las políticas emprendidas por el gobierno central.

De la consulta de todos estos trabajos se deriva el contexto educativo que tuvo lugar entre 1900 y 1930 en el Distrito Norte de la Baja California.

III. EL CONTEXTO HISTÓRICO EN EL ÁMBITO NACIONAL

En el ámbito de los movimientos sociales de principios del siglo XX, la Revolución mexicana fue uno de los acontecimientos más importantes en el mundo. Se trata de un hecho histórico en el que se pueden distinguir de manera clara dos periodos: el primero, de 1910 a 1920, caracterizado por la lucha armada; y el segundo, de 1920 a 1940, por los procesos de constitución e institucionalización de un nuevo Estado delineado conforme a las demandas revolucionarias (Britton, 1976, p. 11).

Al referirnos al contexto histórico en el ámbito nacional, estamos considerando el lapso comprendido entre 1920 y 1934, donde tuvieron lugar los gobiernos encabezados por Álvaro Obregón (1920-1924), Plutarco Elías Calles (1924-1928), Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934) (los últimos tres conforman el periodo denominado Maximato, debido a que el poder político lo detentaba Calles, el "jefe máximo"); así como el momento en que surgió el régimen del presidente Lázaro Cárdenas del Río e inició su política educativa (1934-1935).

El objeto de este apartado es esbozar las características más generales en la construcción de un nuevo Estado denominado "posrevolucionario", porque entre 1920 y 1930 se identifican los elementos ideológicos, políticos y sociales que explican, por una parte, el arribo al poder de Cárdenas en diciembre de 1934; asimismo, encontramos la respuesta al porqué de la instauración de las políticas cardenistas más importantes como la reforma agraria, la constitución y corporativización de grandes centrales de sindicatos de campesinos y trabajadores urbanos afiliados al Partido de la Revolución Mexicana; y también, la instauración de una política educativa denominada "socialista".

Esta última desencadenó la confrontación de algunos sectores sociales con el gobierno cardenista.

Estos tres acontecimientos impactaron en el proceso histórico de Baja California Norte; de allí la necesidad de iniciar el estudio de la educación primaria en el Territorio Norte de la Baja California, 1934-1940, con una revisión de los rasgos más importantes del Estado posrevolucionario en la década de los años 20. En particular, conocer las características políticas e ideológicas de los gobiernos de Obregón y Calles.

Por otro lado, también recogemos los rasgos generales del pensamiento pedagógico de la época, el cual tuvo influencia en los contenidos de la política educativa emprendida por los gobiernos de los militares sonorenses. Y sobre todo, algunas ideas pedagógicas predominantes –como la racionalista y la socialista– las cuales fueron objeto de un intenso debate político que desembocó en la reforma del Artículo 3º constitucional, la cual determinó que la educación pública fuera de carácter socialista en el marco del *Plan sexenal* de gobierno de 1934 a 1940.

3.1. CREACIÓN E INICIO DEL ESTADO POSREVOLUCIONARIO, 1920-1934.

La lucha armada ocurrida entre 1910 y 1920 para derrocar al viejo régimen porfirista derivó en una intensa confrontación de grupos distintos no sólo en sus intereses de clase social y económicos sino en sus referentes regionales. Entre ellos, un grupo triunfó y tomó el poder político. De esta manera, el Estado que surgió después de la lucha armada representaba los intereses de un grupo identificado por su lugar de origen: los sonorenses. Al respecto Jean Meyer plantea que:

[...] Desde 1913 los sonorenses, que constituían la facción noroeste dentro del movimiento carrancista o constitucionalista, habían luchado por conseguir el poder político nacional, lográndolo finalmente en 1920. La hegemonía sonorense demostró ser absoluta y duradera. De hecho, fue una "invasión" desde el norte. Las tradiciones seculares, el pragmatismo a ultranza y la lucha violenta por la supervivencia que caracterizaban a los habitantes de la frontera noroeste eran totalmente ajenos al conjunto de la nación mexicana. (Meyer, 2001, p. 215).

Estos hombres del noroeste, encabezados por los generales Álvaro Obregón (1920-1924) y Plutarco Elías Calles (1924-1928), intentaron modernizar por la vía capitalista a un país devastado por las luchas armadas y constituido por una población mayoritariamente rural, empobrecida y analfabeta. En este afán, las profundas diferencias entre los que administraban el gobierno y el resto de la población ocasionaron enfrentamientos violentos con su principal opositor: la jerarquía de la Iglesia católica (Meyer, 2001, p. 216).

Meyer define al Estado como "la invitación que un grupo de individuos hace a otro para llevar a cabo conjuntamente una empresa en común" (p. 216). En este sentido, plantea que en el caso de México no hubo, en esos momentos, una comprensión de lo que el grupo sonorense en el poder proponía como invitación, debido a que México estaba formado por muchas piezas heterogéneas que impedían constituir un todo homogéneo. De esta manera explica que:

El gobierno era el que tenía la unidad, la unidad del *imperium* ejercido por un pequeño grupo. El abismo que separaba a los dos mundos provocó la impaciencia de los

gobernantes y el resentimiento de los gobernados. La impaciencia derivó en violencia, y el resentimiento, a veces, condujo a la rebelión (Meyer, 2001, p. 216).

En esta explicación se puede entender que el Estado posrevolucionario surgió no de una "invitación" sino de la violencia. Entonces, la conceptualización que Meyer hace sobre el Estado como la invitación que un grupo hace a otro, es una consideración amable en alto grado. Esta idea se encuentra, por un lado, asociada al pensamiento de Juan Jacobo Rousseau, del que se deduce que el Estado se constituye a través de un pacto o "contrato" en el que los individuos entregan su voluntad a una entidad superior a ellos, y que ésta dividía a la sociedad en gobernados y gobernantes, es decir, en los que toman las decisiones y los que las acatan (*Diccionario Unesco de Ciencias Sociales*, 1987, pp. 822-823); y por otro, se aparta de las definiciones de clásicos de la ciencia política como Nicolás Maquiavelo, Max Weber y Maurice Duverger.

En las explicaciones de estos pensadores se concibe al Estado como la sociedad organizada en cuerpo político, es decir, es el poder nacido de la sociedad pero que se coloca por encima de ella y se le impone. La noción de "dominación" será el atributo esencial del Estado moderno. En el siglo XVI, Maquiavelo puso en circulación el concepto de Estado, lo identificó con dominación; es decir, con la autoridad o preeminencia del que detenta el poder sobre determinado agrupamiento de personas. De aquí se desprende que el concepto de Estado se encuentra asociado a la idea de una fuerza o potencia, independientemente de la voluntad individual, que le es superior e imperativa al individuo; que es capaz no sólo de dar órdenes sino de hacer que éstas se cumplan. Sin embargo, esta fuerza no es arbitraria, pues debe estar delimitada por un conjunto de normas y procedimientos (Gramsci, 1975, pp. 158-167).

Por otra parte, Max Weber afirma que el Estado es "un grupo humano que reclama el monopolio legítimo de la violencia dentro de un determinado territorio". Esta definición nos lleva a relacionar al Estado con el espacio dentro de cuyas fronteras él es el único con capacidad para imponer una coerción de forma justificada y reconocida como tal por los habitantes del mismo (Puga *et al.*, 1996, p. 64).

También para Maurice Duverger, el Estado en términos generales es "el poder organizado dentro de una comunidad nacional" y posee una naturaleza ambivalente, pues por un lado, es el instrumento de la dominación de ciertos grupos o clases sociales sobre otros; por otro, es un medio que permite asegurar un orden social, una integración de todos los miembros de la colectividad en la convivencia y en la paz (Puga *et al.*, 1996, p. 65).

En el proceso de construcción del Estado posrevolucionario, el grupo de los sonorenses consolidó su hegemonía primero con las armas, pues dirimió los conflictos con caciques, gobernadores y jefes políticos de distintas regiones del país con medios violentos en la lucha por el poder; y segundo, mediante la vía política al constituir en 1929 el primer aparato político (el Partido Nacional Revolucionario, PNR) capaz de atemperar las diferencias entre, y con, los actores políticos. De esta manera, el carácter de este Estado posrevolucionario se hace más comprensible a través de las teorías sustentadas en la dominación.

Para el grupo hegemónico la confrontación surgía cuando pretendía construir un Estado fuerte que se ocupara de todas las deficiencias económicas, culturales y políticas a través de la constitución de una administración federal que fuera la columna vertebral de la nación.

Durante esta década de los años 20,

[...] los grupos que guerreaban en México fueron eliminados a sangre y fuego. No sólo se controló al ejército, sino que desaparecieron los generales que lideraban a los revolucionarios y los caudillos, los jefes político-militares regionales fueron puestos a raya, [...] Al mismo tiempo, se permitió que los trabajadores tuvieran una existencia corporativa, la Iglesia fue puesta en su sitio y a la educación se le dio un carácter nacional. El problema del poder y de su transmisión ordenada en una sociedad más o menos fragmentada, donde la democracia parlamentaria no podía funcionar, fue resuelto hasta cierto punto por la creación en 1929 del PNR (Meyer, 2001, p. 248).

En este contexto, el grupo en el poder desplegó una nueva forma de “despotismo ilustrado”, el cual surgía por su convicción de que el Estado sabía lo que debía hacer y necesitaba plenos poderes para llevar a cabo su misión modernizadora. Para ello, los mexicanos estaban obligados a obedecer (Meyer, 2001, p. 217).

3.1.1. Principales rasgos de los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles.

Durante el gobierno de Obregón, entre 1920 y 1924, dos eran las preocupaciones fundamentales: en primer lugar, evitar la intervención estadounidense, para lo cual buscaba conseguir el reconocimiento como presidente de México por la vía diplomática; y en segundo lugar, reanudar los pagos de la deuda exterior a fin de recobrar el crédito internacional (Meyer, 2001, p. 217). Algo que favoreció a Obregón para la consecución de sus propósitos gubernamentales fue que en esos momentos México exportaba la

cuarta parte del total de la producción mundial de petróleo, esto hizo posible el financiamiento de proyectos sociales y económicos entre los que se encontraba la política educativa (Meyer, 2001, p. 219).

El ámbito ideológico del gobierno de Obregón estaba conformado por el nacionalismo revolucionario, para ello contaba con el respaldo tanto del ejército, como de los sindicatos de trabajadores y los agraristas, sectores en los cuales sustentaba su legitimidad. Con el apoyo de éstos, Obregón no permitió la existencia de ningún partido político que lo impugnara, por esto el vacío opositor lo cubrió la Iglesia católica (Meyer, 2001, p. 219).

Durante el gobierno de Obregón se decretó en 1921 la creación de la Secretaría de Educación Pública para que se encargara de establecer y administrar las escuelas de todo el país y que marcara las directrices a seguir en materia educativa, de acuerdo con el espíritu revolucionario (beneficiar a las masas llevando la instrucción al pueblo, a los trabajadores y a los campesinos). De este modo la educación se convirtió en uno de los principales vehículos de la revolución social de México (Britton, 1976, p. 11). Para llevar a cabo esta tarea, Obregón designó como secretario de Educación a José Vasconcelos.

Durante la presidencia de Plutarco Elías Calles, transcurrida de 1924 a 1928, y los seis años siguientes correspondientes al Maximato, las cuestiones de orden económico y social como el programa económico, el tema del petróleo, la guerra de los cristeros y el impacto de la crisis mundial pasaron a ser lo más importante y las de orden político fueron postergadas (Meyer, 2001, p. 217).

Aún cuando Calles tenía reputación de radical (sobre todo por su anticlericalismo) estaba tan decidido como Obregón a establecer un programa de

desarrollo económico de corte capitalista y nacionalista. Para ello era necesario que el Estado jugara un papel importante, sin embargo, él de ninguna manera se opuso a los terratenientes ni al capital nacional y extranjero, siempre y cuando sirvieran a los intereses nacionales porque ello reforzaba la ideología nacionalista, la cual era el sustento de su confrontación con la Iglesia católica (Meyer, 2001, pp. 217-223).

Calles consideraba que el modelo de una agricultura capitalista con base en la propiedad privada, como el que venía desarrollándose en Sonora, era la vía de modernización en el campo. En 1930 declaró que la reforma agraria, iniciada en el periodo de Obregón, había sido un fracaso pues el ejido fomentaba la pereza, y la entrega de la tierra había pasado a ser menos frecuente.

Otro factor que alarmaba a Calles era la agitación obrera. Para él, el capital necesitaba seguir adelante para sacar al país de la recesión, por lo cual era necesario tomar medidas severas contra las huelgas. Calles radicalizó la política anticlerical del gobierno que había sido ya una tendencia explícita en el gobierno de Obregón, lo cual incitó a la rebelión armada de los campesinos del Occidente del país (denominada la Cristiada).

Casi al final del gobierno de Calles, en 1927, se modificó la *Constitución* para que el periodo presidencial fuera de seis años y para hacer posible la reelección en ese cargo por una ocasión más. El "caudillo de la Revolución", Obregón, fue designado como el candidato para suceder a Calles en la presidencia; ganó las elecciones de 1928 y de esta manera resultó reelegido. Poco después de su triunfo fue asesinado, debido a eso, durante el primer sexenio presidencial ocuparon la presidencia: Emilio Portes Gil de manera interina y quien tuvo la facultad de llamar a una nueva elección; una vez ocurrida, asumió la administración pública Pascual Ortiz Rubio. A los dos años

de su gobierno renunció a su investidura por conflictos con Calles, por lo que el Congreso de la Unión nombró presidente sustituto a Abelardo L. Rodríguez. A este periodo se le conoce como Maximato, porque en realidad el poder lo detentaba el general Calles, a quien los generales le llamaban "jefe máximo de la Revolución" (Brom, 1998, pp. 276-277).

En lo que respecta la educación, Calles continuó en la línea de que la enseñanza era el medio de transformación revolucionaria de la sociedad mexicana construida durante el régimen de Obregón. Para conseguir este propósito, durante su gobierno nombró secretario de Educación a Narciso Bassols, un intelectual marxista, quien abrió un nuevo periodo de activismo anticlerical con base en propuestas que generaron fuertes confrontaciones con los sectores conservadores y la jerarquía de la Iglesia católica.

Calles veía en la educación el instrumento que abriría las mentes de los jóvenes. En 1934, en medio de un escenario de álgidos debates en torno a la propuesta del PNR de establecer la educación socialista en el país, se hizo célebre su "Grito de Guadalajara", en donde Calles pedía una revolución "psicológica", una "nueva conquista espiritual" para ganar el corazón y el cerebro de los jóvenes para la Revolución. Sin embargo, su pensamiento ideológico estaba influenciado con los ejemplos fascistas, pues consideraba que los modelos educativos de Italia, y de Alemania habían sido exitosos, así como también el de la Unión Soviética (Meyer, 2001, p. 256).

3.2. ANTECEDENTES DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS SOCIALISTAS DE LOS AÑOS 20 EN MÉXICO

La educación socialista fue un término muy en boga en las primeras tres décadas del siglo XX. Puede considerarse como el resultado de muchas de las ideas formuladas por los socialistas utópicos a finales del siglo XVIII y principios del XIX, y por la aparición durante la segunda mitad del siglo XIX de grupos políticos de corte socialista en Francia, Alemania, Inglaterra y los Estados Unidos, principalmente, que incidieron en la extensión y profundización de los movimientos sociales, políticos y culturales del mundo occidental en el siglo XX (Quintanilla, 1985).

Por ejemplo, esta influencia socialista se hizo presente en los Estados Unidos a través del Partido Socialista Americano. Esta organización política, entre 1900 y 1920, organizó alrededor de 100 escuelas de fin de semana para niños de entre cinco y catorce años de edad, en 64 pueblos y ciudades de los Estados Unidos. Su propósito era que los niños fomentaran la justicia, el sentido y la solidaridad de la clase obrera, y el activismo sociales, es decir, crear "buenos rebeldes" (Teitelbaum, 1993).

El espíritu socialista europeo y estadounidense llegó a México a principios del siglo XX, y se expresó de manera concreta en las discusiones en el Congreso constituyente de 1917 durante la redacción de la nueva *Constitución*. Los trabajos legislativos dieron como resultado un nuevo Artículo 3º, el cual esta vez estipuló que la educación sería un derecho social de los mexicanos (Guevara, 1985; Meneses, 1998).

Por otra parte, en los ambientes pedagógicos y sindicales de principios de los años 20 prevalecía un espíritu radical que, en el terreno de la educación, reivindicaba un modelo pedagógico como el racionalista. El máximo exponente de este modelo fue Francisco Ferrer Guardia, un pedagogo impulsor de la escuela racionalista en España a

principios del siglo XX. En México, en 1912, surgió el grupo anarquista “La Luz”, el cual tomó dos resoluciones, editar un periódico libertario y establecer la escuela racionalista de acuerdo con los postulados de Ferrer Guardia (Britton, 1976; Martínez, 2001; Monroy, 1985).

También en ese año de 1912, fue creada la Casa del Obrero Mundial (COM), centro que promovió la lectura de libros de intelectuales europeos de ideas libertarias y anarquistas como Kropotkin, Bakunin, Proudhon y Malatesta. Asimismo, se reivindicaba la pedagogía racionalista de Ferrer Guardia para “glorificar su memoria”.

Posteriormente esta pedagogía se desplazó de la Ciudad de México hacia estados del Golfo de México como Yucatán, Tabasco y Veracruz. En 1916, en la ciudad de Mérida, José de la Luz Mena publicó el libro *De las tabillas de lodo a las ecuaciones de primer grado*, donde plantea la reforma educativa racionalista. A partir de entonces se generó un debate pedagógico entre intelectuales y políticos sobre la necesidad de implantar a nivel nacional y regional los preceptos de la escuela racionalista. Esta pedagogía combatía los prejuicios del siglo XIX y propugnaba por una concepción avanzada del mundo (Martínez, 2001, p. 155).

Aún cuando esta propuesta no influyó en el Constituyente de 1917 –el nuevo Artículo 3º constitucional se centraba en el carácter laico de la educación– en los siguientes años siguió siendo apoyada en Yucatán y Tabasco. En estos estados los pedagogos insistían en esta nueva alternativa pedagógica al grado que, durante el gobierno de Felipe Carrillo Puerto en Yucatán, fue instituida la primera escuela racionalista en la ciudad de Mérida (Martínez, 2001, p. 155).

Años después, en 1922 durante el gobierno de Álvaro Obregón, la idea de la COM de establecer la escuela racionalista fue secundada por la organización obrera

más importante de esa época, la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM). Esta organización, en su cuarta convención realizada en 1922, concluyó con la necesidad de luchar por la reforma del Artículo 3º constitucional con el objeto de que la enseñanza que se impartía en las escuelas oficiales y privadas fuera racionalista.

En 1924, tras la muerte de Carrillo Puerto (quien fue asesinado), el programa educativo de su gobierno se interrumpió pero se desplazó a los estados de Morelos, Tamaulipas, Veracruz y Tabasco, incluso Martínez Assad escribió que tenía presencia en 21 entidades (Martínez, 2001, p. 159).

Con la idea de que esta escuela fuera instituida en el ámbito nacional, la Liga Nacional de Maestros Racionalistas, encabezada por José de la Luz Mena, envió a la Cámara de Diputados en 1928, una iniciativa de reforma al Artículo 3º constitucional. Políticamente esta iniciativa llevaba la intención, en el escenario de un gobierno anticlerical como el de Obregón, de contraponer la propuesta de los católicos en el sentido de instaurar una enseñanza libre y sin cortapisas bajo los principios del catolicismo y donde el Estado no interviniera.

Los maestros racionalistas argumentaban que la educación debería basarse en:

'el respeto de la voluntad del educando, o sea, su natural desarrollo, toda imposición a sus facultades mentales sería un atentado a los derechos del niño' [...]. La 'educación' o más bien la domesticación en que encaja bien la religión, aceptaba la existencia del cuerpo y el alma, y para cada parte había sistemas adecuados para sujetar al alumno y hacerlo dócil, servil, hipócrita, cobarde, empleómano y parásito [...].

[...] debía ser libre de dogmas, prejuicios y fanatismos. Proponía que la escuela abandonara el carácter neutro del laicismo, o al menos aclarara '[...] que el término laico

indica que deben destruirse todos los errores, prejuicios y fanatismos, aun cuando haya que atacar religiones; primero es la solidaridad humana (lo que se encuentra entre una comilla es de José de la Luz Mena, citado por Martínez, 2001, pp. 159-160).

La escuela racionalista fue un proyecto de educación cuyos principios, desarrollados por el pedagogo español Ferrer Guardia, fueron retomados y planteados, a su vez, en México por pedagogos mexicanos, quienes en el transcurso de casi dos décadas insistieron en la necesidad de instaurarla en el país.

De manera distinta, el concepto de escuela socialista era una idea muy difusa hasta finales de los años 20 en México. De hecho no existe un concepto aglutinador y homogéneo que establezca una sola línea de interpretación. Bajo el rubro de escuela socialista, Ernesto Meneses Morales concentra las ideas pedagógicas de los años 20 y 30 planteadas en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) por los pedagogos Antón S. Makarenko, Pavel P. Blonski, Albert Pinkevich y M. M. Pistrak, principalmente (Meneses, 1998, pp. 3-18).

Por ejemplo, para Makarenko el proceso de educación del "nuevo hombre" se realizaba en la comuna de trabajo, allí se desarrollaban nuevas normas de conducta y una acumulación de nuevas experiencias morales y de hábitos. Rechazaba la educación centrada en los intereses del niño (como en la racionalista) por considerarla individualista, y de que lo que se trataba era de poner énfasis en la comunidad (Meneses, 1998, p. 4).

Blonski consideraba que el niño debía liberarse de los modelos educativos cortados a la medida de los adultos y colocarlo en el centro del trabajo pedagógico, así como organizar todas las tareas educativas en función del propio niño. Este pedagogo

reivindicaba las propuestas pedagógicas de Carlos Marx y Federico Engels, en el sentido de que el fundamento de la educación debe estar en el trabajo utilitario, mediante el que se producen los objetos útiles; asimismo, en el centro de la enseñanza se encontraba el principio del trabajo industrial productivo y del trabajo económico y socialmente necesario (Meneses, 1998, p. 6).

Por su parte, Pinkevich sostenía que el problema educativo no puede plantearse desde una posición de neutralidad, desprovista de ideología (Meneses, 1998, pp. 11-13).

La escuela soviética, de esos años, basaba su teoría y práctica pedagógica en la teoría marxista. Los fundamentos de esta teoría se basan en la praxis que transforma la escuela, la sociedad y el mundo. El sistema educativo soviético estaba constituido de varias etapas:

[...] la escuela elemental de primer grado, con duración de cuatro años; en la que se imparte una instrucción general y obligatoria. En las regiones industriales existe otra escuela —o ciclo educativo— de siete años, que se pretende convertir en obligatoria, a la cual sigue la escuela de la fábrica, en donde se imparten conocimientos profesionales suficientes para una industria dada. En el campo, a la escuela elemental sigue la escuela de la juventud, de tres años de duración, con tendencia agrícola conforme a las necesidades rurales y económicas de la región. Existe también una escuela de nueve años que esencialmente prepara para la enseñanza superior, pero que también capacita para ejercer alguna de las subprofesiones necesarias en la construcción de la sociedad soviética (Meneses, p. 15, 1998).

Para la escuela soviética el educador era un factor de primer orden, porque requería no sólo poseer conocimientos sobre la teoría pedagógica comunista, sino convertirse en un militante social activo, de tal manera que fuera el agente principal de la praxis que transformaría la realidad para transformarse en una sociedad socialista.

Sobre la influencia de las ideas pedagógicas en México, Susana Quintanilla (1997) nos dice lo siguiente:

[...] las orientaciones pedagógicas y estratégicas de filiación marxista presentes en el reforma educativa de 1934 fueron más que el resultado de la apropiación acrítica de la pedagogía soviética [...] En el discurso marxista hubo aspectos de extrema pobreza intelectual [...], pero también propuestas pedagógicas y prácticas educativas de indudable validez.

La creencia tenaz en el próximo desplome del capitalismo y la consecuente convicción en el inevitable arribo de un nuevo orden social marcaron el pensamiento pedagógico marxista mexicano de la época. [...] La promesa mesiánica de la destrucción de la "Gomorra" burguesa y la llegada de un mundo igualitario dotó de una fuerza magnética a la actividad educativa, sustento para la construcción de una nueva ética en la que los sujetos renunciarían a los beneficios personales en aras de los intereses colectivos (Quintanilla, 1997, pp. 52-53).

La influencia de este pensamiento se manifestó en el debate en la Cámara de Diputados, que tuvo lugar con motivo de la reforma educativa de 1934 (véase Buenfil, 1991, pp. 80-105).

3.3. LAS IDEAS EDUCATIVAS DE JOSÉ VASCONCELOS Y NARCISO BASSOLS.

Entre octubre de 1921 y noviembre de 1934 (14 años), la Secretaría de Educación Pública tuvo diez responsables. Este periodo abarca desde el gobierno de Álvaro Obregón hasta el final de la administración de Abelardo L. Rodríguez, previo a la llegada a la presidencia de la república de Lázaro Cárdenas (véase tabla 2).

El nombramiento de ese número de secretarios y de encargados del despacho es, quizás, un indicador de la inestabilidad política que vivía el país durante los gobiernos posrevolucionarios al frente de Obregón y Calles. Durante este periodo fue constante un escenario donde tienen lugar conflictos y confrontaciones propiciados por la lucha por el poder.

Entre estos diez funcionarios destacan José Vasconcelos y Narciso Bassols por el carácter de sus proyectos educativos, por la obra realizada y por la influencia ideológica que marcaron en la política educativa del Estado posrevolucionario.

En el caso de José Vasconcelos, éste tuvo virtualmente carta blanca por parte de Obregón. A principios de la Revolución había sido maderista y por ello pasó muchos años de exilio en los Estados Unidos, hasta que fue llamado en 1920 por los sonorenses triunfantes para encargarse de la Universidad Nacional de México y más tarde de la SEP (Meyer, 2001, p. 220).

TABLA 2. Secretarios de Educación Pública, 1921-1934

Nombre	Cargo	Periodo	Presidente de la República
José Vasconcelos	Secretario	12 de octubre de 1921-2 de julio de 1924	Álvaro Obregón
Bernardo L. Gastélum	Subsecretario encargado del despacho	2-27 de julio de 1924	Álvaro Obregón
Bernardo L. Gastélum	Secretario	28 de julio-30 de noviembre de 1924	Álvaro Obregón
José Manuel Puig Casauranc	Secretario	1º de diciembre de 24-22 de agosto de 1928	Plutarco Elías Calles
Moisés Sáenz	Subsecretario encargado del despacho	23 de agosto-30 de noviembre de 1928	Plutarco Elías Calles
Ezequiel Padilla Peñaloza	Secretario	1º de diciembre de 1928- 4 de febrero de 1930	Emilio Portes Gil
Aarón Sáenz	Secretario	5 de febrero-8 de octubre de 1930	Pascual Ortiz Rubio
Carlos Trejo y Lerdo de Tejada	Subsecretario encargado del despacho	9 de octubre-9 de diciembre de 1930	Pascual Ortiz Rubio
Alejandro Cerisola	Subsecretario encargo del despacho	22 de septiembre-22 de octubre de 1931	Pascual Ortiz Rubio
Narciso Bassols	Secretario	23 de octubre de 1931-3 de septiembre de 1932	Pascual Ortiz Rubio
Narciso Bassols	Secretario	4 de septiembre de 1932-9 de mayo de 1934	Abelardo L. Rodríguez
Eduardo Vasconcelos	Secretario	9 de mayo de 1934-30 de noviembre de 1934	Abelardo L. Rodríguez

Fuente: Elaborado con base en Solana *et al.*, 2001.

Vasconcelos trabajó con la idea de construir un “hombre nuevo”: el mexicano del siglo XX, el futuro ciudadano de un Estado que todavía no se había convertido en nación. Obregón le facilitó los recursos financieros necesarios para llevar a cabo su labor, para pagar mejor a los maestros, construir escuelas, abrir bibliotecas y publicar

periódicos y libros. Con este apoyo Vasconcelos inició un gran proyecto con el fin de erradicar el analfabetismo entre niños y adultos, integrar a la población indígena a la sociedad mexicana, otorgar un gran valor al trabajo manual, y a la creación de centros de instrucción técnica (Meyer, 2001, p. 220).

Vasconcelos era consciente de que todos los niveles educativos necesitaban atención. Sus ideas educativas pueden ser calificadas como una forma de nacionalismo cultural, las cuales pretendió realizar a la manera de una cruzada religiosa que emprendiera una instrucción rápida y a gran escala, que abarcara a todos los mexicanos, de todas las edades, porque el analfabetismo era lo predominante entre la población mexicana puesto que representaba el 72 por ciento.

En el proyecto educativo vanconcelista:

Los maestros eran considerados "misioneros" y se les comparaba con los franciscanos del siglo XVI. Los libros y las bibliotecas eran esenciales para la causa, y los "clásicos populares" se imprimieron a millones con el fin de constituir una biblioteca básica en cada escuela y en cada pueblo. Vasconcelos fue afortunado al poder contar con el apoyo del presidente Obregón, que hizo que el presupuesto del Ministerio de Educación fuera incrementado de 15 millones de pesos en 1921 a 35 millones en 1923 (Meyer, 2001, p. 221).

En el periodo de Vasconcelos al frente de la SEP, la vieja fórmula positivista de "instrucción" fue sustituida por el concepto de "educación" que atendía la tesis pedagógica orientada a "moldear el alma del educando para desarrollar en él todas sus potencialidades" (Solana *et al.*, 2001, p. 158). Asimismo, se inició la federalización de la

enseñanza sin que por ello los estados dejaran de impulsar la educación en todos sus niveles (Solana *et al.*, 2001, p. 158).

En este periodo de la SEP se encuentra el origen de lo que habría de ser la educación pública del nuevo Estado posrevolucionario, la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el impulso a las bellas artes, el intercambio cultural con el extranjero y la investigación científica (Solana *et al.*, 2001, p. 159).

Por su parte, Narciso Bassols, al ser nombrado secretario de Educación Pública en 1931, dictó las directrices ideológicas por las que la educación pública se radicalizó. Entre los cambios más destacados están: la clasificación de alumnos a partir de pruebas psicopedagógicas con el fin de dar una mayor homogeneidad a los grupos; la formación de planes de estudios vinculados al nivel inmediato superior, la secundaria, con la idea de dar continuidad al aprendizaje; asimismo, se crearon bibliotecas y teatros, se ampliaron las actividades extraescolares y se creó una Academia de Educación como centro de cultura y orientación técnica de la enseñanza (SEP, 1990).

Sin embargo, fueron muy controvertidos sus proyectos en torno a la educación sexual y su propósito de hacer cumplir la disposición constitucional de que la educación privada no fuera religiosa, porque contribuía con la política anticlerical promovida por Calles. La confrontación con la jerarquía católica y la Unión Nacional de Padres de Familia, obligó a Bassols a renunciar a su cargo ministerial en mayo de 1934 (SEP, 1990).

Bassols era un intelectual con ideas socialistas. Pero estas ideas tenían que ver con el carácter activista del Estado en asuntos económicos y sociales. Para él una de las grandes metas de la Revolución, a diferencia de Calles, eran la reforma agraria; y coincidía con él en que el enemigo más grande del Estado era la Iglesia católica ya que

impedía la realización de los principios revolucionarios. Sus ideas frente a la religión influían en sus decisiones como secretario de Educación, pues "Hizo ver claramente su concepto de que la religión no tenía lugar en el mundo contemporáneo porque 'el hombre moderno tiene fe en su propio poder para la destrucción del mal. La otra fe ha muerto' [...]. El opio religioso es un instrumento para la subyugación de las clases obreras" (Britton, 1976, p. 27). Por eso, para él era primordial que el gobierno mexicano regulara las funciones de la Iglesia católica a fin de romper el control que ésta tenía sobre las masas.

Lo contradictorio en Bassols, dado el radicalismo que introdujo en los programas de la SEP, es que durante el debate político al interior del PNR y las discusiones llevadas a cabo en el Congreso de la Unión para reformar el Artículo 3º constitucional y establecer la educación socialista, él no participó (Britton, 1976).

Sin embargo, él fue, después de José Vasconcelos, el segundo secretario que imprimió a la SEP vitalidad y dinamismo, e impulsó las escuelas regionales campesinas y las misiones culturales.

3.4. LA REFORMA AL ARTÍCULO 3º CONSTITUCIONAL DE 1934

La reforma del Artículo 3º constitucional, denominada educación socialista, fue promulgada el 1º de diciembre de 1934. En esta fecha Lázaro Cárdenas asumió la presidencia de la república para el periodo 1934-1940, por lo que la reforma educativa fue implantada en la república a partir de 1935. Sin embargo, esta reforma fue el corolario de un intenso debate político e ideológico surgido desde los inicios de la década de los 20, del siglo XX, protagonizado por personajes como Vicente Lombardo

Toledano, dirigente de la Confederación Regional de Obreros Mexicanos (CROM); la COM; políticos de Yucatán y Tabasco; intelectuales como Daniel Cosío Villegas, organizaciones de estudiantes universitarios y de maestros; principalmente. Pero la manera en que estas ideas tomaron forma para constituir primero una oferta de gobierno y luego una reforma constitucional se inició con la elaboración del programa de gobierno que elaboró el PNR.

En diciembre de 1933, en la ciudad de Querétaro, el PNR celebró la Segunda Convención Ordinaria con el propósito de elaborar el primer *Plan sexenal* de gobierno y elegir al candidato que habría de cumplirlo –éste fue el general Lázaro Cárdenas– en el periodo comprendido del 1º de diciembre de 1934 al 30 de noviembre de 1940 (Solana, *et al.*, 2001, p. 267).

En esta convención, moderados y radicales discutieron intensamente el carácter del proyecto educativo para ese sexenio. En estas discusiones se subrayaba:

la visión social de los maestros, condenaba el falso y exagerado concepto de libertad individual en el campo educativo y, al mismo tiempo, proponía fortalecer la educación laica, basada sobre un concepto positivo, exacto, racional y científico del mundo, concepto que serviría de plataforma. Excluía, asimismo, toda instrucción religiosa, pero no sugería cambios radicales en el marco ideológico de la Revolución. El programa parecía designado primariamente como un intento para encontrar medios de oponerse a la educación religiosa (Meneses, 2001, p. 35).

Tras debatir cuestiones como el carácter socialista o racionalista del proyecto educativo, la reforma del Artículo 3º constitucional y el papel central del Estado en la educación, la convención llegó a la siguiente propuesta:

[...] La escuela primaria, además de excluir toda enseñanza religiosa, proporcionará respuesta verdadera científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos, para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que les rodea y de la sociedad en que viven, ya que de otra suerte la escuela no cumplirá su misión social.

Consiguientemente, el Partido Nacional Revolucionario propugnará porque se lleve al cabo la reforma del artículo 3º de la Constitución Política Federal, a fin de que se establezca en términos precisos el principio de que la Educación Primaria y la Secundaria se impartirán directamente por el Estado o bajo su inmediato control y dirección y de que, en todo caso, la Educación en esos dos grados deberá basarse en las orientaciones y postulados de la Doctrina Socialista que la Revolución Mexicana sustenta (Meneses, 2001, pp. 35-36).

Éste fue el proyecto educativo que quedó plasmado en el *Plan sexenal* y posteriormente fue enviado al Congreso de la Unión para que se formulara un nuevo texto del Artículo 3º constitucional. Sin embargo, en los trabajos de la XXXV Legislatura de la Cámara de Diputados fueron discutidos ese proyecto y tres más:

El primer proyecto era el de la Segunda Convención del PNR.

El segundo proyecto fue elaborado por Alberto Bremauntz y Alberto Coria, ambos miembros del PNR, y proponía:

1) que la educación sería socialista-marxista en sus orientaciones y tendencias. 2) Trataba de crear solidaridad humana sobre la base de la socialización progresiva de los medios de producción. 3) Se extendía a todos los niveles educativos, incluso la universidad (Meneses, 1998, p. 49).

El tercer proyecto fue sugerido por Ernesto Soto Reyes, senador de la república,

y:

1) Preceptuaba que la educación sería socialista en todas sus orientaciones y tendencias. 2) Basaba la cultura que proporcionara en las doctrinas del socialismo científico. 3) Capacitaba a los alumnos para realizar la socialización de los medios de producción. 4) Combatía los prejuicios y dogmatismos religiosos. 5) Se extendía a primaria, secundaria y normal (Meneses, 1998, pp. 49-50).

Y el cuarto proyecto, era la versión oficial del gobierno:

1) Prescribía que la educación del Estado era socialista (sin especificación ninguna). 2) Además de excluir toda doctrina religiosa, combatía el fanatismo con la creación en la juventud de un concepto racional y exacto del universo y la vida social. 3) Se extendía a la primaria, secundaria y normal (Meneses, 1998, pp. 50).

Entre estos proyectos, el Congreso de la Unión aprobó el que preceptuaba que la educación fuera socialista, es decir la versión oficial (Meneses, 1998: 35-50).

Finalmente, el texto del Artículo 3º quedó de la siguiente manera:

La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

Sólo el Estado –Federación, Estados, Municipios– impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo, en todo caso, con las siguientes normas:

- 1) Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo y estarán a cargo de personas que, en concepto del Estado, tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente;
- 2) La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá, en todo caso, al Estado;
- 3) No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido, previamente en cada caso, la autorización expresa del poder público, y
- 4) El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.

Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos. La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente. El Estado podrá retirar, discrecionalmente en cualquier

tiempo, el reconocimiento de validez a los estudios hechos en planteles particulares. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a este servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan (*Diario Oficial*, 13 de diciembre de 1934, citado por Meneses, 1998, pp. 44-45).

Esto provocó un gran debate que confrontó a diversos grupos sociales, ya fuera a favor o en contra de la reforma educativa. Así también cimbró a la Iglesia católica en México, la cual, una vez más en la historia del país, se enfrentó al Estado porque consideraba que el proyecto educativo socialista, por un lado, atentaba contra los principios religiosos de los mexicanos y, por otro, pretendía instaurar el socialismo en el país.

Por su parte, una vez que el Congreso realizó la reforma constitucional, la tarea de especificar el concepto de educación socialista y la forma de instrumentar la reforma educativa, le correspondería al gobierno del presidente Cárdenas (Meneses, 1998, p. 58).

Aún cuando este precepto estaba muy lejos de convertirse en realidad en el país, debido a las características políticas, económicas y sociales del momento, sí despertó temor entre los grupos que se sentían afectados, principalmente la jerarquía eclesiástica, grupos de familia, y en general, los sectores que se habían confrontado

con la política anticlerical del presidente Plutarco Elías Calles en la década de 1930 (Buenfil y Ruiz, 1997).

3.4.1. Implantación de la reforma educativa, 1935

Una vez asumido el nuevo gobierno, Cárdenas conformó su gabinete. Es necesario señalar que, durante el sexenio 1934-1940 hubo dos secretarios de Educación; primero, fue Ignacio García Téllez entre el 1º de diciembre de 1934 y el 15 de junio de 1935, es decir, durante sólo siete meses y medio; el segundo, Gonzalo Vázquez Vela, del 17 de junio de 1935 al 30 de noviembre de 1940. Este cambio se debió a que el presidente Cárdenas nombró un nuevo gabinete a los siete meses de su gobierno, ya que el primero estaba constituido por callistas, y dadas las dificultades políticas que Elías Calles estaba generando para continuar manteniendo el poder de *facto*, Cárdenas rompió con él. De esta manera, podía emprender un proyecto de gobierno más conciliador con la Iglesia católica, los empresarios, los líderes obreros, los trabajadores del campo y de la ciudad.

El primer secretario de Educación, Ignacio García Téllez, era un abogado de ideas socialistas con una larga trayectoria política; en el régimen de Álvaro Obregón fue diputado, luego gobernador interino de Guanajuato (de donde era originario), senador y entre 1929 y 1932 fue rector de la Universidad Nacional de México. Al asumir su responsabilidad frente a la SEP y durante los meses que estuvo a cargo, le tocó elaborar el programa educativo del sexenio y desarrollar la tesis sobre enseñanza socialista para, a partir de ella, construir los lineamientos de la organización del sistema educativo federal (Meneses, 1998, p. 63).

La tesis de García Téllez (redactada con un discurso pleno de conceptos y retórica socialista, en donde por un lado se encuentran conceptos como el pueblo explotado, las clases campesinas y obreras y por otro las clases dominantes, los conservadores de ayer y los exaltados de hoy, las clases e instituciones parasitarias; las mayorías productoras y los trabajadores organizados, conscientes y disciplinados; así como el educador revolucionario, el maestro avanzado; la conciencia de clase, la justicia social, la igualdad, y la organización), señala qué es lo que pretende la escuela socialista, cómo se tendría que alcanzar y con qué fin:

[...] elevar las condiciones de vida de los trabajadores, [...] aumentar el bienestar del pueblo sometido a una economía semicolonial, enseñando a mejorar nuestros sistemas de cultivo, nuestra técnica industrial, así como eliminar a los intermediarios y a las clases e instituciones parasitarias, con el objeto de crear una economía moderna y colectivizada por un pueblo laborioso, culto y satisfecho (AGN, LC, exp. 533.3/20).

De esta manera, García Téllez manifiesta que este documento trata de interpretar los criterios sustentados por el presidente Cárdenas en múltiples ocasiones para aclarar la tendencia de la reforma educativa. Lo cual amplía, incluso, desarrollando un concepto de educación socialista con estas palabras:

La Escuela Socialista aspira a enriquecer la inteligencia y el sentimiento de los hombres con todo el tesoro científico y estético de la Humanidad. Por ello no desconoce la importancia de la cultura en todas sus fases y todos su grados, pues la considera como un medio para el aprovechamiento y dominio de la Naturaleza, para la comprensión

científica y razonada de los procesos del Universo y de la vida, a la vez que el factor de progreso colectivo. En consecuencia, es un centro de acción contra el fanatismo, los vicios y las lacras sociales y los sistemas de explotación mantenedores de la miseria y la ignorancia. Quiero con esto decir, que la nueva escuela es combativa y crítica de todos los medios de esclavitud material y espiritual que degeneran y aniquilan la dignidad humana (AGN, LC, exp. 533.3/20).

En el mismo texto refuta lo que considera son las calumnias surgidas, desde la oposición, contra la escuela socialista en el sentido de que pretendía destruir el respeto y cariño de los hijos para sus padres, cuando en realidad se trataba de que esta escuela “representa la promesa de un hogar feliz y los sacrificios de la generación presente por desterrar las inicuas desigualdades que se amamantan desde la cuna” (AGN, LC, exp. 533, 3/20) . Sin duda, lo que queda muy claro es la existencia de una sociedad mexicana dividida en dos clases sociales fundamentales: la clase dominante, burguesa, y la clase trabajadora; el Estado juega el papel de representante de los trabajadores, de los oprimidos, y él tiene los instrumentos (como la reforma educativa) para que la clase oprimida salga de su atraso ideológico y material. Es decir, se convierta en un nuevo tipo de obrero y campesino, de pueblo, educado, culto, productivo y transformador de sus condiciones de vida.

En rasgos generales, ésta sería la tesis ideológica a partir de la cual, la SEP iniciaría su reorganización para realizar la tarea encomendada.

De esta manera, después del 17 de junio de 1935, el segundo secretario de Educación Pública, Gonzalo Vázquez Vela, le correspondió instrumentar en la realidad

del país, la tesis sustentada por su antecesor. A partir de ello se establecieron las bases de la estructura organizativa y administrativa de la SEP.

Conforme al *Plan sexenal*, 1934-1940, la SEP se propuso que la educación pública tuviera como finalidades: vigorizar el concepto de nacionalidad; formar y desarrollar la preeminencia de los intereses colectivos sobre los privados o individuales; formar un tipo de hombre superior desde el punto de vista físico por medio del deporte; coordinar los procedimientos y uniformar los sistemas y programas educativos desde los niveles federales hasta los niveles municipales; tender hacia la escuela activa y utilitaria, en la que el niño y el adulto aprendan haciendo y adquieran conocimientos para aliviar sus necesidades y mejorar sus condiciones económicas; aprovechar el acervo de la cultura indígena como una fuente de la cultura mexicana en general, para vigorizar el sentimiento de esta nacionalidad; elevar el nivel medio cultural con base en la educación de las masas proletarias del campo y de las ciudades. Asimismo, que la educación primaria no se interrumpiera sino hasta que el niño hubiera alcanzado el desarrollo necesario para despertar en él las facultades superiores del entendimiento; fundar y construir escuelas rurales para niños y adultos y especiales para obreros; establecer escuelas de pequeñas industrias y artes domésticas para la mujer, con el fin de introducirla a las actividades productivas; fundar el mayor número de bibliotecas populares en las ciudades y en el campo; agrupar a los maestros para que desarrollen una acción colectiva a favor de su gremio, y para que logren la organización de los padres de familia; postular a la escuela primaria como una institución social del Estado; excluir toda enseñanza religiosa, para proporcionar respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos, a fin de formarles un concepto exacto y positivo del mundo y de la

sociedad en que viven; unificar la obra de educación primaria rural y urbana en toda la república; crear un Consejo de Educación Rural con el objeto de fijar la orientación pedagógica y social de las escuelas rurales; y establecer escuelas normales para formar maestros rurales que orienten a los campesinos en la resolución de la mayoría de sus problemas prácticos (SEP, 1941, pp. 19-21).

La construcción del Estado posrevolucionario, realizada por los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, ocasionó una lucha política e ideológica con la jerarquía de la Iglesia católica mexicana la cual se sentía amenazada por las medidas que esos gobiernos iban emprendiendo, sobre todo las relativas a la educación. En este proceso, el nuevo Estado detentaba como hegemónica una nueva ideología, la del nacionalismo revolucionario, y contaba con el apoyo de los sectores sociales más dinámicos de esa época: el ejército, los sindicatos de trabajadores y los agraristas.

En este periodo destaca la creación, en 1921, de la Secretaría de Educación Pública, la cual se convirtió en un instrumento para beneficiar al pueblo, en el sentido de que la enseñanza era el medio de transformación revolucionaria de la sociedad mexicana.

Paradójicamente, aún cuando el Estado posrevolucionario emprendió una modernización de la economía capitalista del país, en el ámbito de lo ideológico se postulaba anticlerical y nacionalista. Durante el régimen de Plutarco Elías Calles, éste designó a un secretario de Educación de ideas marxistas, Narciso Bassols; quien propuso cambios drásticos en la educación pública, como la educación sexual y la coeducación. Sin embargo, ante la oposición de los sectores católicos, encabezados por la jerarquía de la Iglesia, estos cambios no fueron establecidos.

Por otra parte, las ideas pedagógicas que prevalecían, desde inicios del siglo XX en Europa, en los Estados Unidos de América y en la Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas, permearon en México. En un primer momento, en la primera década del siglo, se manifestaron en el sector educativo del sureste del país mediante el impulso de la escuela racionalista; en un segundo momento, en los primeros años de la década de los treinta, en el sector político promovido por Calles desde el PNR, desde el cual se crearon las condiciones para la reforma del Artículo 3º constitucional en 1934, para establecer la educación socialista. Una vez que Lázaro Cárdenas arribó al gobierno de la república en 1934, la SEP emprendió la tarea de hacer realidad, en todo el país, esa reforma educativa.

IV. EL CONTEXTO HISTÓRICO EN BAJA CALIFORNIA

4.1. CARACTERÍSTICAS POLÍTICAS, ECONÓMICAS Y DEMOGRÁFICAS DE BAJA CALIFORNIA, 1900-1934.

El objetivo de este apartado es conocer los rasgos más generales, ocurridos entre 1900 y 1934, del contexto político, económico y demográfico de Baja California y que antecedió al sexenio del gobierno cardenista (1934-1940), para comprender la acción educativa de ese régimen en esta región.

Al arribar el siglo XX, el gobierno de la república seguía presidido por el general Porfirio Díaz, y Baja California continuaba siendo una región dependiente del gobierno central. En este momento, el estatus político-administrativo que regía era el de Distrito, conforme lo establecido por decreto presidencial publicado en el *Diario oficial de la federación* del 15 de diciembre de 1887, y mediante el cual el antiguo Territorio de la península de Baja California quedó dividido en el Distrito Sur, con cabecera en La Paz, y en el Distrito Norte, con cabecera en Ensenada. Posteriormente, otro decreto publicado el 7 de febrero de 1931 transformó el Distrito Norte de la Baja California en Territorio Norte de la Baja California, y en 1952, éste fue erigido como entidad federativa (SEP, 1992, pp. 130-170).

Para dirigir el gobierno del Distrito Norte de la Baja California (DNBC) fue designado un jefe político y militar que dependía del presidente de la república y de la Secretaría de Gobernación. Posteriormente, en 1915, esta figura de jefe político fue reemplazada por la de gobernador. Durante el periodo porfirista, el gobierno del DNBC se ejercía a través de una jefatura de armas, un ayuntamiento en el municipio de

Ensenada; una subprefectura política en Mexicali, otra en Tijuana y doce secciones municipales: Ensenada, Tijuana, Tecate, Mexicali, Los Algodones, Real del Castillo, El Álamo, Santo Tomás, San Telmo, San Quintín, El Rosario y Calmallí (Aguirre, 1994, p. 86). Es importante destacar que la falta de comunicaciones del DNBC, no sólo era con el resto del país, sino también entre las poblaciones del Distrito, lo que dificultaba la coordinación de las funciones políticas y administrativas (Aguirre, 1994, p. 86).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX, el gobierno local dependía de los ingresos de las aduanas. Esta situación y la lejanía con la capital del país, hicieron que los gobernantes locales actuaran con cierta autonomía en lo relativo a las finanzas, a la organización administrativa y a determinadas políticas, como las educativas (Samaniego, 2002).

La historiografía sobre el Distrito Norte de la Baja California es extensa. Es evidente que ese objeto de estudio ha sido de mucho interés, y empieza a tratar de explicarse desde la década de los años 20 por quienes fueron observadores directos e incluso protagonistas de los hechos. En el desarrollo de la historia regional durante los últimos 20 años, no sólo se han utilizado las fuentes de la administración pública, sino que ha surgido nueva información en archivos institucionales, privados y en testimonios orales. También, un mismo tema ha llegado a tener distintas interpretaciones, tal es el caso de los acontecimientos de 1911 (Dueñas, 1983; Bonifaz, 1983; Taylor, 1992 y 2002; Samaniego, 1999) o el de los gobiernos civiles de 1920-1923 (Calvillo, 1994; Samaniego, 1998). El avance historiográfico se ubica sobre todo en el origen y desarrollo de las poblaciones (Ensenada, Tijuana, Tecate y Mexicali), en los procesos de los actores políticos y su relación con la administración federal, la vinculación con el capital extranjero, y en menor medida en lo social; pero con la apertura de nuevos

archivos y a través de la historia oral se ha iniciado el estudio de nuevos actores económicos y su relación con el desarrollo económico, como los empresarios. Aún con estos avances, falta mucho por conocer sobre este periodo, sin pretender menospreciar los trabajos sobre el DNBC realizados hasta los años 80 (Velasco, 1920; Martínez, 1956; Aldrete, 1958; Herrera, 1958; Blaisdell, 1962, Aguirre, 1994; Piñera coord., 1983; Walther Meade, 1986) los cuales han sido referencia obligada para la investigación más reciente. En esta última, observamos que se han dedicado de manera especializada sobre aspectos o momentos del Distrito Norte de la Baja California: Max Calvillo (1994 y 2002); Alfredo Gómez Estrada (2002); Maricela González Félix (1990 y 2002); Marco Antonio Samaniego (1991, 1998, 1999, 1999a, 1999b y 2002); Catalina Velázquez (2001 y 2002); y Lawrence D. Taylor (2002), principalmente, quienes han venido realizando su trabajo, primordialmente, a partir de la consulta de archivos documentales.

A partir de algunos de esos estudios, a continuación se enumeran los nombres de los gobernantes del periodo 1900-1930, así como quién les asignó la responsabilidad gubernamental, y el lapso de su ejercicio. Más adelante se destacarán las actividades que daban sustento a la economía local; y finalmente, se verán algunas características de la población.

4.1.1. Los jefes político-militares y gobernadores del DNBC

Para encabezar el gobierno del DNBC, Porfirio Díaz designó, en diferentes momentos, como jefes políticos y militares a: el coronel Agustín Sanginés en junio de 1894, pero en 1902 tuvo que dejar el cargo por haber sido acusado de aplicar la ley fuga a un preso,

sin embargo fue absuelto y la autoridad federal dispuso su cambio a La Paz; en su lugar, fue designado en septiembre de 1902 el coronel Abraham Arróniz de manera interina. Después, el coronel Celso Vega recibió el cargo el 9 de febrero de 1903 y lo mantuvo hasta julio de 1911 (Bonifaz, 1999, pp. 345-365). La salida de Vega del gobierno se debió a dos circunstancias: la situación política nacional que propició la caída del régimen porfirista; y la situación política bajacaliforniana, que le era adversa tras los acontecimientos vividos durante 1911, en donde participaron fuerzas filibusteras, floresmagonistas, la población local y las fuerzas militares destacadas en esta región (véase Samaniego, 1999, pp. 367-438).

Después del retiro de Vega, durante los años 1911 y 1915, el DNBC vivió en la inestabilidad, de la misma manera que ocurría con el gobierno del país; así como iban pasando presidentes de la república, otro tanto acontecía con los jefes políticos y militares locales.

De esta manera, en julio de 1911, Celso Vega entregó la jefatura al general Manuel Gordillo Escudero, quien tuvo el mando hasta diciembre de 1912; después de esta fecha y durante cinco semanas se hizo cargo el señor Carlos Ptanick; entre febrero y octubre de 1913, el señor Miguel V. Gómez. En esta última fecha, fue designado el general Francisco N. Vázquez, identificado como huertista, y luego depuesto por el ayuntamiento de Ensenada que presidía David Zárate, quien asumió la jefatura interinamente en agosto de 1914 para luego entregarla, un mes después, al mayor Baltazar Avilés. Fue el general Francisco Villa quien lo designó por conducto del gobernador de Sonora, José María Maytorena (Bonifaz, 1999, p. 365; y Pérez y Ramírez, 1983, p. 396).

En un ambiente de hostilidades militares y de dificultades políticas, económicas y de falta de garantías para la población, el coronel Avilés abandonó su puesto. Fue entonces cuando Esteban Cantú, jefe de la guarnición militar en Mexicali, por petición de los principales dirigentes políticos y militares del Distrito, así como los vecinos y comerciantes de Mexicali, tomó el mando político y militar. Cantú inició su gestión a principios de 1915; durante las primeras semanas de enero trasladó la sede del gobierno del Distrito a Mexicali; y, recibió del general Francisco Villa, jefe de operaciones del Gobierno Convencionalista de la República Mexicana, la orden de asumir la Comandancia Militar y la Jefatura Política del DNBC. Posteriormente, en octubre de ese mismo año, Cantú rompió con la Convención, y en mayo de 1917 recibió de Venustiano Carranza el reconocimiento, ahora ya no como jefe político y militar, sino como gobernador. Su gobierno concluyó en 1920 cuando el presidente Adolfo de la Huerta envió a Baja California una columna militar al mando del general Abelardo L. Rodríguez, para someter al gobernador al nuevo gobierno de la república (Trujillo, 2002, pp. 57-67; Pérez y Ramírez, 1983, pp. 399-401).

Dadas las condiciones de inestabilidad política del país durante estos años en que tenía lugar el movimiento revolucionario, según Samaniego (2002) Cantú tuvo mucho libertad para administrar el gobierno local. El inicio de su gestión coincidió con el incremento del precio internacional del algodón, lo que propició la incorporación de más tierras a ese cultivo. También Cantú abrió las puertas a la instalación de casinos; asimismo, durante su administración se creó el hipódromo de Tijuana y se extendió la venta de bebidas alcohólicas, todo ello prohibido en los Estados Unidos de América. Cambió la cabecera política de Ensenada a Mexicali, y el dinero proveniente de las aduanas, en vez de enviarlo al gobierno federal se retuvo en el DNBC, con esto Cantú

pudo mantener bajo su mando a un ejército de 1 000 hombres, construir una red telegráfica y el Camino Nacional de Mexicali a Tijuana y Ensenada, e iniciar la construcción de varios edificios, entre los que destaca el de la Escuela Cuauhtémoc en 1915 en Mexicali, así como otorgar los servicios educativos (Samaniego, 2002, pp. 56-57).

De acuerdo con Gómez Estrada (2002) entre 1920 y 1929 el DNBC fue gobernado por cuatro civiles y un militar, todos relacionados con los militares sonorenses que arribaron al gobierno del país: Adolfo De la Huerta, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles. Primero estuvo Luis M. Salazar, nombrado por De la Huerta, y quien:

[...] estuvo al frente del despacho los meses de agosto y septiembre de 1920. En octubre fue sustituido por el ingeniero Manuel Balarezo, nombrado por el mismo De la Huerta [...] duró en el puesto escasos cinco meses y fue reemplazado por Epigmenio Ibarra hijo, designado por Obregón en marzo de 1921. Ibarra fue sustituido por el caudillo en menos de un año y el puesto fue ocupado en febrero de 1922 por José Inocente Lugo cuya estancia tampoco fue duradera, pues en octubre de 1923 recibió la orden de entregar el poder al general Abelardo L. Rodríguez, quien lo conservó hasta noviembre de 1929 (Gómez, 2002, p. 16).

El periodo gubernamental entre 1920 a 1923 ha sido denominado por los estudiosos como el de "los gobernadores civiles" (Samaniego, 1998 y 1999a; Calvillo, 1994 y 2002), destacando con ello que la característica del Distrito Norte de la Baja California fue que siempre sus gobernantes habían sido militares designados desde el

gobierno federal, a excepción de ese periodo. Sin embargo, la connotación de "civil" no cambió la supeditación de la política local a los poderes del gobierno federal, situación distinta de lo que aconteció en lo relativo a las finanzas públicas, en donde se manifestaba una relativa autonomía (Samaniego, 1998 y 2002).

A finales de 1923, en noviembre, el general Abelardo L. Rodríguez fue nombrado gobernador del DNBC, cargo que desempeñó hasta diciembre de 1929. La coyuntura nacional en que esto ocurre se ubica en vísperas de la rebelión de Adolfo de la Huerta (ocurrida en enero de 1924). La cercanía de Rodríguez con Plutarco Elías Calles, así como su conocimiento de la zona (la frontera de Mexicali con EUA) donde radicaba desde 1920, hacen suponer que su designación impediría el cruce de armas por la frontera dirigidas a la rebelión delahuertista (Samaniego, 2002, p. 74).

Ante esta nueva situación de crisis en el gobierno federal, Rodríguez permitió que las cantinas, casinos y centros de prostitución funcionaran nuevamente sin restricciones. De allí que los impuestos que proporcionaban estos negocios fueran, otra vez, controlados por el gobernador para sostener la administración (Samaniego, 2002, p. 74).

4.1.2. La economía del Distrito Norte de la Baja California

En las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras tres del siglo XX, las inversiones extranjeras fueron el principal activador de la economía local. En 1886, el gobierno de Porfirio Díaz otorgó una concesión a una empresa de origen estadounidense, la Compañía Internacional Mexicana Colonizadora de Hartford, Connecticut (EUA), la cual más tarde transfirió sus derechos a la Compañía Mexicana

de Terrenos y Colonización (comúnmente llamada Compañía inglesa, por su origen), para explotar los recursos mineros de la región, y una de las condiciones era la colonización de este territorio despoblado y sin comunicaciones terrestres, con extranjeros. Pero la colonización no prosperó debido a que las empresas concesionarias no cumplían con sus compromisos con el gobierno central. Fue durante el gobierno de Venustiano Carranza, en abril de 1917, que la concesión a la Compañía inglesa se canceló (Samaniego, 2002, p. 52; Walther, 1983, p. 127).

Entre 1907 y 1908, el sur de los Estados Unidos sufrió una depresión económica que afectó la actividad minera de Baja California. En estos años, el valle de Mexicali empezó a desarrollarse debido a las inversiones de capital estadounidense para llevar agua del Río Colorado por territorio mexicano hacia el Valle Imperial, California, EUA, limítrofe a la frontera. La empresa encargada de realizar las obras de irrigación era la California Development Company. Guillermo Andrade, un empresario sonoreense que hacía negocios con socios estadounidenses, había obtenido del gobierno de Porfirio Díaz la concesión para colonizar los terrenos aledaños al delta del Río Colorado. Una parte de su concesión la traspasó a la California Development Company; y otra parte, la mayor –consistente de 350 000 hectáreas de terrenos– la vendió a otra empresa, la California-Mexico Land and Cattle Company, conocida como Colorado River Land Company (Samaniego, 2002, p. 52; Aguirre, 1983, pp. 339-342).

Esta última empresa desarrolló, hasta 1946, la agricultura en el valle de Mexicali, inicialmente con caña de azúcar y algodón, así como la ganadería (González, 2002, p. 15). Pero, el mercado internacional determinó que fuera la fibra blanca el principal cultivo, lo cual sustentó el desarrollo del capital en el valle de Mexicali durante poco más de seis décadas (véase: Anguiano, 1995; y Kerig, 2001).

Otra empresa estadounidense, en la segunda década del XX, adquirió derechos sobre el agua: la Imperial Irrigation District, constituida por rancheros de Valle Imperial, California. De esta manera, gran parte de las tierras del valle de Mexicali y el agua estuvieron cerca de tres décadas bajo el control del capital estadounidense (Samaniego, 2002, p. 53).

Otra actividad económica importante, en los primeros años del siglo XX, fue el establecimiento de cantinas en Mexicali; así como la realización de corridas de toros y la apertura de casinos en el poblado de Tijuana. Estas actividades surgieron a causa de la presión ejercida por grupos de temperancia en el sur de California, para que las autoridades prohibieran el consumo de alcohol y los juegos de azar. Los negociantes dedicados a estas actividades encontraron en la frontera mexicana el territorio idóneo para realizar esos negocios (Gómez Estrada citado por González, 2002, pp. 14-17).

La importancia de la fibra de algodón en el mercado internacional, sobre todo durante la Primera Guerra mundial, y la falta de mano de obra mexicana, hicieron que la Colorado River Land Company promoviera la llegada de chinos al valle de Mexicali (González, 2002, pp. 17-21). Se estima que en 1920 había entre 5 mil y 7 mil chinos, además de alrededor de mil japoneses y un número menor de hindúes, la mayoría de ellos dedicados a las labores agrícolas. La presencia de la población china en Baja California durante estos años (1900-1930), sus movimientos migratorios, establecimiento, su impacto en lo económico y cultural en región, han sido ampliamente estudiados por Hu-De Hart (1980 y 1986), González Félix (1990 y 2000) y Velázquez (2001).

Debido a la gran demanda de mano de obra para levantar las cosechas, también desde el interior del país empezaron a llegar jornaleros mexicanos y sus familias. Esta

migración de mano de obra mexicana incidió en la apertura de escuelas, y no sólo eso, sino que modificó continuamente la ubicación de los establecimientos escolares, por lo que fue instalado un programa de escuelas móviles para atender a los niños y a los adultos que cosechaban algodón (Samaniego, 2002, p. 54). Aún cuando el dato es muy interesante, se trata de una aseveración de Samaniego sustentada en los documentos que consultó; sin embargo, no proporciona cifras que nos permitan conocer el número de escolares atendidos ni el número de escuelas móviles, ni de qué instancia –gubernamental o privada– organizaba estas tareas educativas.

En lo relativo a Ensenada, las actividades económicas de principios del siglo XX estaban centradas en la agricultura y la ganadería; mientras que las mineras, a diferencia de las últimas décadas del siglo XIX, se encontraban en declive. Durante la década de 1910-1920 a esas actividades se sumaron el comercio y la pesca, convirtiéndose en las más importantes. El comercio abastecía el mercado local con productos traídos desde el puerto de San Diego, California, EUA, y de puertos mexicanos ubicados en la costa del Pacífico. La actividad pesquera no sólo abastecía el mercado local sino que se realizaban exportaciones por parte de embarcaciones japonesas y estadounidenses (Samaniego, 1999b, pp. 543-544).

También en Tijuana y Tecate, en esos primeros años del siglo XX, existían inversiones extranjeras. John D. Spreckels obtuvo del gobierno porfirista la concesión para construir un tramo del ferrocarril San Diego-Arizona, en la zona Tijuana-Jacumba. Además de esto, y en baja escala, existían en ambos poblados actividades agrícolas y ganaderas que representaban, junto con la venta de artesanías a turistas estadounidenses, una fuente de ingresos (Acevedo, Piñera y Ortiz, 1983, p. 431).

En Tijuana, en 1916, se construyó el primer hipódromo, el cual funcionaba en invierno, por lo que durante esa estación el poblado vivía una actividad económica importante. Este negocio propició la llegada de estadounidenses para emplearse en él. Los empleos temporales y de menor nivel fueron otorgados a los mexicanos. A partir de 1920, cuando se expidió la *Ley Volstead* (llamada comúnmente *Ley seca*) para prohibir la producción, comercialización y consumo de bebidas alcohólicas en los Estados Unidos, el número de cantinas y casinos se incrementó en el DNBC (Samaniego, 2002, p. 54). A partir de esto, en Tijuana cobró importancia el turismo. En 1926, al general Abelardo L. Rodríguez le fue otorgada la concesión para explotar las aguas sulfurosas del manantial Agua Caliente, y en sociedad con empresarios estadounidenses creó el Casino de Agua Caliente, donde la actividad principal eran los juegos de azar, un lujoso hotel y un galgódromo; y también se construyó un nuevo hipódromo (Acevedo, Piñera y Ortiz, 1983, p. 441).

Una investigación señala que la *Ley seca* de los Estados Unidos, no sólo fue importante en la configuración económica y demográfica de Baja California, sino que durante los 14 años que estuvo vigente impulsó la economía de las ciudades fronterizas, como es el caso de Tijuana y Mexicali, a las que acudían numerosos visitantes estadounidenses en busca de productos y diversiones que no podían obtener en su país (Canales, 1995, p. 18). Esto se encuentra muy ligado con el hecho de que en las primeras décadas del siglo XX, la economía del DNBC se configuró a partir de su vinculación e interdependencia con el desarrollo económico de California y de Estados Unidos, en general. La base productiva bajacaliforniana se desarrolló en actividades del sector terciario, como el comercio y los servicios, así como del sector primario, la agricultura, todas ellas orientadas a las necesidades del otro lado de la frontera

(Canales, 1995, p. 21). Otro autor, para ilustrar esa dependencia económica, señala que lo que acontecía entre 1900 y 1934 es una "historia de rebote", pues lo que sucedía en California inmediatamente repercutía en Baja California" (Piñera, 1983, p. 485).

Durante el gobierno del general Abelardo L. Rodríguez (1923-1929) el Distrito tuvo una nueva etapa económica "Rodríguez impulsó y favoreció varias de las actividades económicas importantes de la región y se convirtió en el inversionista de las mismas" (Samaniego, 1999, p. 544), en áreas como la industria pesquera y los negocios centrados en los juegos de azar y la venta de bebidas alcohólicas. Sin embargo, aún cuando él fue un empresario exitoso, durante la década de los años 20 la economía del Distrito vivía un estancamiento económico (Gómez, 2002, p. 18). Situación que será agravada en la década de los años 30, primero por el impacto en la región de la Gran Depresión económica de los Estados Unidos; y luego, por la derogación de la *Ley seca* en 1933 (Piñera, 1983, p. 485).

4.1.3. La demografía del Distrito Norte de la Baja California

El aspecto demográfico del DNBC, entre 1900-1930, estuvo asociado a las actividades económicas arriba mencionadas. Desde el siglo XIX, el bajo número de pobladores de Baja California era preocupación del gobierno central, pero como se ha visto, durante el porfiriato las autoridades dejaron en manos de las empresas extranjeras la solución de este problema. Desde entonces, y sobre todo durante este periodo, el poblamiento estuvo relacionado con lo que Canales (1995) denomina "un particular estilo de desarrollo", el cual incluía las relaciones fronterizas resultantes de la expansión

capitalista en el suroeste de los Estados Unidos (p. 6), y no a las políticas del gobierno mexicano, incluido el cardenista, las cuales sólo otorgaron un marco legal a una situación de hecho (p. 21).

Debido a la agricultura para la exportación y al turismo, principales actividades económicas, entre 1900 y 1940 la población de Baja California aumentó poco más de diez veces: de 7 583 a 78 907 personas. Este crecimiento tuvo dos características principales: por una parte, se originó en los flujos migratorios motivados por el mercado laboral de esta región y del otro lado de la frontera, por ejemplo, en los años 30 cerca del 60 % del incremento de la población se explica por la migración; y por otra, se inició un proceso de concentración urbana. De acuerdo con los cálculos de Canales (1995) en 1921 la población urbana era ligeramente inferior a la media nacional; y para 1930, ésta se incrementó a casi 55%, mientras que el promedio nacional se mantenía en menos de 35% de la población total. Otra característica era que, hasta 1930 "una importante fracción [no señala cuánto] de la población era de origen extranjero, principalmente norteamericanos y asiáticos, lo cual fue producto de las políticas de inmigración que favorecían a dicha entidad a principios de siglo". Asimismo, en ese mismo año, 44% de los no nativos en la entidad provenían de los estados de Sonora, Sinaloa y Jalisco (Canales, 1995, pp. 12-13).

Este proceso de poblamiento fue resultado de las relaciones fronterizas entre Baja California y California, generadas por la creciente demanda de mano de obra mexicana del otro lado de la frontera, y el incremento en la demanda de servicios comerciales y turísticos que se generó a partir de la implantación de la *Ley seca* en los Estados Unidos (Canales, 1995, p. 17). Más adelante, en 1929, a raíz de la Gran Depresión económica estadounidense, bajó la demanda de trabajadores mexicanos, y

fue así que en la década de los años 30 medio millón de mexicanos fueron repatriados; muchos de ellos se ubicaron en las ciudades fronterizas, ya fuera porque en ellas había más posibilidades de empleo que en sus lugares de origen o porque esperaban que la situación económica de los EUA mejorara para regresar nuevamente a ese país.

Por otra parte, otros flujos migratorios a Baja California, tenían su origen en el interior del país, por las mismas razones que asistían a los repatriados ubicarse en la frontera. Debido a esto la población en Baja California pasó de casi de 24 mil habitantes en 1921 a 48 mil en 1930 y a casi 79 mil en 1940; en menos de 20 años, se incrementó más de tres veces (Canales, 1995, p. 18).

TABLA 3. Población de Baja California, 1900-1940

Año	República		Baja California	
	Núm. Hab. ¹	% ²	Núm. Hab. ¹	% ³
1900	13 607 272	-	7 583	-
1910	15 160 369	11	9 760	28
1921	14 334 780	-5	23 537	141
1930	16 552 722	15	48 327	105
1940	19 653 552	19	78 907	63

¹ SEN, 1943, p. 24

² Crecimiento década anterior, elaboración propia.

³ Crecimiento década anterior, Anguiano, 1995, p. 124.

Entre 1900 y 1930, cuatro décadas, las características políticas, económicas y demográficas de Baja California respondieron a dinámicas y situaciones ajenas a esta región.

En lo político, a pesar del aislamiento por la falta de comunicaciones, siempre se dependió del gobierno central; asimismo, se observa una gran inestabilidad en la duración de los jefes políticos como consecuencia, primero, de la caída del porfiriato,

luego al enfrentamiento entre los grupos que contendieron durante la revolución de 1910-1917; y después, a los intereses del grupo de militares sonorenses que arribaron al poder central a partir de 1919 (véase tabla 4). Sin embargo, en los periodos de mayor estabilidad y duración, durante la gestión de Esteban Cantú y de Abelardo L. Rodríguez, los gobiernos tuvieron una gran autonomía financiera debido a que dependían de la recaudación local. Sumado a ello el liderazgo y visión política de esos gobernadores, la obra pública que construyeron les permitió desarrollar a Baja California en lo económico y en lo social.

En lo económico, Baja California como región fronteriza respondió de manera fundamental a las necesidades del desarrollo capitalista en los Estados Unidos, particularmente del estado vecino de California. A partir de esto, se explica que la población aumentara diez veces su tamaño entre 1900 y 1940, debido sobre todo a los flujos migratorios.

En este escenario tuvo lugar, también, la acción educativa. Que como se verá a continuación, las etapas más relevantes por la estructura edificada y el número de población atendida, correspondió a los periodos de Cantú y Rodríguez.

4.2. LA EDUCACIÓN EN BAJA CALIFORNIA, 1900-1934

4.2.1. Antecedentes en el porfiriato

Mediante la *Ley de enseñanza primaria para el Distrito y Territorios federales* expedida en 1896, el gobierno porfirista asumió la administración de la educación primaria del Distrito Norte de la Baja California; para ello creó la Dirección General de Instrucción Primaria, adscrita al Ministerio de Justicia e Instrucción Primaria. Esta nueva

TABLA 4. Gobernadores del Distrito Norte y del Territorio Norte de la Baja California 1915-1940

Nombre	Periodo	Duración	Nombrado por
Gral. Esteban Cantú	1º de enero de 1915 a 20 de agosto de 1920	5 años, 7 meses	Gral. Venustiano Carranza
Luis M. Salazar	20 de agosto al 1º de octubre de 1920	1 mes, 10 días	Gobiernos civiles, como resultado de las peticiones de un grupo de comerciantes de Ensenada
Manuel Balarezo	1º de octubre de 1920 a 19 de febrero de 1921	4 meses, 19 días	
Epigmenio Ibarra, hijo	19 de febrero de 1921 a 31 de enero de 1922	11 meses, 12 días	
José Inocente Lugo	1º de febrero de 1922 a 1º de noviembre de 1923	1 año, 10 meses	
Gral. Abelardo L. Rodríguez	2 de noviembre de 1923 a diciembre de 1929	6 años	Gral. Álvaro Obregón/Gral. Plutarco Elías Calles
Gral. José María Tapia	24 de diciembre de 1929 (tomó posesión a inicios de 1930) a agosto de 1930	8 meses	Pascual Ortiz Rubio (maximato)
Gral. Arturo Bernal Navarrete	26 de agosto de 1930 (tomó posesión el 3 de septiembre) a 27 de diciembre de 1930	4 meses	Pascual Ortiz Rubio (maximato)
Lic. Carlos Trejo y Lerdo de Tejada	27 de diciembre de 1930 al 6 de noviembre de 1931	10 meses	Pascual Ortiz Rubio (maximato)
Gral. Agustín Olachea	7 de noviembre de 1931 a 6 de septiembre de 1935. Del periodo entre el 19 de agosto al 17 de septiembre de 1932, la gubernatura estuvo a cargo del señor Arturo M. Elías	3 años, 9 meses, con una interrupción de un mes	Pascual Ortiz Rubio (maximato)
Gral. Gildardo Magaña	7 de septiembre de 1935 a 19 de febrero de 1936	5 meses	Lázaro Cárdenas
Gral. Gabriel Gavira Castro	19 de febrero de 1936 a 15 de agosto de 1936	6 meses	Lázaro Cárdenas
Gral. Rafael Navarro Cortina	16 de agosto de 1936 a 21 de febrero de 1937	6 meses	Lázaro Cárdenas
Gral. Rodolfo Sánchez Taboada	22 de febrero de 1937 a 31 de julio de 1944	7 años, 5 meses	Lázaro Cárdenas

Elaborado con base en:

Aguirre B., C. (1994); Bonifaz de Novelo, M. E. (1999); Calvillo Velasco, M. (2002); Gómez Estrada, J. A. (2002); Piñera Ramírez (1983); Samaniego L., M. A. (1998, 1999^a y 1999^b).

dependencia tenía como objeto uniformar la enseñanza en todos los establecimientos del país y vigilar, de acuerdo con el marco jurídico que la enseñanza primaria fuera obligatoria, gratuita y laica. Posteriormente, en 1905 esa dirección fue convertida en Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual funcionó hasta 1913 (Uruchurtu, 1928, p. 117).

Derivado de ese ordenamiento y para organizar el servicio educativo en el DNBC fue designado un delegado de Instrucción Pública, el profesor Jesús Siegler Vélez, quien despachaba en Ensenada y dependía del gobierno central. Esta delegación funcionó hasta 1908, cuando una ley expedida el 15 de agosto de ese año la reemplazó por una doble Inspección General de Educación: la administrativa, a cargo del jefe político del Distrito; y la técnica, encomendada a un maestro. El primer cargo fue ocupado por el coronel Celso Vega, y el general Manuel Gordillo Escudero, ambos jefes políticos sucesivamente; el segundo, la inspección técnica, fue asignada al profesor José María Sosa García (Quiroz, 1928, p. 17).

En el porfiriato, cuando se designó a esta región Distrito Norte de la Baja California se estableció una relación estrecha entre las autoridades locales y las del gobierno central en asuntos educativos como la aprobación de presupuestos, movimientos del profesorado (altas y bajas), informes sobre el funcionamiento de los planteles escolares y de los programas educativos. Para 1910, había 15 escuelas públicas ubicadas en los poblados de Ensenada, San Quintín, Tijuana, Tecate, El Álamo, Mexicali, Maneadero, El Rosario, San Telmo, y Calmallí. Este número de establecimientos era muy bajo comparado con otros estados del norte del país como Sonora, donde había 319; Chihuahua, 196; Coahuila, 293; Nuevo León, 278; y Tamaulipas, 257. En estas entidades, además de las escuelas primarias, existían la

educación preparatoria, técnica y profesional, a diferencia del DNBC en el que sólo había educación primaria, en su mayoría elemental (cuatro grados) y dos superiores (dos grados), estas últimas ubicadas en el puerto de Ensenada (González, 1995, pp. 23 y 61).

El proyecto educativo de la época otorgaba una enseñanza diferenciada para hombres y para mujeres, y otorgaba un énfasis especial en orientar a las niñas a las labores del hogar. Las escuelas se diferenciaban por sexo, por un lado había escuelas para niñas y, por otro, escuelas para niños, e incluso escuelas mixtas ubicadas en las poblaciones más alejadas en el Distrito.

En cuanto a la calidad de la enseñanza, había serias deficiencias atribuibles al escaso desarrollo de la región y su aislamiento del resto del país. Estas deficiencias tenían su origen en: la escasez de recursos humanos para ocupar los puestos de maestros, la frecuente irregularidad en la asistencia de los alumnos y los cierres temporales de escuelas por la falta de profesores; así como en la improvisación, pues un buen número de profesores carecía de título profesional e, incluso, había casos en que amas de casa, políticos, militares o abogados se dedicaban temporalmente a la docencia; y en una mala remuneración (González, 1995, p. 91).

4.2.2. La educación en el gobierno de Esteban Cantú, 1915-1920

El gobierno del general Esteban Cantú es uno de los más relevantes en la historia del Distrito Norte de la Baja California, no sólo por la magnitud de la obra realizada, las decisiones políticas y administrativas que tomó de manera autónoma frente a los poderes que se sucedían en el control de país durante la Revolución mexicana, sino

también por el impulso que otorgó a la educación, detrás del cual estaba su preocupación por dotar de sentido nacionalista a los residentes del DNBC (Samaniego, 2002, p. 57).

El interés de Cantú por la educación se muestra en el orden que ocupó la construcción en 1915 de la Escuela Cuauhtémoc en el poblado de Mexicali, la cual fue inaugurada el 15 de septiembre de 1916; pues fue el primer edificio público construido y al que le siguió el palacio de gobierno, en un momento en que la población urbana no alcanzaba los dos mil habitantes en esa ciudad (Aguirre, 1994, pp. 129-130). También se abrieron escuelas rurales, tanto en las colonias agrícolas del valle de Mexicali: San Isidro, Castro, Rivera, Los Algodones, Hechicera y Sonora; y en poblados del municipio de Ensenada, como: Calmallí, El Rosario, San Vicente, Santo Tomás, Santo Domingo, San Quintín, San Telmo; y en las comunidades indígenas La Grulla, La Huerta, El Álamo y Tanamá (Walther Meade, 1983, p. 391; Pérez y Ramírez, 1983, p. 404).

A raíz de la publicación de la *Ley de organización de Distritos y Territorios federales*, expedida el 14 de abril de 1917 por Venustiano Carranza para municipalizar la educación en todo el país, se creó la Dirección General de Educación del DNBC. Sin embargo, en 1919 Cantú expidió un decreto para reorganizar la Inspección General de Educación, la cual ahora funcionaría con tres zonas escolares: la primera en Mexicali y Tecate; la segunda en Ensenada; y la tercera, en los poblados de Santo Tomás y Calmallí en el sur del Distrito, y además de realizar la vigilancia de las escuelas del DNBC sin depender de ninguna instancia federal, sería el conducto oficial entre los inspectores y el gobierno de Cantú (Samaniego, 2002, p. 57).

Este mismo decreto estableció los requisitos para ser inspector: ser profesor normalista; tener experiencia de cinco años; tener conducta intachable y maneras

cultas; no pertenecer al estado eclesiástico. Asimismo, asignó a los inspectores responsabilidades del orden pedagógico, como: unificar los criterios científicos y educativos de los docentes; procurar que las escuelas contaran con material higiénico y pedagógico; así también, ser factor de influencia en la sociedad; participar en la extensión de la educación en la sociedad a través de conferencias, pláticas culturales, consejos y ejemplos de actividad y tener buena conducta; atender los permisos a los maestros y los pagos por vacaciones; calificar el desempeño de los docentes; realizar visitas a las escuelas de la zona; medir los resultados de la enseñanza en los alumnos; e informar a la Dirección General de Educación de todas sus actividades. Es decir, en los inspectores se depositaba la labor educativa en todos sus aspectos (Samaniego, 2002, p. 59).

Además de la obra construida y de la organización del sistema educativo, para solucionar el problema de la falta de profesores, se promovió la creación de la Escuela Normal y Preparatoria, la cual inició cursos en septiembre de 1920; asimismo, se iniciaron los trámites para que llegaran docentes con experiencia desde otros lugares del país. Entre la planta de maestros de esa normal, se encontraban los profesores Luis Vargas Piñera y Alfredo E. Uruchurtu, entre otros, quienes también ocuparon cargos directivos en la administración del gobierno central en el ramo educativo (Aguirre, 1994, p. 184).

Aún cuando la *Ley de 1917* facultaba a los municipios para administrar la educación, Samaniego deduce que en el caso del DNBC durante la gestión de Esteban Cantú, esa norma no se cumplió, porque el gobernador manejó todos los aspectos de la administración federal y, en lo educativo hizo a un lado a los ayuntamientos, los cuales

al inicio de este gobierno participaban en la vigilancia, sostenimiento, edificación y cuidado de los establecimientos escolares (Samaniego, 2002, p. 61).

Debido a estos aspectos, los historiadores que han estudiado el periodo del general Cantú, coinciden en calificarlo como un desarrollador de la educación en el DNBC.

4.2.3. La educación en los gobiernos civiles, 1920-1923

El aspecto educativo de este periodo ha sido abordado por Samaniego (2002) con detenimiento y con base en la consulta de documentos del Archivo General de la Nación y del Archivo Histórico de la SEP (AHSEP); además, este autor es un especialista de este lapso en que los gobernantes del DNBC, excepcionalmente, fueron civiles (Samaniego, 1998 y 1999b). De allí que, al revisar los aspectos educativos durante los gobiernos civiles, aporte un análisis que no se encuentra en otras fuentes bibliográficas, por ello las siguientes líneas son resultado de una apretada síntesis de los aspectos más relevantes en el ámbito educativo del DNBC.

El control de la educación ejercido por el gobernador Cantú se modificó drásticamente en 1920 cuando éste fue removido de su cargo, hecho que ocurrió en el escenario de los cambios en la presidencia de la república: primero estuvo Adolfo De la Huerta y luego Álvaro Obregón. En el DNBC los nuevos gobernantes: Luis M. Salazar (agosto-septiembre de 1920), Manuel Balarezo (octubre de 1920 a febrero de 1921), Epigmenio Ibarra, hijo, (febrero de 1921 a enero de 1922) y José Inocente Lugo (febrero de 1922 a noviembre de 1923), en el breve periodo que estuvieron al frente de la administración no pudieron disponer de las fuentes de ingreso que tuvo Esteban Cantú.

Vieron disminuidos los recursos provenientes de casinos y cantinas; la inmigración de chinos (prohibida en estos momentos por el gobierno federal) ya no generaba impuestos; ocurrió una caída del precio internacional del algodón, y los ingresos de las aduanas volvieron al control del gobierno federal. Todo ello propició una crisis económica en el DNBC que afectó directamente a la educación. Los salarios de los profesores tardaban varios meses en ser enviados desde la capital del país por la Secretaría de Hacienda lo que ocasionaba problemas al gobernador en turno.

Asimismo, tras diversas dificultades a finales de 1921, siendo gobernador Epigmenio Ibarra, hijo, fue cerrada la Escuela Normal y Preparatoria, y los planes elaborados durante el gobierno de Cantú para abrir una escuela de iniciación pedagógica en Ensenada fueron suspendidos. Durante la gestión de Ibarra, la Dirección General de Educación estuvo acéfala, pero aún cuando él asumió los asuntos educativos no tuvo éxito, debido a dificultades con la Secretaría de Gobernación, y ni siquiera logró plantear el presupuesto educativo para 1922 (Samaniego, 2002, pp. 62-68).

Mientras tanto en el ámbito federal, en julio de 1921, el presidente Álvaro Obregón, mediante decreto, dispuso la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en octubre de ese año nombró secretario de Educación Pública a José Vasconcelos, quien se propuso federalizar la educación pública en el sentido de centralizar desde el gobierno federal todo lo concerniente a ella y dejar a un lado a los gobiernos estatales y municipales (Solana, *et al.*, coords. 2001, p. 198). Es decir, se trataba de una política totalmente opuesta a la *Ley de 1917* expedida por Venustiano Carranza.

A pesar de la debacle educativa ocurrida durante los gobiernos civiles, la información de la SEP hacía ver que el desarrollo educativo del DNBC, medido por la cantidad de recursos financieros invertidos por alumno, destacaba entre las primeras del país. Según el *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, para 1921 el DNBC ocupaba el tercer lugar con 12.88 pesos por alumno, mientras que en el segundo estaba Sonora con 13.78, y en primer lugar el Distrito Federal con 14.27 (Samaniego, 2002, p. 66).

Otro dato importante publicado en el *Boletín* es el relativo a los avances en la federalización de los estados. Se daba por hecho que los Distritos Norte y Sur de Baja California estaban federalizados por su dependencia del gobierno federal. Al respecto Samaniego señala:

En mayo de 1921, por decreto presidencial, se redujeron los sueldos de los empleados federales. Esto trae a colación de nuevo si se debe entender que, por ser distrito, se daba por hecho o no que el sistema educativo pertenecía o no a la federación. La medida señalada se aplicó a los maestros que cobraban en las aduanas del distrito, lo que provocó varios reclamos al gobernador. Éste intervino ante la Secretaría de Gobernación para señalar que la reducción no debía aplicarse a los profesores del distrito, porque no "...son empleados de la federación" [...] Ibarra insistió en el punto y en noviembre señaló nuevamente que los maestros eran empleados del distrito, pero que por la práctica se cobraba en las aduanas. Indicó que había girado instrucciones para que el subsidio de la federación ingresara a la tesorería general del distrito, "para que dicha oficina haga directamente los pagos de sueldos y gastos de los ramos de educación e instrucción pública" (Samaniego, 2002, p. 64).

Es evidente que el sentido que otorga este autor a la federalización se restringe al pago de los profesores, cuando esto es mucho más amplio como se verá en el capítulo 5, pues en 1936 el presidente Lázaro Cárdenas expidió un acuerdo de federalización para Baja California Norte, del cual se desprende que la federalización implicaba el control de la SEP en el Territorio Norte de la Baja California, no sólo en el pago a los profesores, sino en todo lo relativo a nombramientos de funcionarios, inspección escolar, programas y contenidos, entre otros aspectos (AH-SEP-UABC, ref. 277, exp. 17).

Un hecho importante en este periodo fue el arribo, en noviembre de 1921, del primer delegado de la SEP al DNBC. Se trataba del profesor Luis Vargas Piñera, quien ya había desempeñado cargos educativos en el Distrito: durante el gobierno de Cantú fue director de la Escuela Cuauhtémoc en Mexicali, y secretario de la Dirección General de Instrucción Pública. Como delegado de la SEP se desempeñó hasta diciembre de 1922. En este puesto debía encargarse de que la educación del Distrito se realizara a través de la SEP y no del gobierno local. En un informe que Vargas Piñera rindió al secretario de Educación, en noviembre de 1921, señalaba que el DNBC requería: la instalación de 20 escuelas; la creación de escuelas ambulantes para los trabajadores agrícolas (incluidos niños); llevar la escuela a los poblados más lejanos localizados en el sur del Distrito para que las personas tuvieran "fortaleza moral y capacidad bastante para resistir la atracción y absorción de los Estados Unidos Americanos..." (citado por Samaniego, 2002, p. 67). Asimismo, planteó que la SEP debía asumir cuanto antes la jefatura del ramo escolar en el DNBC a cargo de un delegado facultado para abrir las nuevas escuelas; que el gobierno federal aportara los recursos de manera expedita; que se reabrieran las desaparecidas Escuela Normal y Preparatoria y la Academia

Comercial nocturna; y se creara la Escuela Industrial y de Artes y Oficios. A pesar de las propuestas de Vargas Piñera, los funcionarios de la SEP no tomaron en consideración ninguna de ellas (Samaniego, 2002, p. 68).

Además, Vargas Piñera intentó organizar una Liga Nacional de Maestros en Mexicali debido a las malas condiciones en que laboraban los maestros, sin embargo no se conocen los resultados de ese esfuerzo; lo que sí es que por las quejas remitidas por los profesores a la SEP, la dependencia envió a un representante a Baja California para conocer sobre esa situación. Ese representante fue el profesor Gregorio Torres Quintero (Samaniego, 2002, p. 69-70).

Durante el periodo de José Inocente Lugo, a finales de 1922 –debido a problemas entre el gobierno del DNBC y los ayuntamientos– a los profesores que dependían de éstos, les fueron reducidos sus salarios. Asimismo, fueron abandonados los planes de la Escuela Normal y Preparatoria, la Academia Comercial y la Escuela Industrial y de Artes y Oficios; sin embargo, el gobierno del Distrito invirtió, con sus propios recursos, en educación primaria. Se construyó la Escuela Corregidora en Ensenada; se inauguraron edificios para la Escuela Padre Salvatierra del pueblo El Rosario, y se inició la construcción de las escuelas Leona Vicario, en Mexicali; Netzahualcóyotl, en Pueblo Nuevo; Zaragoza, en la colonia agrícola Zaragoza; A. Castellanos, en Cucapá; Hidalgo, en Los Algodones; y Xicoténcatl, en Cerro Prieto; las cuales fueron terminadas durante el gobierno de Abelardo L. Rodríguez (Pérez Ramírez, 1983, p. 404; Rodríguez, 1993, 107).

El diagnóstico que se revela en los informes de Vargas Piñera hace evidente el grado de conocimiento que este funcionario tenía sobre la problemática educativa y la forma en que el gobierno debía solucionarla. Algunas de sus propuestas, como la

construcción de escuelas, se hicieron realidad en el gobierno de Abelardo L. Rodríguez y con recursos del propio Distrito; y posteriormente –alrededor de 15 años después– lo relativo a que la SEP tomara el control y la aplicación de una reforma agraria, ocurriría durante el gobierno de Lázaro Cárdenas.

En enero de 1923, la SEP envió a Baja California al profesor Torres Quintero (pedagogo destacado, creador del método onomatopéyico para enseñar a leer), para conocer las condiciones laborales de los profesores. Debido a eso, este funcionario elaboró un informe sobre el estado de la educación en el Distrito, el cual coincidió con el de Vargas Piñera; además, entre sus observaciones destacaba que los mexicanos cruzaban la frontera para asistir a las escuelas de Caléxico, California, en busca de mejores condiciones educativas. Asimismo, hizo varias propuestas como la necesidad de traer maestros normalistas de la capital del país para fundar una escuela normal; y giró instrucciones para que las escuelas locales pasaran a la SEP; sin embargo, los maestros se inconformaron porque pensaban que la forma de pago de sus salarios estaba en peligro (Samaniego 2002, p. 70).

A principios de enero 1923, el profesor Matías Gómez fue nombrado director general de Instrucción Pública, por el gobernador Lugo; éste dejó la gubernatura y en esa misma fecha el presidente Álvaro Obregón lo designó delegado honorario de Educación, y para que realizara su labor se remitieron a Baja California las bases para la organización y puesta en práctica de la educación pública federal. Sin embargo, Samaniego no encontró evidencias del desempeño de Lugo en este nuevo cargo, pero sí acerca del hecho de que Matías Gómez, como funcionario del Distrito, elaboró el presupuesto de educación para 1924, redujo a dos los inspectores y suprimió las escuelas ambulantes del valle de Mexicali para hacerlas fijas. Con ello, el autor

demuestra que la educación, aún durante los gobiernos civiles, seguía siendo controlada por el gobierno del DNBC a pesar de los intentos del gobierno federal por detentar ese control (Samaniego, 2002, p. 73).

4.2.4. La educación en el gobierno de Abelardo L. Rodríguez, 1923-1929

Al designarse al general Abelardo L. Rodríguez gobernador del DNBC a finales de noviembre de 1923, el director general de Instrucción Pública siguió siendo el profesor Matías Gómez. En el aspecto financiero, lo destacable de este periodo fue que el gobierno del Distrito fue autónomo; de esta manera el gobierno de Rodríguez se hizo cargo completamente del presupuesto educativo (Rodríguez, 1993, p. 96).

El avance en las acciones educativas del gobierno de Rodríguez puede observarse al compararlas con lo realizado en los periodos anteriores. De esta manera, en 1919, casi al término del gobierno de Cantú, en el DNBC existían 32 escuelas, de ellas 28 eran elementales (con cuatro grados) y cuatro superiores (con seis grados), dependientes de la Dirección General de Instrucción Pública, las cuales daban servicio a una población escolar de 1 844 alumnos, atendida por 60 maestros, con un presupuesto educativo de poco más de 370 000 pesos (Miranda, 1983, p. 602).

En 1923, cuando llega Rodríguez al gobierno del Distrito, existían 41 escuelas que atendían a una población cercana de 3 300 alumnos. Para finales de 1927 funcionaban 54 escuelas, todas oficiales: 14 elementales, cuatro superiores, 33 rurales, una nocturna, una técnica industrial y una normal preparatoria. En ellas laboraban un total de 131 maestros, que daban servicio al 97% de la población escolar de la época (4 871 alumnos de un total aproximado de 40 000 habitantes) y con un presupuesto anual

para este ramo de 1 754 000 pesos lo que representaba el 47% del presupuesto para administrar el DNBC (Rodríguez, 1993, p. 94-96).

Llama la atención que este porcentaje, señalado por el propio Rodríguez, no es correcto, ya que él mismo refiere que el importe del presupuesto gubernamental en 1927 fue de 4 744 597 pesos, porque la cantidad asignada al ramo educativo representa en realidad el 37%. Por otra parte, si nos referimos a la información publicada por la Dirección General de Estadística, el gasto en educación efectuado en Baja California en los años 1926, 1927, 1928 y 1929 fue de 503 679, 664 292, 807 771 y 888 382 pesos, respectivamente. Entonces, el monto del año 1927 representa el 14% del presupuesto total del DNBC (véase tabla 5).

Un año después, en 1928, la asignación para educación fue de 1 196 698 pesos –los cuales incluyen 200 000 pesos para la construcción de escuelas– y representa el 25 % del total del presupuesto (Quiroz, 1928, p. 149). Mientras que el gasto efectuado fue sólo de 807 771 pesos (véase tabla 5).

TABLA 5. Presupuesto y gasto en educación en Baja California, 1923-1928 (pesos)

Año	1 ¹ Presupuesto total de la entidad	2 ¹ Monto	½ %	3 ³ Gasto realizado	3/2 %
1923	n.d.	664 660		n.d.	
1924	n.d.	663 814		n.d.	
1925	n.d.	1 125 270		n.d.	
1926	n.d.	1 527 130		503 674	
1927	4 744 597	1 754 095	37.7	664 292	14.0
1928	n.d.	1 196 698		807 771	

Elaborado con base en:

¹ *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941*. México: SEN, DGE, 1943, pp. 282-283.

² Rodríguez, 1993, pp. 96-99.

De hecho, la inversión realizada en las escuelas abarcó la conclusión de seis edificios iniciados durante el gobierno de José Inocente Lugo, y la creación de otros 23 nuevos planteles. La mayoría de ellos fueron de tipo rural, 20 se ubicaron en Mexicali y su valle; tres en Tijuana, cinco en Ensenada, y uno en La Rumorosa (véase tabla 6).

TABLA 6. Edificios escolares del Distrito Norte de la Baja California construidos durante la administración de Abelardo L. Rodríguez, 1923-1929

Escuela	Ubicación	Tipo de escuela	Periodo gubernamental
1. Leona Vicario	Mexicali	urbana	José I. Lugo
2. Netzahualcóyotl	Pueblo Nuevo	rural	José I. Lugo
3. Zaragoza	Colonia Zaragoza	rural	José I. Lugo
4. A. Castellanos	Cucapá	rural	José I. Lugo
5. Hidalgo	Los Algodones	rural	José I. Lugo
6. Xicoténcatl	Cerro Prieto	rural	José I. Lugo
7. Abasolo	Colonia Abasolo	rural	A. L. Rodríguez
8. Morelos	Estación Tecolote	rural	A. L. Rodríguez
9. Padre Ugarte	Estación Cuervos	rural	A. L. Rodríguez
10. Ocampo Norte	Colonia Ocampo No. 2	rural	A. L. Rodríguez
11. Miguel F. Martínez	Zaragoza, Tijuana	urbana	A. L. Rodríguez
12. Progreso	Ensenada	urbana	A. L. Rodríguez
13. Progreso	Colonia Progreso	rural	A. L. Rodríguez
14. Ocampo Sur	Colonia Ocampo No. 1	rural	A. L. Rodríguez
15. El Centinela	Colonia Sonora No. 2	rural	A. L. Rodríguez
16. Benito Juárez	Mexicali	urbana	A. L. Rodríguez
17. Colonia Gómez	Colonia Gómez	rural	A. L. Rodríguez
18. Estudio y Trabajo	Colonia Ahumada	rural	A. L. Rodríguez
19. El Pensador Mexicano	Canal del Delta	rural	A. L. Rodríguez
20. El Central	Rancho El Central	rural	A. L. Rodríguez
21. Campo No. 18	Campo No. 18	rural	A. L. Rodríguez
22. El Descanso	El Descanso, Tijuana	rural	A. L. Rodríguez
23. El Maneadero	El Maneadero, Ensenada	rural	A. L. Rodríguez
24. Rancho de San Miguel	Municipio de Ensenada	rural	A. L. Rodríguez
25. Punta Banda	Municipio de Ensenada	rural	A. L. Rodríguez
26. La Huerta	Municipio de Ensenada	rural	A. L. Rodríguez
27. Buenavista	Municipio de Tijuana	rural	A. L. Rodríguez
28. Escuela Industrial	Mexicali	urbana	A. L. Rodríguez
29. Sra. A. R. de Rodríguez	Campo Alaska, La Rumorosa	rural	A. L. Rodríguez

Elaborado con base en Rodríguez, 1993, pp. 106-107.

En su *Memoria administrativa*, Rodríguez –cuidadoso en demostrar que su política educativa se apegaba a lo establecido por la *Constitución mexicana*– aclara que en el DNBC no existían las Escuelas Artículo 123 (las cuales se derivaban del ordenamiento constitucional que hacía obligatorio a los patrones instalar y sostener escuelas primarias para los hijos de los trabajadores) pues en la región existían los planteles educativos públicos suficientes para impartir la enseñanza, los cuales atendían a casi el 97 % de la población en edad escolar (Rodríguez, 1993, p. 95). Sin embargo, sin menospreciar el orgullo de Rodríguez al informar de la no necesidad de esas escuelas, se puede hacer la lectura de que el general no sólo fue capaz de resolver la demanda educativa, sino que le restó obligaciones a los empresarios para con el Estado.

Asimismo, Rodríguez señala que la mayor parte de los gastos para educación se destinaban a los sueldos de los profesores, y el resto a la construcción o reparación de edificios escolares. La percepción diaria de esos sueldos era la siguiente: para director de escuela superior, 15 pesos; ayudante de escuela superior, 12 pesos; ayudante de un grupo elemental en escuela superior, 11 pesos; director de escuela elemental, 12 pesos; ayudante de escuela elemental, 10 pesos; director de escuela rural, 12 pesos; ayudante de escuela rural, 10 pesos; director de escuela nocturna, 5 pesos; ayudante de escuela nocturna, 4 pesos; inspector de zona, 16 pesos; director general, 25 pesos; secretario de la Dirección General, 16 pesos (Rodríguez, 1993, p. 98).

Además, en los montos en los sueldos había diferencia entre los percibidos por los profesores titulados en escuela normal y no normalistas, y los de los profesores empíricos, siendo los primeros mayores un peso diario. Rodríguez menciona que estos salarios eran superiores respecto a otros estados, por eso aquí había una demanda

constante de empleos magisteriales de profesores provenientes del interior del país (Rodríguez, 1993, p. 100). Esto llama la atención porque en la época del gobernador Cantú, según los informes del director de Educación, existía un gran problema por la falta de profesores, porque a los del centro del país no les era atractivo viajar a esta región, quizás por el aislamiento, el clima y la falta de comunicación. Situaciones que aún no habían cambiado mucho para la época del gobierno de Rodríguez.

Sin embargo, aún cuando Rodríguez informa sobre los buenos salarios a los empleados de la educación, estaba consciente de que en el DNBC el costo de la vida era más elevado que en el resto del país, ya que la situación de frontera con los Estados Unidos y la falta de vías de comunicación con el interior del país, obligaba a la población a adquirir los artículos de consumo diario en moneda estadounidense. (Rodríguez, 1993, p. 98).

En lo relativo a las prácticas pedagógicas, otra fuente de la época explica que aún cuando a nivel del gobierno federal la SEP promovía la pedagogía de la "escuela de la acción" –que tenía por objeto hacer que la educación de cada niño fuera adquirida por la actividad personal del mismo y no por la del maestro–, en el DNBC la Dirección General de Educación, con tal de no provocar cambios bruscos en el sistema educativo local, y dada la falta de preparación de los maestros, dejó en libertad a los inspectores de zona para que ellos indicaran los criterios pedagógicos que los maestros de su circunscripción deberían de seguir (Quiroz, 1928, pp. 49-50).

Rodríguez, por su parte, también puntualiza que entre las ventajas de los niños que acudían a las escuelas, estaba el hecho de que los maestros tuvieran sueldos decorosos, y que su gobierno nunca retrasó los pagos (Rodríguez, 1993, p. 105). Si esto fue así, lo relevante es que entre 1923 y 1929, los profesores del DNBC gozaron

de bienestar económico, en comparación con los años anteriores y con los 30, cuando una de las quejas constantes era o la falta de pago o el retraso con que éstos eran cubiertos.

Una peculiaridad de este periodo es la relativa a la capacitación de los maestros. Rodríguez informa que cada año, en los dos meses de vacaciones de verano, grupos de maestros viajaban al Distrito Federal o a centros superiores de los Estados Unidos (Pomona o San Diego, California) para adquirir más conocimientos que aplicarían posteriormente en las aulas. Otros maestros, asistían a cursos especiales en verano al poblado de Zaragoza, como se le denominaba por esos años a Tijuana (Rodríguez, 1993, 111-112).

Finalmente, en este gobierno fue reabierta la Escuela Normal y Preparatoria con 26 alumnos, con el propósito de preparar maestros, y para dirigirla se nombró director al profesor Manuel Quiroz Martínez. Asimismo, para capacitar a jóvenes en diversos oficios fue creada la Escuela Industrial de Mexicali (también una vieja petición). En ella funcionaban talleres de carpintería, zapatería, talabartería y tenería, mecánica y electricidad de automóviles e imprenta y encuadernación, a los que acudían alrededor de 150 alumnos. El gobierno de Rodríguez para no asumir los costos del equipamiento y funcionamiento de esta escuela, celebró un contrato con un industrial de la localidad para que la administrara, al mismo tiempo que la Dirección General de Educación del Distrito supervisaba la enseñanza.

Tabla 7. Funcionarios de Educación Pública en el Distrito Norte de la Baja California

Año	Instancia educativa	Dependiente de	Funcionario a cargo	Persona que le otorgó el nombramiento
1896	Delegación federal de educación	Gobierno central	Prof. Jesús Sigler y Vélez	Porfirio Díaz
1908	Inspección General de Educación (administración)	Gobierno central	Jefe político del DNBC, Celso Vega y luego Manuel Gordillo Escudero	Porfirio Díaz
1908	Inspección General de Educación (técnica)	Gobierno central	Prof. José María Sosa García	Porfirio Díaz
1912	Inspector General de Educación (técnica)	DNBC	Prof. Luis Vargas Piñera Prof. José Fernández de la Regara Prof. Augusto Urrutia Sr. Carlos Félix Díaz Prof. Moisés G. Meléndez Prof. Ramón Rodríguez Aguilar.	A partir de 1915, Esteban Cantú
1919	Dirección General de Educación	DNBC	Prof. Ramón Rodríguez Aguilar.	Esteban Cantú
1921	Dirección General de Educación	DNBC	Prof. Alfredo E. Uruchurtu	n.d.
Febrero 1921 y enero 1922	Dirección General de Educación	DNBC	acéfala	Epigmenio Ibarra, hijo
1923-1930*	Dirección General de Educación	DNBC	Prof. Matías Gómez	Jose I. Lugo, ratificado por Abelardo L. Rodríguez
1933**	Dirección General de Educación	TNBC	Prof. Manuel Quiroz Martínez	Agustín Olachea

Elaborado con base en: Quiroz, 1928. (*) El profesor Matías Gómez se separó del servicio público para retirarse a la vida privada (Rodríguez, comp., 1997, p. 95). (**) No se ubicó documentación o bibliografía que dé los datos acerca del periodo en que se desempeñó al frente de la Dirección General de Educación.

4.3. LOS AÑOS PREVIOS AL CARDENISMO EN BAJA CALIFORNIA, 1930-1934

Durante el periodo 1930-1934, tras la renuncia del general Abelardo L. Rodríguez al gobierno del DNBC, fueron designados, de manera sucesiva, por el presidente Pascual Ortiz Rubio, los gobernadores: general José María Tapia (diciembre de 1929 a agosto de 1930), quien era diputado federal; general Arturo Bernal (agosto a diciembre de 1930); licenciado Carlos Trejo y Lerdo de Tejada (diciembre de 1930 a noviembre de 1931) quien se había desempeñado como secretario de Educación Pública; y el general Agustín Olachea (noviembre de 1931 a septiembre de 1935). Los tres primeros, en conjunto dirigieron la administración escasamente 22 meses; mientras que el general Olachea gobernó tres años y nueve meses con una interrupción de un mes durante el cual se hizo cargo el señor Arturo M. Elías; esto se debió a la salida de la presidencia de la república de Ortiz Rubio y la entrada de Abelardo L. Rodríguez, quien lo ratificó en el gobierno del TNBC. La designación de estos gobernadores ocurrió en la época en que Plutarco Elías Calles ejercía como jefe máximo de los gobiernos posrevolucionarios (Rivera, 2003, 2003a y 2003b). El último gobernador, Olachea permaneció en su cargo nueve meses después de que el general Lázaro Cárdenas había tomado posesión de la presidencia de la república.

En el poco tiempo que estos funcionarios dirigieron el gobierno local enfrentaron una serie de adversidades. En primer lugar, las relativas a la inestabilidad del gobierno federal tras el asesinato de Obregón, el control político de Calles y una creciente presencia del PNR en Baja California. En segundo lugar, la problemática económica y social que se explica por: el impacto de la Gran Depresión estadounidense en la

economía bajacaliforniana; la derogación de la *Ley seca* (Volstead) a finales de 1933, la cual provocó el cierre de los comercios fronterizos –sobre todo en Tijuana y Mexicali– dedicados a la venta de bebidas alcohólicas; la llegada de miles de trabajadores mexicanos expulsados de los Estados Unidos, quienes buscaban en esta frontera el sustento y la manera de establecerse mientras se restablecían las condiciones para laborar de nuevo en aquel país; el surgimiento de grupos de campesinos que demandaban la afectación –por la vía ejidal– de las tierras de la Colorado River Land Company; las nuevas condiciones que el gobierno impuso a esa empresa para colonizar con mexicanos el valle de Mexicali; y la baja del precio internacional del algodón (Samaniego, 1991, pp. 36-50; Velázquez, 1991, p. 65).

Además, en enero de 1932 el ejecutivo federal publicó la *Ley federal del trabajo*, cuyo artículo 9º establecía que los patrones no podían emplear menos de un 90 % de trabajadores mexicanos (*Periódico oficial del TNBC*, 1932). De esta manera, las organizaciones sindicales empezaron a demandar el cumplimiento de este precepto. Ésta fue una de las causas que propició la salida de miles de jornaleros chinos que huían a los Estados Unidos o a su país de origen, además de otras de tipo xenofóbico (Velázquez, 1991, p. 68).

En este escenario existía otra problemática, la escasez de recursos en el erario. Estos gobernadores no pudieron disponer de los ingresos provenientes de los impuestos locales –como lo hicieron Cantú y Rodríguez–, sino que dependían del gobierno federal, el cual también atravesaba por una estrechez económica; así que se vieron en la necesidad de reducir los gastos administrativos y los sueldos de la burocracia. Por ejemplo, Agustín Olachea cerró departamentos del gobierno y dispuso

de militares para realizar actividades burocráticas y de vigilancia (Velázquez, 1991, p. 65).

Otro aspecto en este periodo es el de las medidas que el gobierno federal consideraba necesarias para la región. En 1930, siendo gobernador Carlos Trejo y Lerdo de Tejada, el gobierno federal –dirigido por Pascual Ortiz Rubio– pretendía “mexicanizar” a Baja California. Una comisión integrada por las Secretarías de Gobernación, Trabajo, Agricultura y Fomento, Hacienda y Crédito Público e Industria y Comercio, planteó al gobierno local que aplicara las siguientes disposiciones: reducir la población de origen chino que radicaba en el distrito y prohibir su inmigración; apoyar la colonización con mexicanos; exigir que las transacciones comerciales se efectuaran en moneda nacional; que los anuncios en calles, parques y jardines aparecieran en español; realizar una labor cultural de mexicanización en las escuelas y centros recreativos y sociales; que las oficinas de correos y telégrafos no dieran curso a correspondencia y mensajes escritos en otro idioma que no fuera el español (Velázquez, 1991, p. 67).

También, esa comisión recomendaba el desarrollo de las comunicaciones mediante la construcción de caminos y la apertura de más oficinas telegráficas; asimismo, revisar la concesión del ferrocarril que debería partir de Mexicali al golfo de California, porque estaba en manos de empresarios estadounidenses (Velázquez, 1991, p. 68).

Muy pocas fueron las medidas recomendadas por esa comisión que el gobierno local pudo instrumentar, pues se requería de recursos presupuestales extraordinarios que en ese momento ni el gobierno bajacaliforniano ni el federal poseían. Lo importante aquí es, la preocupación que mostraba el gobierno federal porque en esta región,

tradicionalmente en manos o bajo el influjo de los capitales y los intereses estadounidenses, prevalecieron los valores del nacionalismo revolucionario sustentados por los gobiernos posrevolucionarios.

Para aliviar en algo la difícil situación económica de la región, el presidente sustituto Abelardo L. Rodríguez atendió una de las demandas de los bajacalifornianos al implantar en 1933 la zona libre de comercio (antecedente del régimen arancelario de zonas y perímetros libres). De esta manera, los comerciantes locales pudieron abastecer de mercancías y productos extranjeros a la población fronteriza incomunicada con el resto del país (SEP, 1992, p. 155; Canales, 1995, p. 19).

Fue en este periodo también que, el gobierno federal modificó la categoría administrativa de los distritos. De esta manera, el 7 de febrero de 1931 fue publicado el decreto que transformó al Territorio de la Península de Baja California en Territorio Norte de la Baja California (TNBC) y en Territorio Sur de la Baja California.

Para entonces la población del TNBC, según los datos censales de 1930, ascendía a 48 327 habitantes (véase tabla 3); en diez años, de 1921 a 1930, se había duplicado. De manera particular, las principales ciudades crecieron en este lapso de la siguiente manera: Mexicali pasó de 6 782 a 14 842; Tijuana, de 1 028 a 8 384; y Ensenada, de 2 178 a 3 042 (Canales, 1995, p.15). En números relativos, la apreciación de este crecimiento es: Mexicali, 188.8%; Tijuana, 715.5% y Ensenada, 39.7%; en donde destaca el aumento espectacular de Tijuana y la diferencia entre cada una de las poblaciones.

La dinámica que muestra el crecimiento demográfico de Baja California para esos años le permite afirmar a Canales (1995) que el proceso de poblamiento se sustentó principalmente en la atracción de población proveniente de los estados de

Sinaloa, Sonora y Jalisco, la cual representaba, de acuerdo con los datos censales, el 44% de los no nativos en el Territorio. Otra característica es el grado de concentración urbana: en 1921 la proporción de la población en las ciudades era inferior al promedio nacional; para 1930 se incrementó a cerca del 55%, mientras el promedio nacional era inferior al 35%. Es decir, los flujos migratorios se concentraron en las principales ciudades bajacalifornianas (Canales, 1995, p. 13).

Otra fuente, con base en los datos censales de 1930, señala que de la población total de Baja California eran nativos el 31%, no nativos 52% y extranjeros el 17%. Asimismo, los individuos mayores de diez años que sabían leer y escribir ascendían a 27 580 habitantes, es decir, el 57% de la población total (AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413).

Durante el periodo 1930-1934, el ritmo en el desarrollo educativo sostenido por los gobiernos de Cantú y Rodríguez, principalmente, disminuyó y en algunos aspectos tuvo retrocesos como en los salarios del profesorado. Lo anterior se deduce al observar que la asignación presupuestal al ramo educativo (véase tabla 8) tuvo serias restricciones, sobre todo entre 1932 y 1934, lo que ocasionó la disminución de plazas y la desaparición de rubros para el sostenimiento y de operación de las escuelas (*Periódico oficial del TNBC*, 1931, 1932, 1933, 1934).

De hecho cuando el gobernador Olachea redujo los salarios de los empleados de gobierno, incluyó a los profesores, quienes en los meses de vacaciones de verano vieron disminuidos sus sueldos, primero en 1931 en un 15%, y luego en 1932, en un 25%, lo que provocó marchas de protesta contra él (Samaniego, 1991, p. 54).

**TABLA 8. Presupuesto y gasto en educación en Baja California, 1930-1934
(pesos)**

Año	1 ² Presupuesto total BC \$	2 Variación anual %	3 ² Presupuesto para educación \$	4 Variación anual %	1/3 % respecto al total	5 ³ Gasto realizado \$
1930 ¹	n.d.	-	n.d.	-	-	878 495
1931	5 885 869	-	1 143 292	-	19.4	778 663
1932	6 080 914	3.3	1 108 033	-3.1	18.2	602 509
1933	3 577 044	-41.1	714 330	-35.5	20.0	450 536
1934	2 430 419	-32.1	546 128	-23.5	22.5	470 190

Fuente: Elaboración propia

¹ No se encontró el *Periódico oficial del TNBC*.

² *Periódico oficial del TNBC*, Mexicali, B. C., 30 de enero de 1931; 20 de enero de 1932; 10 de enero de 1933; 10 de enero de 1934.

³ *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 1941 (1943)*, pp. 282-283.

Esta era una situación que ocurría en otro estado de la república como Oaxaca. Debido a ello, la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales también protestó ante Gobernación en apoyo a los profesores bajacalifornianos y oaxaqueños, al mismo tiempo que solicitaba que el ejecutivo federal enviara al Congreso de la Unión una iniciativa de reforma al Artículo 3º constitucional para establecer la federalización de la enseñanza, porque consideraban que los gobiernos de los estados eran incapaces de dirigir la educación y cumplir con el pago al personal docente (AHSEP-IIH-UABC, exp. 20.41).

En el mismo año de 1932, la Escuela Preparatoria y Normal de Mexicali fue clausurada el 15 de noviembre por razones económicas. Tanto la Cámara Nacional de Comercio en el TNBC, la Unión de Maestros y la Unión de Estudiantes Normalistas en Mexicali, dirigieron escritos al presidente Abelardo L. Rodríguez donde solicitaban que el gobierno federal apoyara con un subsidio la educación superior y normal en Baja California. Sin embargo, la respuesta que obtuvieron de la presidencia fue que las

condiciones difíciles por las que atravesaba el erario federal impedían atender esta petición (AGN, IIH-UABC, 7.17).

En el ámbito administrativo, desconocemos a quién fue asignada la Dirección General de Educación durante este periodo. Recordemos que en 1923, el profesor Matías Gómez fue nombrado responsable de esa dependencia por el gobernador José Inocencio Lugo, posteriormente en 1924 fue ratificado por Abelardo L. Rodríguez, y se separó del servicio público para retirarse a la vida privada –muy probablemente por motivos de salud– ya que falleció el 9 de enero de 1931, a los 56 años de edad (Rodríguez, comp., 1997, p. 95).

Sin embargo, llaman la atención dos hechos durante el gobierno de Agustín Olachea. En primer lugar, en enero de 1933 este gobernante dio a conocer el *Reglamento general de educación del Territorio Norte de la Baja California*. En este documento se establece a quién está dirigida la educación, los propósitos, los fundamentos pedagógicos, la clasificación de las escuelas, los programas para las escuelas urbanas y rurales, la organización y gobierno de las escuelas, los derechos y obligaciones de los profesores, la obligatoriedad de la enseñanza y el calendario escolar. En segundo lugar, estos lineamientos de política educativa le fueron enviados a quien se menciona en ellos como el director de Educación Pública, el profesor Manuel Quiroz Martínez, quien fuera director de la Escuela Preparatoria y Normal de Mexicali, clausurada unos meses antes (Reglamento, 1933). No tenemos documentación que nos permita conocer en qué momento ocurrió su designación y hasta cuándo ejerció esa responsabilidad, sobre todo porque en los presupuestos de egresos del TNBC de los años 1934, 1935 y 1936, desaparece el renglón del director general de educación, y en su lugar aparece el de "inspector encargado de la Dirección General de Educación".

Lo anterior nos hace deducir que debido a las restricciones presupuestales, obligadas por la crisis económica que vivían tanto el gobierno federal como el local, la dirección del ramo educativo estuvo acéfala, lo cual cambiaría a partir del año de 1936 en que la SEP tomaría el control en el Territorio Norte de la Baja California.

En cuanto a las asignaciones presupuestales al ramo educativo, éstas fueron disminuyendo cada año: en 1932, 3.1%; en 1933, 35.5%; en 1934, 23.5%; y en 1935 se asignó el mismo monto de 1934. A la par el presupuesto total del TNBC también disminuía, sobre todo en los años 1933 y 1934, en 41% y 42%, respectivamente (véase tabla 8).

En el lapso de 1900 y 1930, para los dos gobiernos más estables del Distrito Norte de la Baja California, en el de Esteban Cantú y en el de Abelardo L. Rodríguez, la educación fue parte de sus preocupaciones y atenciones administrativas. Los recursos provenientes de los ingresos en las aduanas y del cobro de impuestos no sólo fueron invertidos en infraestructura como edificios públicos, caminos, obras hidráulicas, sino también para atender la demanda educativa generada por el poblamiento acelerado de esta región.

De alguna manera, la obra educativa emprendida por Cantú fue revitalizada y aumentada durante los periodos de Lugo y Rodríguez. En este último, la acción educativa fue muy importante en cuanto a construcción de edificios escolares, cobertura de la demanda, organización administrativa y definición pedagógica. Además, se ejerció una autonomía educativa respecto de la política que establecía en esos momentos la SEP desde el gobierno central, la cual tenía su origen en la autosuficiencia económica ejercida por Rodríguez.

De acuerdo con Samaniego (2002), durante los gobiernos de Cantú (1915-1920) y Rodríguez (1923-1929), aún cuando la SEP consideraba que Baja California estaba integrada a su política de federalización, por la vía de los hechos los gobiernos locales siempre actuaron con autonomía y controlaron la administración educativa. De hecho una fuente estadística registra que, hasta 1928, además del gobierno local también los municipios del DNBC hicieron gastos en educación (SEN, 1943, p. 283).

Tal parece que una vez que concluyó el gobierno de Rodríguez en 1929, la educación en Baja California empezó a ser pagada con dificultades por el gobierno federal; mientras que el control y la organización administrativa continuó en manos del gobierno local, pero en condiciones de estrechez económica, de cierre de plazas de maestros, reducción de los salarios o la falta de pago oportuno de éstos, con protestas magisteriales, e incluso, se llegó a prescindir del cargo de director de educación.

Esta situación enmarca los primeros años de la década de los 30, en un momento en que Baja California vivía un cambio drástico derivado, nuevamente, por la inestabilidad y poca permanencia de los gobernadores; y sobre todo, por el impacto de la Gran Depresión económica ocurrida en los Estados Unidos, y el arribo en masa de miles de mexicanos expulsados de ese país, los cuales ocasionaron un serio problema en los años 1931, 1932 y 1933 al gobierno local, ante la falta de empleo.

Este es el escenario en que el cardenismo iniciaría sus políticas de colonización y de educación para el Territorio Norte de Baja California.

V. BAJA CALIFORNIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL PRESIDENTE LÁZARO CÁRDENAS, 1935-1940.

5.1. EL DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DEL TERRITORIO NORTE DE LA BAJA CALIFORNIA Y EL PROGRAMA EDUCATIVO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

Durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas fueron cuatro los gobernadores del Territorio Norte de la Baja California designados por él: el general Gildardo Magaña (septiembre de 1935 a febrero de 1936); el general Gabriel Gavira (febrero a agosto de 1936); el general Rafael Navarro Cortina (agosto de 1936 a febrero de 1937); y el coronel Rodolfo Sánchez Taboada (febrero de 1937 a julio de 1944).

El general Magaña era un militar que había luchado en la revolución al lado de Emiliano Zapata, dejó el gobierno del TNBC debido a que fue propuesto para dirigir el del estado de Michoacán. En su lugar fue designado el general Gabriel Gavira, ex carrancista, quien –a su vez– sólo permaneció en el cargo seis meses, pues en agosto de 1936 fue separado del puesto. El general Rafael Navarro Cortina sustituyó a Gavira; unos meses antes él había sido el encargado de encaminar a Plutarco Elías Calles hacia el exilio; también duró un corto tiempo en la gubernatura porque fue dado de baja al contravenir la disposición del cierre de casinos, obligado por las presiones de los trabajadores de Tijuana afiliados a la CROM. Finalmente, en febrero de 1937 llegó al gobierno del TNBC el coronel Rodolfo Sánchez Taboada, quien se mantuvo al frente hasta 1944 (Samaniego, 1999, pp. 640-647; Kerig, 2001, p. 274).

Una vez designado el gobernador Gildardo Magaña, el presidente formó en octubre de 1935 la Comisión Mixta para el estudio del desarrollo económico de la Baja

California (también conocida como Comisión intersecretarial), con representantes de las Secretarías de Economía Nacional, Hacienda, Comunicaciones y Agricultura, los Departamentos de Salubridad y Forestal y de Caza y Pesca, y presidida por el gobernador del TNBC. El objetivo de esta comisión era diagnosticar la situación en que se encontraba la península de Baja California para elaborar el programa que el gobierno cardenista emprendería (AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413).

Por su parte, el gobernador Magaña expuso al presidente de la república la difícil situación en que se encontraba Tijuana después de la clausura de los casinos; y solicitó la ayuda del gobierno federal para aliviar la situación de todo el Territorio. Esto se lograría con un aumento del subsidio de la federación; solicitaba 900 000 pesos para realizar obras locales que ocuparan a los trabajadores tijuanaenses desempleados; exención de impuestos federales; aumento de las fuerzas militares para resguardar el Territorio; que éste quedara dentro del ámbito de acción de la Beneficencia Pública del Distrito Federal; el traslado de la Oficina de Caza y Pesca, establecida en San Diego, California, a Ensenada; la ejecución de obras federales; el establecimiento de la zona libre en todo el Territorio; y el aumento de fondos destinados a refacciones agrícolas y proporcionados por el Banco Nacional de Crédito Agrícola (AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413).

Sin embargo, Magaña no logró ver si su propuesta tendría éxito dado el poco tiempo que permaneció en el cargo. Mientras, la Comisión Mixta proseguía con la tarea asignada teniendo en cuenta que sus propuestas debían apegarse al *Plan sexenal* elaborado por el PNR para la campaña presidencial de Lázaro Cárdenas, y el cual, una vez asumido el poder, se constituyó en el programa de gobierno. En este sentido, de acuerdo con Salvador Villalpando, secretario de Comunicaciones y Obras Públicas –y

quien suscribe el documento— el estudio que emprendería la Comisión Mixta estaría orientado a buscar la manera de unir al territorio al país de manera física, cultural y económica, mediante la promoción de su población y el reparto de la propiedad rural, y de esta forma aumentar y mejorar la producción económica (AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413).

Cinco meses después de haber sido constituida, en marzo de 1936, y siendo gobernador el general Gavira, la Comisión Mixta dio a conocer los resultados de su estudio y las propuestas de decretos y acuerdos con los cuales el gobierno cardenista habría de emprender el proyecto para desarrollar la península de Baja California y en particular el Territorio Norte.

Este estudio parte de la consideración de que el TNBC es integrante del suelo mexicano, y señala que su extensión es de 72 000 km², donde habitaban, en 1936, 53 500 personas (probablemente era una estimación para esos años, pues la extensión del ahora estado de Baja California es de 72 113 km², según se puede consultar en la página de internet, www.cicese.mx/mexico/bc/geografia). En particular, el valle de Mexicali tenía 4 500 km² de extensión y 33 500 habitantes; es decir, en el resto del territorio había 20 000 habitantes; lo que daba como resultado densidades de población muy pequeñas.

En particular, se hacía la observación que el valle de Mexicali era el más propicio para ser colonizado. Se tomaba como referencia el hecho de que durante los años de 1931, 1932 y 1933 se había perdido la oportunidad de hacerlo, porque habían llegado alrededor de 5 000 repatriados expulsados de los Estados Unidos como efecto de la Gran Depresión económica. Sin embargo, ante la carencia de condiciones para generar empleos o tener acceso a la tierra por la falta de capacidad de organización para

demandarla, la mayoría regresó a sus lugares de origen y sólo quedaron alrededor de 1 000 personas quienes se ocuparon como jornaleros agrícolas.

Uno de los propósitos fundamentales del gobierno cardenista era dotar a la población inmigrante de un pedazo de tierra para cultivarla, además de propiciar su arraigo y elevar sus condiciones de vida. Entonces, y dado que la explotación de la tierra en el valle de Mexicali se encontraba en unas pocas manos, era importante estudiar la manera de modificar su tenencia. De allí que la Comisión Mixta pusiera interés en detallar la estructura de la tenencia de la tierra:

TABLA 9. Distribución de la tierra en el valle de Mexicali, TNBC, 1936

Clase de propiedad	Hectáreas	Núm. propietarios	%	Superficie hectáreas	%
Pequeña	Hasta 150	1 207	98	20 949	5
Mediana	150 a 500	8	1	2 212	1
Grande	Más de 500	13	1	372 813	94

Fuente: AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413.

En esta distribución, de acuerdo con el mismo estudio, los lotes de la pequeña y mediana propiedad estaban totalmente cultivados, mientras que en la gran propiedad el 72% estaba inculca (AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413). Sus propietarios eran compañías mexicanas cuyos accionistas, de nacionalidad estadounidense, radicaban fuera del país y no tenían interés en hacer producir la tierra.

Además de los agricultores propietarios, la población rural estaba compuesta por arrendatarios, aparceros, jornaleros y colonos ubicados en colonias federales, del gobierno local y particulares. La mayoría de los colonos eran originarios de los estados del norte, noroeste y oeste del país, entre los que predominaban los sonorenses y los

sinaloenses, a su vez, gran parte de ellos repatriados. La mayoría de esta población tenía entre 30 y 60 años de edad, casi todos casados y con dos o hasta 10 hijos.

Se menciona también en ese estudio, que en cada una de las familias de colonos era común encontrar niños en edad escolar que no asistían a la escuela por las grandes distancias y la falta de transporte. En el valle existían sólo siete planteles escolares, la Comisión Mixta recomendaba aumentar el número a trece. En particular, pidió a la SEP que construyera, y dejara terminadas antes del 1 de septiembre de 1936, seis escuelas primarias en las colonias del valle de Mexicali (AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413).

En el resto del Territorio las condiciones eran diferentes en cuestiones como el clima pues era menos extremo que en el valle de Mexicali; no había latifundios y casi la totalidad de la tierra era propiedad de la nación pero no podía ser cultivada por la falta de obras para el aprovechamiento de las escasas corrientes de agua.

Los asentamientos de población, el número de habitantes y las actividades económicas a las que se dedicaban, presentaban las siguientes características:

TABLA 10. Localidades, habitantes y actividad económica en el TNBC, 1936

Localidades	Habitantes	Actividad económica
1. Tijuana	9 000	Comercio y turismo. Tuvo prosperidad recientemente. El turismo es atraído por el vicio.
2. Valle Redondo	200	Agricultura en condiciones precarias.
3. Tecate	1 200	Unos cuantos agricultores tienen títulos de propiedad. Agricultura de temporal. Existe una fábrica de malta.
4. Rosarito	250	Turismo atraído por un casino. Pocos agricultores y riego de temporal.
5. Valle de las Palmas	50	Agricultura. Se requieren obras cuyo costo está fuera del alcance de los colonos. La calidad de las tierras es muy buena.
6. Rumorosa	60	Hospital de gobierno para alienados, tuberculosos y leprosos.
8. Misión del Descanso	20	Turismo. Ya no existe la misión. Se explotan unos parajes para turistas y unas familias cultivan de temporal.
9. Misión de	150	Agricultura. Cultivos de temporal.

San Miguel		
10. Vallecitos	20	Agricultura. Cultivos de temporal por colonos de origen ruso de Guadalupe.
11. Guadalupe	350	Agricultura. Desde principios del siglo existe una colonia de personas de origen ruso, cultivan de temporal. Hay cerca de 100 niños. Hay cuatro familias mexicanas, y no ha habido matrimonios entre rusos y mexicanos. La influencia de la escuela ha sido insignificante para incorporarlo a nuestra cultura, pero se ha logrado que todos hablen español y que abandonen algunas costumbres propias por las nuestras.
12. Juárez	50	Minería
13. Ensenada	3 000	Agricultura, turismo, pesca y comercio. Al sur está la Colonia Maneadero, en tierras de litigio. Hay agricultores chinos y mexicanos. Las tierras son muy buenas y hay abundante agua subterránea.
14. Real del Castillo	50	Agricultura y ganadería. Fue capital del Territorio y mineral importante. Actualmente se cultivan pequeñas superficies.
15. La Huerta	50	Agricultura. Habitada por indios cochimíes. Cultivan pequeñas áreas de temporal.
16. Misión Santo Tomás	150	Agricultura. Viñedos, vinatería y cereales.
17. Misión San Vicente	200	Agricultura. Viñedos y cultivos de temporal.
18. El Álamo	200	Minería.
19. Valle de la Trinidad	50	Ganadería.
20. San Felipe	100	Minería, pesca. Su población tiene fluctuaciones grandes, según las vedas de pesca.
21. Colonia Guerrero	200	Agricultura. De fundación reciente en terrenos en litigio.
22. Misión Santo Domingo	100	Agricultura. En el cañón del mismo nombre cultivan frutales y cereales.
23. Misión El Rosario	350	Agricultura. Cultivos de temporal.
24. Misión San Fernando	20	Agricultura. Casi abandonada.
25. El Mármol	200	Minería. Canteras de ónix.
26. Misión San Borja	20	Agricultura. Casi abandonada.
28. Misión Santa Gertrudis	40	Agricultura. Casi abandonada.

Fuente: AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413.

Es decir, fuera de Mexicali, la población del Territorio Norte de la Baja California se distribuía en estas 28 localidades, entre las que destacan por su volumen

demográfico y económico: Tijuana, Tecate y Ensenada. Las otras poblaciones, menores de 350 habitantes, se ubicaban diseminadas por todo el territorio, enlazadas por caminos en malas condiciones, con actividades agrícolas, ganaderas o mineras muy precarias.

Con este diagnóstico, la Comisión Mixta propuso como vía de desarrollo del TNBC la colonización con mexicanos, consistente en: a) aumentar la población; b) fomentar el mestizaje; c) intensificar la producción; d) distribuir la propiedad rural, y e) distribuir la riqueza producida. Para alcanzar estos fines era necesario fijarse como bases: la selección de colonos capaces; colonizar con familias; dar la tierra en propiedad; otorgar lotes de extensión suficiente para su cultivo; educar al colono y su familia; y aprovechar la acción privada para la colonización, para no dejar todo el costo de esta política al erario federal. La colonización sería de carácter intensivo, extensivo y militar, de acuerdo a las características físicas y poblacionales de cada región del TNBC.

Otro aspecto en la colonización era el relativo a la educación. Las colonias agrícolas debían contar con un servicio escolar eficiente que permitiera atender a toda la población en edad escolar; pero debido a que el gobierno del TNBC carecía de recursos suficientes para la construcción de escuelas, la Comisión Mixta propuso que lo hiciera el gobierno federal con la colaboración (sin especificar de qué tipo) de los mismos colonos. Mientras que el gobierno local contribuiría con el personal escolar y el sostenimiento de los planteles.

Para poblar el TNBC se recomendaba como el mejor elemento a los mexicanos residentes en el estado de California, EUA, porque eran los más cercanos, los más numerosos y tenían buena preparación agrícola. Para ello había que conformar una

comisión colonizadora que recibiera el apoyo de los consulados mexicanos y de las empresas colonizadoras.

Con base en el diagnóstico y recomendaciones de la Comisión Mixta, el presidente Cárdenas hizo un llamado a la nación el 28 de septiembre de 1936, para emprender –lo que llamó– el fomento de los Territorios de la península de Baja California y Quintana Roo. Mediante una emisión por radio a todo el país, explicó las condiciones de aislamiento geográfico y la falta de comunicaciones de estas regiones; y señaló que debido a la existencia de importantes riquezas naturales, éstas eran objeto de ambiciones extranjeras. También sostenía que las diversas medidas que hasta entonces se habían tomado para resolver los problemas de los territorios, habían sido ineficaces porque sólo eran paliativos o sólo habían permitido su sobrevivencia. Por ello, se tomó la decisión de iniciar un programa constructor que impulsara la transformación económica y permitiera mantener y afirmar las características de la cultura mexicana, a fin de contrarrestar los contrastes que se establecen con el extranjero (SEP, 1936b, p. 3).

Dado que el objeto de este programa era poblar con nacionales estos territorios, crear fuentes permanentes de producción, construir vías de comunicación al interior de ellos y con el resto del país, Cárdenas pedía a la nación su respaldo porque tal empresa requería un desembolso extraordinario que sólo podía obtenerse por la vía fiscal y sumarlo a las subvenciones anuales que los presupuestos de la federación asignaban a los territorios. Junto con esta medida, el presidente anunció otras como, el establecimiento de aranceles para estimular la industria, una política fiscal encaminada a la productividad de la propiedad y la regulación de la tenencia de la tierra (SEP, 1936b, p. 4).

Para todo ello, en esa misma fecha, y mediante la expedición de acuerdos, dio instrucciones a las Secretarías para iniciar este programa de fomento: a la Secretaría de Gobernación le pidió organizar el traslado de mexicanos residentes en el extranjero y que quisieran regresar al país para convertirse en colonos; a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, atender lo relativo a la ampliación de los perímetros libres para fomentar la industria de los territorios; a las Secretarías de Agricultura y Fomento, y de Comunicaciones y Obras Públicas, realizar el estudio de los problemas agrícolas y ganaderos y los necesarios para la construcción de carreteras. En especial, destacan las instrucciones para intensificar los trabajos de la línea ferroviaria que uniría a Baja California con Sonora, y los de la organización de las comisiones que resolverían las dotaciones de tierras y aguas (SEP, 1992, p. 160).

En particular, a la Secretaría de Educación Pública, Cárdenas dio las siguientes instrucciones:

- A. Presentará un plan completo de acción educativa, en cuyos capítulos queden comprendidas las escuelas preparatorias y las técnico-industriales que es preciso establecer en los Territorios.
- B. Procederá inmediatamente a realizar un estudio sobre el establecimiento de internados en la región indígena de Quintana Roo, y sobre la fundación de escuelas rurales en todos los lugares de los Territorios que de ellas carezcan.
- C. Se dirigirá a todas las autoridades escolares del país, invitándolas a cooperar en el programa de acción nacional que persigue el desenvolvimiento completo de los Territorios Sur y Norte de la Baja California y de Quintana Roo, y les recomendará que en los planteles de educación se incline a los alumnos a tomar interés en tal empresa.

D. Establecerá en el puerto de La Paz, Territorio Sur de la Baja California, un Instituto Técnico de Industrias Regionales encargado de buscar un mejor aprovechamiento de las materias primas existentes en la Península; y

E. Creará los Centros de Recuperación Física que se hagan necesarios (SEP, 1936b, p. 3).

Las instrucciones anteriores eran de carácter general, ya que los primeros pasos para que la SEP estuviera en condiciones de operar fueron puestos en marcha en 1935 con su reorganización administrativa, cuyo propósito era instrumentar en todo el país la educación socialista y la federalización de los servicios educativos. Para el caso particular del Territorio Norte de la Baja California este proceso dio inicio en 1936.

De este año es un artículo publicado en el mes de octubre por la SEP acerca de la situación de la educación en el TNBC –al parecer tuvo su fuente en el primer informe que el director de educación federal rendiría al poco tiempo de haber asumido el cargo. En él, se señala que ésta es una de las regiones con un porcentaje menor de analfabetos del país. Además de atender la educación infantil con tres jardines de niños, la educación primaria se realizaba en 63 planteles: 12 semiurbanas (quizá porque las principales poblaciones del Territorio aún no eran consideradas como “ciudades”); 45 rurales, un centro para adultos y cinco escuelas Artículo 123. La inscripción ascendía a 9 204 alumnos, aún cuando la asistencia efectiva era de 7 004 alumnos los cuales eran atendidos por 189 maestros. La deserción escolar se calculaba en 20%, y se debía a que los padres retiraban a sus hijos de las escuelas para enviarlos a trabajar y resolver, de alguna manera, el problema económico de la familia.

Respecto del contenido de la escuela primaria, la SEP explica en su artículo que no sólo se impartían los conocimientos de cultura elemental, sino que los niños tenían actividades donde adquirirían conocimientos prácticos como costura, jarciaría, curtiduría, conservas de frutas, alfarería, jabonería, trabajos de palma, de concha, de carey, carpintería y hojalatería; en éstas utilizaban los recursos naturales del medio. Sin embargo, esta mención sólo se hace en términos generales, sin especificar en qué escuelas se llevaban a cabo.

En otro aspecto se refiere a la labor del maestro, la cual –destaca– que no se limitaba al salón de clases, sino que realizaba tareas de índole social, como:

Organizando a los obreros sindicalmente con programas de lucha clasista; cooperando en la resolución de problemas; ilustrando a los trabajadores del campo y de la ciudad en conferencias y pláticas sobre tópicos de interés para la clase de trabajadores; organizando campañas antialcohólicas; brigadas de higiene para hacer desaparecer todas las fuentes posible de contaminación palúdica y tuberculosa, estrechando lazos de solidaridad entre la escuela y los padres de familia para una mejor y más eficaz labor constructiva; el maestro primario de la Baja California en esa forma va transformando con trayectoria positiva el medio en el cual actúa. Cuando los hombres escriban su verdadera historia, la labor de estos oscuros maestros ocupará una de las páginas más brillantes, como factores positivos en el desenvolvimiento integral de los pueblos (SEP, 1936b, p. 32).

Sin embargo, el artículo más que describir lo que realmente estaba aconteciendo en esos momentos con el magisterio en Baja California, y la situación de las escuelas, puede ser interpretado como el perfil de maestro que la SEP había delineado en el

nuevo proyecto de educación socialista que pretendía impulsar en todo el país; sobre todo porque la fuente *–El Maestro Rural–* era una revista mensual editada por la Secretaría que se distribuía en todo el país para orientar a los profesores en una diversidad de tópicos relativos a la educación y para establecer las directivas que éstos debían seguir (Loyo, 2000, p. 280). Este contenido contradice un informe de profesores del Territorio Sur de la Baja California dirigido a la SEP, y en donde explican los problemas económicos del magisterio del TNBC, así como los problemas técnicos en la enseñanza, y el atraso respecto al programa educativo emprendido por la revolución (AHSEP-IIH-UABC, ref. 216, exp. 1, leg. 38); así como también, por los informes de los inspectores escolares de zona enviados en julio de 1936 a la SEP, y en los cuales se aprecian las precarias condiciones de funcionamiento de las escuelas del TNBC (AHSEP-IIH-UABC, exp. 6.10 y 6.11).

5.2. LA REORGANIZACIÓN DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

El primer secretario de Educación Pública nombrado por el presidente Cárdenas fue Ignacio García Téllez, quien sólo despachó siete meses, tiempo en que elaboró el proyecto técnico para implantar la educación socialista. Fue reemplazado por Gonzalo Vázquez Vela, quien emprendió la reorganización administrativa de la SEP e instrumentó la reforma educativa durante todo el sexenio cardenista.

En la nueva organización de la SEP, para atender lo relativo a la educación primaria de los estados y territorios, el Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Fóraña fue convertido en la Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios de la república mexicana (véase tabla 11), y para dirigirla

fueron nombrados en el transcurso del gobierno cardenista, de manera sucesiva, los profesores Celso Flores Zamora, Rafael Méndez Aguirre y Jorge Casahonda. Esta dependencia fue creada para coordinar la educación primaria rural, indígena, y urbana; unificar los sistemas educativos federales, estatales y municipales, y divulgar el programa de educación socialista (SEP, 1936a, p. 6).

En noviembre de 1935, Celso Flores Zamora elaboró el programa que, la ahora D.G.E.P.E.T. llevaría a cabo en 1936. Los puntos más sobresalientes a desarrollar por esa dependencia, y que explican lo que después se esperaba de los funcionarios educativos que llegaron al TNBC, eran:

- a) Trabajar por la unificación y coordinación de los sistemas educativos locales con el de la federación, de acuerdo con los gobiernos locales, considerando lo relativo a estabilidad, escalafón y selección del personal docente.
- b) Crear el Consejo de Educación Rural, cuerpo mixto formado por autoridades educativas y maestros que no se dediquen a funciones administrativas, con objeto de fijar la orientación pedagógica y social de las escuelas rurales.
- c) Desarrollar una intensa campaña contra el analfabetismo mediante un órgano oficial específico.
- d) Propugnar porque los gobiernos locales mejoren los presupuestos de egresos destinados a educación.
- e) Trabajar por el eficaz establecimiento y organización de las 2 000 escuelas rurales que para el mismo año había señalado el *Plan sexenal*, y mejorar las existentes.
- f) Atender el problema educativo de los niños de la frontera norte del país que acuden a educarse a las escuelas norteamericanas, estableciendo escuelas

rurales en las comunidades campesinas y escuelas primarias urbanas en las poblaciones.

- g) Propugnar por la mejor preparación profesional de los maestros rurales del país, intensificando el estudio de las doctrinas económico-sociales de la escuela socialista (dialéctica materialista, interpretación económica de la historia, el imperialismo capitalista, la lucha de clases, influencia del clero católico y de las misiones evangélicas en el desarrollo económico-social del país) mediante los Centros de Cooperación Pedagógica.
- h) Garantizar los derechos de los maestros, consignados en las leyes de *Escalafón* y de *Inamovilidad*.
- i) Reglamentar las funciones directivas y supervisoras de los 8 inspectores generales, 30 directores de educación y 388 inspectores de zona, procurando que sus actividades sean planeadas en forma racional y verificadas cada periodo escolar, tomando muy en cuenta los objetivos técnicos, administrativos y sociales por alcanzar en cada entidad federativa.
- j) Propugnar por la transformación de las escuelas primarias, urbanas y semiurbanas en comunidades escolares de trabajo, donde los alumnos debidamente socializados desarrollen actividades de utilidad escolar y comunal.
- k) Establecer la Oficina de Acción Social Escolar para conducir las campañas contra el analfabetismo, de cultura física, de higiene y salubridad; y coordinar su acción con otras Secretarías de Estado y Departamentos Autónomos (AHSEP, caja 32, exp. 20).

La labor de índole técnica de la D.G.E.P.E.T. se circunscribiría, de acuerdo con Flores Zamora, a:

- a) Controlar los planes de trabajo y actividades desarrolladas por los directores de educación e inspectores de zona.
- b) Formular los programas de actividades educativas a desarrollarse en cada entidad federativa.
- c) Fijar las bases y reglamentos para la reorganización y funcionamiento de las escuelas primarias tipo, fronterizas, urbanas y semiurbanas.
- d) Marcar orientaciones técnicas sobre cada una de las actividades o materias de enseñanza de las escuelas rurales.
- e) Llevar un registro minucioso, sintético, objetivo y global de las actividades educativas en todo el país, sobre todo en los estados que unificaran sus sistemas con el federal (AHSEP, caja 32, exp. 20).

Finalmente, se hacía hincapié en que la D.G.E.P.E.T. no se inmiscuiría en las actividades gremiales de las organizaciones magisteriales (AHSEP, caja 32, exp. 20).

Para llevar a cabo este programa y sus lineamientos, en enero de 1936, Celso Flores Zamora otorgó nombramientos a los siguientes profesores: Martín S. Mercado, subdirector general; Isidro Castillo, jefe de la Oficina de Inspecciones generales, Directores de Educación e Inspectores de Zona; Elías Robledo Murillo, jefe de la Oficina de Escuelas Rurales, Internados Indígenas y Jardines de Niños Conexos; Miguel Leal, jefe de la Oficina de Escuelas Primaria Tipo, Fronterizas, Semiurbanas y Centros Obreros; Lucas Ortiz, jefe de la Oficina de Acción Social Educativa; Adolfo Contreras, jefe de la Sección Técnica de Escuelas Artículo 123º e incorporadas al Artículo 3º; y

Donaciano López, jefe de la Oficina de Trámite Administrativo y Escalafón del Magisterio (véase tabla 12).

TABLA 11. Estructura de la Secretaría de Educación Pública, 1936-1940

Secretaría				
Subsecretaría			Oficialía Mayor	
Institutos	Direcciones	Departamentos	Oficinas	Otras áreas
<ul style="list-style-type: none"> • Instituto de Orientación Socialista • Instituto Nacional de Antropología e Historia 	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios de la República Mexicana (DGEPET) • Dirección Nacional de Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Bellas Artes • Departamento de Enseñanza Primaria y Normal • Departamento de Enseñanza Técnica • Departamento Administrativo • Departamento de Bibliotecas • Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural • Departamento de Enseñanza Secundaria • Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar • Departamento de Educación Obrera • Departamento de Supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Estadística Escolar • Oficina Jurídica y de Revalidación de Estudios • Oficina de Acción Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Comisión Editora Popular • Caja Escolar de Ahorros • Campaña Nacional de Pro-Educación Popular • Comisión Nacional de Escalafón

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 1941.

Tabla 12. Estructura de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios de la República Mexicana (D.G.E.P.E.T.)

Dirección General
Subdirección General

<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Inspecciones generales, Directores de Educación e Inspectores de Zona • Oficina de Escuelas Rurales, Internados Indígenas y Jardines de Niños Conexos • Oficina de Escuelas Primaria Tipo, Fronterizas, Semiurbanas y Centros Obreros • Oficina de Acción Social Educativa • Oficina de Trámite Administrativo y Escalafón del Magisterio • Sección Técnica de Escuelas Artículo 123º e incorporadas al Artículo 3º
<ul style="list-style-type: none"> • Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal
<ul style="list-style-type: none"> • Inspectores generales • Directores de Educación en los Estados y Territorios • Inspectores escolares de zona

Fuente: SEP-IIH-UABC, ref. 438, exp. 22/44.

Sin embargo, a pesar de haberse propuesto el control de la acción educativa en todo el país, la D.G.E.P.E.T. se concentró en las comunidades agrarias o indígenas, y dejó a los gobiernos estatales y municipales el cuidado de organizar la educación en sus respectivas áreas de jurisdicción (Meneses, 1998, p. 75); quizá esto ocurrió para no contravenir lo dispuesto en el último párrafo del Artículo 3º constitucional, el cual a la letra señalaba:

El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan (Ornelas, 1995, pp. 362-363).

Para el Territorio Norte de la Baja California esta situación sería totalmente distinta. Primero, porque no era una entidad federativa sino un territorio dependiente

política y administrativamente del gobierno federal; segundo, porque la crisis económica de los años 1930-1934 había afectado profundamente la administración educativa del territorio y cualquier programa educativo requería del apoyo federal; y tercero, porque el ramo educativo sería uno de los aspectos que el gobierno federal contemplaría dentro del programa de fomento a los territorios que se preparaba para anunciarse en septiembre de este año de 1936. Por estas razones, la SEP, a través de la D.G.E.P.E.T. tomaría el control de toda la educación pública del TNBC, incluidos los jardines de niños, las escuelas primarias urbanas y rurales, las escuelas Artículo 123 y la enseñanza secundaria.

Además del personal directivo y administrativo, arriba mencionado, que dirigía y supervisaba las tareas de la D.G.E.P.E.T., también pertenecían a ésta: el Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal, los inspectores generales, los directores de educación en los estados y territorios, y los inspectores escolares de zona. Esa dependencia y estos funcionarios coordinaban en conjunto el sistema educativo y realizaban funciones como: preparar los planes de trabajo de las escuelas rurales; orientar la acción de los maestros rurales y urbanas; aplicar los exámenes a título de suficiencia del personal de servicio no titulado; elaborar los proyectos de seguro magisterial e inspeccionar los planteles (Meneses, 1998, p. 76).

El país fue dividido en ocho zonas generales, al frente de cada una de ellas estaba un inspector general que supervisaba el sistema de las escuelas de campo, seleccionaba a los maestros y auxiliaba a los Centros de Cooperación Pedagógica, organizados por el Instituto de Orientación Socialista, para capacitar a los maestros rurales. La 1ª zona comprendía los estados de Chihuahua, Coahuila, Nuevo León, Tamaulipas y la región lagunera; la 2ª zona, Sonora, los Territorios Norte y Sur de Baja

California; la 3ª zona, Jalisco, Colima, Nayarit y Sonora; la 4ª zona, San Luis Potosí, Aguascalientes, Zacatecas y Durango; la 5ª zona, Hidalgo, Querétaro, Guanajuato y Michoacán; la 6ª zona, Estado de México, Morelos y Guerrero; la 7ª zona, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Oaxaca; y la 8ª zona, Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo (AHSEP, Secretaría Particular, A/201.3/exp. 1).

En el transcurso de 1935 y 1936 fueron designados 30 directores de educación que representaban a la SEP en los estados para encargarse del funcionamiento técnico de todas las escuelas rurales federales, en el sentido de: orientar y reeducar a los maestros; seleccionar al personal docente; hacer cumplir los Artículos 3º y 123º constitucionales, y desarrollar campañas en pro de la educación socialista (más adelante se verán con más detalle las funciones de estos funcionarios) (AHSEP-IIH-UABC, exp. 7.45). En el caso de Baja California Norte, el director de educación también atendía las escuelas urbanas.

Los inspectores escolares de zona, por su parte, constituían el personal intermediario entre los maestros y las comunidades campesinas con los organismos directivos. Su labor consistía en promover la educación entre los campesinos e inspeccionar y supervisar las escuelas rurales, coordinar la tarea de los promotores de educación y procurar el mejoramiento de la comunidad y organización del proletariado – urbano y rural– con los maestros y las autoridades locales. Entre 1935 y 1940 hubo 447 inspectores que trabajaban por zonas (AHSEP, Secretaría Particular, A/201.3/exp. 1). Y como en el caso de los directores de educación, en Baja California Norte los inspectores, además de las escuelas rurales, también estuvieron a cargo de las urbanas.

También, la D.G.E.P.E.T. mantenía relación con otras dependencias de la SEP, por ejemplo, con el Instituto de Orientación Socialista para elaborar planes y programas de estudio y folletos de divulgación; con la Dirección Nacional de Educación Física en lo relativo a la impartición de educación física en todas las escuelas urbanas y rurales; con el Departamento de Enseñanza Primaria y Normal respecto a cursos de capacitación del magisterio; con el Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar y el de Bellas Artes, sobre los planes de trabajos escolares y extraescolares; con el Departamento de Bibliotecas; y finalmente, con la Oficina de Estadística Escolar el Departamento de Estadística y el Departamento Administrativo, que concentraban la información general de todas las dependencias de la SEP. También tenía relación, a través del secretario de Educación, con la Secretaría de Economía Nacional para promover la organización de cooperativas escolares y comunales; con el Departamento Agrario, para la atención de los ejidos escolares; con el Departamento del Trabajo en las funciones pro-trabajadores desarrolladas por los maestros; con la Secretaría de Agricultura y Fomento para la organización de los anexos zootécnicos y huertos, y con el Departamento Forestal para la conservación y fomento del árbol (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 32, exp. 20).

5.3. EL ARRIBO DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA AL TERRITORIO NORTE DE LA BAJA CALIFORNIA

La antigua Dirección General de Educación del Distrito Norte de la Baja California dependiente del gobierno local –la cual funcionó desde la época del general Esteban Cantú, y luego en los años 1932 y 1933 casi se extinguió por la falta de presupuesto–

en 1936 formalmente desapareció. En su lugar, la D.G.E.P.E.T. creó la Dirección de Educación Federal y nombró a un director a su cargo.

Con anterioridad, el 13 de marzo de 1936, el presidente Lázaro Cárdenas había firmado un acuerdo para federalizar las escuelas del TNBC. Por su parte, el día 20 de ese mismo mes, el subsecretario de Educación Pública, profesor Gabriel Lucio envió la copia del acuerdo al director general de Educación Rural y Primaria en los Estados y Territorios, profesor Celso Flores Zamora. En fechas posteriores, entre el 27 de marzo y el 10 de abril, tanto el secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, como el de Gobernación, Silvano Barba González, le comunicaron este acuerdo al gobernador del TNBC, el general Gabriel Gavira (AHSEP, IIH-UABC, ref. 277, exp. 19).

Los propósitos de la SEP respecto a Baja California ya se habían delineado, entre éstos, en primer término, estaba la federalización de los servicios educativos. Se trataba de un proceso que requería no sólo voluntad política del presidente de la república, sino recursos económicos, eficiencia administrativa y técnica, y sobre todo conocimiento de la problemática educativa del territorio. Elementos de este conocimiento estaban siendo expuestos por la Comisión Mixta en el informe antes mencionado, además de otros provenientes del propio magisterio, como lo eran las quejas constantes por la falta de recursos del gobierno local para el pago de sus sueldos; o los que se derivan de una exposición más amplia como la que presentó un grupo de profesores y vecinos del Territorio Sur de la Baja California, en junio de 1935 (véase página 121), en un escrito al secretario de Educación Pública. Estas personas solicitaban que la secretaría se hiciera cargo, cuanto antes, de la educación del Territorio Norte. Los fundamentos de su petición los hacían con base en las condiciones de precariedad económica en que encontraba el territorio, las cuales se manifestaban

en el atraso del pago de los sueldos de los maestros, que en ocasiones se acumulaba por meses, lo que ocasionaba el bajo rendimiento en las aulas; y por otro, que no preveían una mejoría económica para el futuro (AHSEP-IIH-UABC, ref. 216, exp. 1, leg. 38).

Además, argumentaban razones de carácter técnico, como:

1. En el Territorio Norte de la Baja California se carece de una orientación técnica eficiente.
2. La Dirección del ramo no está precisamente en manos de los más preparados.
3. No hay inspectores. La Escuela, principalmente la de los campos y pequeños poblados, está sin vigilancia y apoyo, abandonada a su propio impulso.
4. Interviene más la política que la eficiencia en la designación del personal.
5. Los maestros no tienen así estímulo para superarse y ofrecer su mayor aportación al servicio.
6. Hay estancamiento en cuanto a sistemas educativos y actitudes de lucha.

(AHSEP-IIH-UABC, ref. 216, exp. 1, leg. 38).

Sobre todo afirmaban que, la escuela no ejercía la influencia revolucionaria al medio social como estaba ocurriendo en otras partes del país, sino que estaba rezagada en propósitos y acción reivindicadora de las masas "cuando debía ser lo contrario, vista las condiciones pavorosas de explotación resignada que allá tiene el régimen capitalista, no únicamente en el lucrativo negocio de los centros de vicio, sino también en la explotación de los hombres"; en este ambiente la escuela vegetaba de

manera indiferente y rutinaria, y conservaba todas las características de la escuela tradicionalista de cuatro lustros atrás.

Por todo ello, consideraban que la federalización de la enseñanza en el TNBC convenía desde los puntos de vista técnico; en lo económico, para el pago de los maestros; y en lo social, revolucionario y político, porque el gobierno federal llevaría a cabo el control y unificación educativa para favorecer a las masas proletarias. También consideraban que habría mayor equidad para el magisterio al cumplir con las leyes de *Escalafón e Inamovilidad*. Además, debido a que Baja California Norte era un territorio federal, el gobierno federal tenía responsabilidades directas sobre la marcha de los servicios públicos.

Lo distintivo en este escrito es la intervención de funcionarios de la propia SEP, pues al calce se encontraba avalado por el profesor Rafael Jiménez, inspector general de educación federal en la zona noroeste, y quien constataba que la solución a esta problemática ya había sido expuesta por él a las autoridades educativas, además de que el gobernador, Agustín Olachea, ya había tratado el asunto de la federalización con él (AHSEP, IIH-UABC, ref. 216, exp. 1, leg. 38).

El control de la educación en el TNBC no sólo era asunto de la SEP para avanzar en la federalización, sino que también era preocupación de la Secretaría de Gobernación en la medida que la presidencia de la república preparaba el programa de fomento de los territorios de Quintana Roo y Baja California, el cual hizo público el general Cárdenas el 28 de septiembre de 1936.

Fue así que el 21 de septiembre de ese año, la Secretaría de Gobernación solicitó a la SEP que emitiera un dictamen acerca de la labor que ésta desarrollaba en la península de Baja California. Este trabajo fue designado al Instituto de Orientación

Socialista, y elaborado por el ingeniero Mariano Moctezuma, vocal del mismo. Algunos de los datos que se consignan en este dictamen son similares a los del estudio que realizó la Comisión Mixta Intersecretarial en lo relativo a la densidad de población, número de escuelas, y en señalar que Baja California era una de las regiones con menor número de analfabetos del país; lo nuevo radicaba en que ya incluía las acciones que la SEP había emprendido desde el mes de mayo de 1936, así como en señalar que todas las escuelas en el TNBC (como en el Territorio Sur) dependían de esa secretaría, que existía la necesidad de intensificar la labor educativa ampliando la capacidad de los centros escolares, abrir cursos nocturnos para adultos, asignar más presupuesto, seleccionar adecuadamente al profesorado y remunerarlo bien, proporcionar suficiente mobiliario y material didáctico. Y sobre todo, expresaba las siguientes inquietudes:

Que el personal docente [...] lleven en su espíritu el firme propósito de reincorporar a la nación aquellas masas casi disgregadas por el abandono en que han vivido y para las enseñanzas técnicas y actividades económico-sociales se aproveche de entre los repatriados, principalmente aquellos que regresen al país con gran acopio de conocimientos prácticos que puedan considerarse como expertos en la ganadería, la agricultura e industrias derivadas como por ejemplo la curtiduría, la conservación de frutos, etc.; y en la organización social orientando sus actividades de acuerdo con el Artículo 3º constitucional.

[...] Un aspecto importante de las escuelas fronterizas que la Secretaría atenderá con todo cuidado consiste en desarrollar en los alumnos una ideología nacionalista que evite el contagio que acarrea la penetración extranjera; además incorpore al alma nacional a los repatriados orientándolos para que no desciendan del nivel cultural que

alcanzaron durante su larga estancia en el extranjero procurando que formen colonias en donde conserven las características adquiridas y que vengan a constituir para los pueblos adyacentes centros de acción educativa espontánea, automática y gratuita como dice el Dr. Gamio en su libro "Hacia un México Nuevo", obra en donde con todo detalle se nota el problema de los repatriados.

[...] La acción de la campaña educativa no puede desligarse de las actividades conjuntas que van a desarrollarse para la reivindicación de la península, sin cuya colaboración las enseñanzas de la escuela no pasarán de bellos temas sin posibilidades de aplicación por parte de los alumnos que abandonarán como hasta ahora los estudios sin concluirlos (AHSEP, IOS, caja 16, ref. XIV/063, exp. 5).

Este texto muestra el espíritu ideológico presente en los funcionarios de la SEP, quienes asumían como una misión personal la perspectiva socialista que el programa educativo del sexenio cardenista había puesto en marcha en todo el país. También se puede percibir lo que estos funcionarios esperaban que fuese la frontera: un muro de contención nacionalista y un hogar en donde el hijo pródigo contribuiría a su desarrollo.

5.3.1. Los nombramientos del primer director de Educación Federal y de los inspectores escolares de zona.

Un mes después de la firma presidencial del acuerdo de federalización, el 13 de abril de 1936, la SEP informó al gobernador del TNBC, general Gabriel Gavira, haber otorgado nombramiento de director de Educación Federal al profesor Florentino Guzmán (AHSEP-IIH-UABC, ref. 276, exp. 62/1), quien llevaba nueve años desempeñando el

mismo cargo, primero en Quintana Roo y luego en Tlaxcala, antes de ejercerlo en Baja California (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.20, f. 14). Al tomar posesión de su cargo, ya le aguardaban una serie de tareas originadas en las instrucciones emitidas por la D.G.E.P.E.T. a los inspectores generales, directores de educación federal e inspectores escolares de zona, solicitando datos para el informe presidencial. Esto le exigía al profesor Guzmán recabar cuanto antes los datos estadísticos relativos al sistema escolar (AHSEP-IIH-UABC, exp. 7.33).

Las funciones y atribuciones de este funcionario correspondían a las que la D.G.E.P.E.T. había dado a conocer en febrero de ese mismo 1936, a los inspectores generales, directores de educación e inspectores escolares federales de zona, en el sentido de que: a) esa dirección y sus diversos departamentos sólo tratarían asuntos con los directores federales relativos a sus dependencias en los estados; b) ningún departamento de la dirección se dirigiría de manera directa con las direcciones en los estados, sólo en caso de emergencia; c) los profesores, inspectores, promotores de educación física, promotores agropecuarios y todos los empleados de la SEP en los estados, tratarían sus asuntos directamente con los directores de educación federal; d) los directores quedaban autorizados para tramitar propuestas de personal, tomas de protesta de ley, girar órdenes de pago, solicitar la radicación de sueldos según conveniencia de los empleados, aceptar renunciaciones, conceder licencias, movilizar al personal de su dependencia según lo requiera el servicio; y en caso de conflicto, buscar el mejoramiento del servicio; e) la correspondencia con la SEP estaría limitada a los avisos ocasionados por el movimiento del personal, a sus informes mensuales, a los envíos de estadística mensual y a satisfacer los informes solicitados por la Secretaría o sus departamentos. Estas funciones habían sido establecidas desde diciembre de

1932, por el entonces secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, con el fin de que "los directores de Educación Federal sean los únicos representantes de la Secretaría en los estados" (AHSEP-IIH-UABC, exp. 7.45). También, dichas funciones eran una muestra de que la acción educativa, cuya característica principal era la federalización, se sujetaban a un intenso proceso de centralización administrativa, al cual el profesor Florentino Guzmán se ajustaría al pie de la letra.

De esta manera, el nuevo director de educación federal del TNBC, Florentino Guzmán, inició sus funciones con el envío de un telegrama el 3 de mayo a su superior, el profesor Celso Flores, director general de la D.G.E.P.E.T., informándole haber arribado el día 1 de ese mes a Mexicali, haberse entrevistado con el gobernador, y posteriormente, haber recibido las oficinas de la antigua Dirección General de Educación; y que procedería a interiorizarse sobre los movimientos de personal, escuelas y presupuestos (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.32).

Entre sus primeras acciones, el profesor Guzmán, el 20 de mayo, solicitó al jefe de publicaciones de la SEP enviara 200 ejemplares de la revista *El Maestro Rural*, y de todas las ediciones disponibles para entregarlas a los maestros bajacalifornianos. Para sustentar su pedido, el profesor explicaba de la necesidad de este material cultural debido a que los maestros del TNBC aún "no han disfrutado de los beneficios que la Secretaría del ramo imparte a sus maestros rurales en el resto de la república" (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.29).

El 6 de junio el profesor Guzmán notificaba a la D.G.E.P.E.T., con copia del gobernador del TNBC y al inspector general de zona en Hermosillo, Sonora, haber enviado los documentos relativos al cambio de la antigua Dirección General de Educación del TNBC, por la ahora, Dirección de Educación Federal dependiente de la

SEP: acta de entrega de la antigua oficina; inventario general de los muebles, máquinas, archivos y demás enseres; presupuesto de egresos para la atención del servicio educativo durante el presente año; relación del personal administrativo y docente; relación de escuelas por zonas y con expresión detallada del presupuesto y relación pormenorizada de las cantidades ejercidas hasta el 30 de abril (AHSEP-IIH-UABC, ref. 276, exp. 62/1, f. 2; AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.19, f.10).

A pocos días de la llegada del profesor Guzmán al TNBC, ocurrió la de los inspectores escolares de zona. La antigua Dirección General de Educación había dividido el Territorio en tres zonas escolares: la 1ª tenía como cabecera a Mexicali; la 2ª, a Tijuana; y la 3ª, a Ensenada. En 1934, así como esa dirección estaba acéfala, las zonas escolares no contaban con un inspector radicado en ellas; sólo una profesora, Eva Barajas, se desempeñaba como inspectora para todo el territorio, pero al parecer sólo atendía la zona urbana de Mexicali (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.20, f. 11). Al emprender el gobierno cardenista la federalización del servicio educativo, la D.G.E.P.E.T. –a través de la Oficina de Inspectores Generales, Directores de Educación e Inspectores de Zona, a cargo de Isidro Castillo– envió a Baja California a los profesores Rubén Novelo Gil y Víctor M. Flores, para hacerse cargo de las zonas 1ª y 2ª, respectivamente. Se ignora la razón por la que la zona 3ª siguió estando acéfala. Entre 1937 y 1940, en la medida que se establecieron nuevas escuelas, se hizo una nueva división en cinco zonas escolares: dos en Mexicali y su valle, Tijuana y sus alrededores, Ensenada y la parte sur del territorio.

A través de una comunicación del profesor Flores enviada a la SEP, es posible conocer lo que era trasladarse de la ciudad de México a Baja California. Es decir, salir de la capital hacia el norte, llegar a Ciudad Juárez, cruzar la frontera y dirigirse al oeste,

rumbo al estado de Arizona (EUA), luego entrar a Baja California por el poblado de Los Algodones, y finalmente arribar a Mexicali, sin duda constituía un viaje en extremo agotador. Una vez en esta última población, sentir día a día una temperatura que va subiendo arriba de los 30°-40° C, e incluso rebasarla, debió ser una experiencia difícil si no se tenían las condiciones apropiadas para laborar, como fue el caso de estos funcionarios de la SEP.

Las condiciones adversas que el profesor Víctor M. Flores se halló al arribar el día 20 de mayo a Mexicali, junto con sus deseos de no permanecer aquí, fueron expuestos por él a su superior, Isidro Castillo, jefe de la Oficina de Inspectores, el 27 de mayo:

Mexicali es un pedazo de infierno en el cual abundan los centros de vicio; es excesivamente caluroso, seco y con mucho polvo mortificante. Carece de vehículos públicos de transporte, solamente hay automóviles de alquiler, por eso casi todos tienen su automóvil. Los caminos sólo son traficables en automóvil por las distancias y motivos indicados.

El costo de la vida es cuatro veces mayor que en cualquier parte de la república, con escasez de habitaciones y de agua potable, por lo que todos los empleados federales de otras dependencias gozan de sobresueldo para poder afrontar sus necesidades.

El gobierno no puede proporcionar a los inspectores medios de transporte para visitar las escuelas que muchas de ellas están a gran distancia, y que para llegar a ellas, hay que atravesar desiertos con peligro de quedarse en el camino. Esto hace indispensable mantener el sueldo que actualmente disfrutaban los maestros de esta región, y de asignar a la mayor brevedad un sobresueldo a los inspectores, lo que

actualmente devengamos es irrisorio en comparación con los sueldos que devengan los demás empleados e insuficiente para hacer una labor eficiente en todos los sentidos.

[...] De no ser posible a que se llegue a una solución satisfactoria [...] suplico que desde luego se ordene mi permuta a otra región por así convenir a mi economía. (AHSEP-IIH-UABC, ref. 276, exp. 66, f. 2).

En esas líneas vemos a Mexicali, la presencia de las cantinas, lo riguroso del clima, la dificultad de las comunicaciones, el alto costo de la vida, las precarias condiciones para vivir, el bajo salario del magisterio; y la necesidad que tenían funcionarios como los inspectores, y también el director de Educación Federal, de contar con apoyos económicos adicionales para desplazarse por el territorio, los cuales no estaban disponibles en el gobierno local. Por eso, el profesor Guzmán había aprovechado la presencia del secretario de Comunicaciones, el general Francisco J. Mújica, para enviar con él a la D.G.E.P.E.T. la petición, a mediados de mayo, de que se asignaran viáticos de cinco pesos diarios para cada inspector (AHSEP-IIH-UABC, ref. 276, exp. 66, f.1). Estos recursos llegaron, pero del gobierno local, y en las siguientes semanas y durante el mes de junio, los inspectores Novelo y Flores recorrieron las principales escuelas del TNBC. Por su parte, el profesor Flores no fue permutado, y el poco tiempo que se hizo cargo de la inspección de la 2ª zona fue muy activo y crítico de sus condiciones de trabajo y del entorno económico.

5.3.2. Los informes del director de Educación Federal y de los inspectores escolares de zona, 1936. Una mirada a las condiciones de la escuela primaria en el TNBC.

Más tarde, el 16 de julio de 1936, el profesor Guzmán elaboró el primer informe general sobre la situación de las escuelas en el TNBC. En este documento hace un reconocimiento de la labor realizada por la Dirección de General Educación durante sus 17 años existencia. De manera pormenorizada presenta la relación de escuelas (véase tablas 13, 13-a y 13-b).

TABLA 13. Escuelas sostenidas por el gobierno del TNBC, julio de 1936

Escuelas	No.	Movimiento de alumnos		
		Inscripción	Asistencia media	Promovidos
Urbanas y suburbanas diurnas	12	6 175	4 208	3 872
Rurales	45	2 957	1 924	1 796
Nocturnas	1	135	62	96
Jardines de niños	3	625	360	237
Artículo 123	5	189	151	115
Total	66	9 946	6 643	6 020

Fuente: AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 5 y 8.

TABLA 13-a. Distribución de los planteles escolares por zonas (número de escuelas)

Zona	Cabecera	Urbanas y suburbanas	Rurales	Jardines de niños	Artículo 123	Total
1ª	Mexicali	5	27	2	2	36
2ª	Tijuana	4	8	1	-	13
3ª	Ensenada	2	12	-	3	17
Total		12	45	3	5	66

Fuente: AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 9 y 10.

El personal que atendía estos planteles estaba compuesto por:

TABLA 13-b. Personal docente

Personal	No.	Sueldo \$ mensual
Directores de escuela primaria superior (1° a 6° grados)	8	328
Directores de escuela elemental y rural (1° a 4° grado)	45	265
Ayudantes de grupo superior (5° y 6° grados).	22	278
Ayudantes de grupo elemental (1° a 4° grados).	102	200
Profesores especiales	12	135
Educadora directora jardín de niños	1	200
Ayudante jardín de niños	1	135
Total	191	.-

Fuente: AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 9 y 10.

Además de este personal, el presupuesto de egresos del TNBC indicaba la existencia de cinco plazas de conserjes y 12 de mozos con un sueldo para cada uno de 135 pesos mensuales; así como el personal administrativo de la Dirección, consistente en un archivista, un almacenista, un taquígrafo, un mozo y un inspector escolar. En total, para la atención de las escuelas primarias, el gobierno local tenía presupuestada la cantidad de 629 156 pesos anuales.

En cuanto a la duración del año escolar, el profesor Guzmán informa que abarcaba 10 meses de labores, de septiembre a junio; y que por razón de clima, los maestros y alumnos habían renunciado a los periodos cortos de vacaciones de primavera y otoño con el fin de terminar el periodo escolar a mediados de junio, época en que se inician con fuerte rigor los días calurosos, en el caso de Mexicali y su valle.

Un rubro importante del servicio de enseñanza primaria era el relativo a los adultos. Aún cuando el profesor Guzmán da cifras de la cobertura, señala que la enseñanza para adultos era completamente nula porque las escuelas primarias no les impartían cursos aduciendo que no asistían por razones de clima y de trabajo. Para cambiar estas circunstancias, Guzmán propuso una nueva orientación:

No obstante los argumentos expuestos por los educadores, la Dirección a mi cargo tiene el propósito decidido de implantar en el próximo año lectivo los cursos de adultos, no con programas trillados de enseñar a leer y escribir, sino mediante aprendizajes de oficio varios, de pequeñas industrias, de contabilidad, mecanografía, economía doméstica, estudios teatrales, extensión cultural, juegos de salón, etc. Como los maestros no están preparados para iniciar todas estas actividades con la buena voluntad, ardor y acierto, surgirán desde luego serias resistencias pasivas que iremos debilitando por medio de los ejemplos, de los centros de estudios y de los entrenamientos adecuados hasta lograr completo encauzamiento. Por eso se impone que en nuestra ayuda se nombre una Misión Cultural que venga al Territorio a colaborar con nosotros exclusivamente en esta empresa de las implantaciones de actividades prácticas y técnicas (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 9).

En cuanto al movimiento de adultos habido en 1936, las personas inscritas en la escuela para adultos, ubicada en Mexicali, fueron en total 135, 97 hombres y 38 mujeres; la asistencia media de 69, 49 hombres y 20 mujeres; y finalmente los promovidos: 96, 58 hombres y 38 mujeres.

Por otra parte, el profesor Guzmán describe las condiciones físicas y psíquicas de los niños de la región. Señala que eran muy vigorosos y de gran vivacidad, debido a condiciones de buena nutrición, herencia y aseo. En las aulas, los niños demostraban facilidad de comprensión, buena disposición para los trabajos, aptitudes especiales en los trabajos manuales y artísticos. Además de que era notable su disciplina, sentimiento gregario y temperamento pacífico; y que no existía tendencia por los pleitos ni por las mentiras. Sin embargo, el profesor Guzmán consideraba que estas características

corrían el peligro de degenerar si no se detenían los escandalosos centros de vicio de Mexicali y Tijuana que generaban prostitución, juegos y cantinas.

Ante ello, vio la necesidad de planear, junto con los inspectores escolares y los maestros, un programa de moralización, el cual habría de someterlo a la consideración del gobernador del TNBC.

El informe también se refiere a las construcciones escolares. El profesor Guzmán expresa elogios y admiración a los edificios ubicados en primer lugar en Tijuana, y en segundo en Mexicali. Señala que los:

Gobernadores del Territorio y los habitantes de la región que en años pasados pusieron el mayor empeño en erigir soberbios edificios, suntuosos varios de ellos, para la educación de los niños. Igual aplauso merecen las autoridades escolares de aquellas administraciones, que aprovechando las oportunidades de bonanza económica de los gobiernos, supieron obtener la voluntad y resoluciones de los titulares de éstos, para la cristalización de estas obras (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 11).

Mucho le llamaba la atención –por la suntuosidad– el edificio destinado a la Escuela Álvaro Obregón en Tijuana, cuya construcción y equipos costaron cerca de 700 000 pesos. Este edificio, el cual difícilmente tenía rival en la república, contaba con suficientes salones de clase, sala de recepción, cocina, comedor, gimnasio, parque infantil, teatro, baños, excusados, museo, biblioteca, almacenes, dirección y un moderno sistema de calefacción. De hecho el modelo arquitectónico –neoclásico de orden jónico, era réplica de otro edificio escolar localizado en Yuma, Arizona– y su construcción fue realizada de acuerdo con los deseos del entonces gobernador del

Distrito Norte de la Baja California, el general Abelardo L. Rodríguez; la inauguración la realizó el nuevo gobernador del Distrito, general José María Tapia, en julio de 1930 (Rivera, 2002, p. 4).

Los otros edificios, notables también por la calidad de los materiales de construcción y suntuosidad (y algunos, junto con el de Tijuana, son hoy parte del patrimonio cultural bajacaliforniano), están localizados en Mexicali. Entre éstos sobresale la Escuela Cuauhtémoc, la cual fue construida por el gobierno del general Esteban Cantú en 1916, y fue la primera escuela monumental en Baja California; posteriormente, en la época de Rodríguez surgieron las Escuelas Benito Juárez y Leona Vicario. En menor importancia, pero también notables, los edificios de las Escuelas Distrito Federal, Progreso –en la colonia agrícola de este nombre– y el de Campos Nuevos de la colonia agrícola de Cerro Prieto; siguen en importancia los destinados para las Escuelas Venustiano Carranza y Larroque de Tijuana, Corregidora y Progreso de Ensenada y el de la Colonia Guadalupe.

En el campo, la mayoría de los edificios eran de un salón; algunos de ellos fueron ampliándose o adaptándose de acuerdo con el crecimiento de la población escolar. Por lo regular los materiales de construcción eran: madera, adobe, tejamanil, cartón de asfalto y estructuras de varillas de hierro.

De las 66 escuelas que daban el servicio de enseñanza primaria en TNBC, 61 tenían edificios propios y cinco carecían de ellos. Debido a esto, el nuevo director de Educación Federal había recibido la promesa del gobierno del Territorio de invertir 25 000 pesos para construirles locales propios e inaugurarlos en septiembre de ese 1936.

El informe del profesor Guzmán era explícito en lo relativo al aspecto técnico de la enseñanza otorgada en los planteles del TNBC. En este sentido anotaba los siguientes aspectos: a) que en Mexicali, Tijuana y Ensenada, las escuelas más céntricas eran unisexuales; b) en cambio, la enseñanza en las escuelas de las colonias agrícolas era coeducativa, situación que en el campo nadie discutía; c) la enseñanza era verbalista; y d) que los programas se apegaban al *Reglamento general de educación del TNBC* formulado en 1933; e) que en pocas escuelas existían tendencias manifiestas de vitalización, orientación, trabajo y cooperación; f) que el gobierno escolar lo ejercía el maestro; g) que la estadística escolar se realizaba con cuidado; h) que se trabajaba en horarios de dos turnos, a excepción de los meses de abril, mayo y junio, en que por los excesivos calores, las del valle de Mexicali se veían obligadas a laborar en jornadas corridas.

Otro rubro de interés en el informe del profesor Guzmán fue el aspecto práctico de la enseñanza, el cual abarcaba las actividades relativas a la creación de huertos y la cría de aves, para ello, algunas escuelas contaban con anexos. Así, la Escuela Leona Vicario, en Mexicali, tenía instalaciones para la cría de gallinas y la producción de huevo. De igual forma, la Escuela Netzahualcóyotl también tenía estas actividades, además del cultivo de una variedad de frutales y plantas de ornato. Mientras que la Benito Juárez se especializaba en la cría de abejas y la industrialización de la miel a través de técnicas aprendidas en plantas apícolas del país vecino.

En la Escuela Álvaro Obregón, en Tijuana, también se realizaba el cultivo de una huerta, lo que mismo que las Escuelas Venustiano Carranza, la de Tecate, las dos de Ensenada, la de Wisteria y Valle Redondo. Además de que dos escuelas, la Álvaro

Obregón de Tijuana y la Leona Vicario de Mexicali, destacaban por contar con cocinas bien organizadas y equipos costosos.

El profesor Guzmán hace notar que esta enseñanza práctica se realizaba más que nada por los esfuerzos personales de los directores, pues los profesores de grupo en su mayoría se mostraban indiferentes o si intervenían era por disciplina, más no por convicción.

Mientras que el servicio sanitario sólo existía en 58 de las 66 escuelas. Sobresalían las escuelas urbanas de las poblaciones principales, las cuales tenían instalaciones sanitarias con excusados de tipo inglés y suficientes lavabos.

Además, se refería a otras actividades que los niños realizaban como, el aseo personal, el aseo de los edificios, la limpieza de los útiles escolares, los baños, la participación en clubes de exploradores, la realización de deportes, las audiciones y transmisiones de radio. Así como el hecho de que en dos escuelas se proporcionaba alimentación infantil y suministro de útiles a los niños pobres.

Pero, esta información es de carácter general, pues no da más detalles que permitan conocer en qué escuelas tenían lugar estas actividades. El informe denota que el profesor Guzmán no deseaba menospreciar las actividades escolares que la antigua Dirección General de Educación había realizado en el TNBC. El aspecto negativo que señala es el referente a la ausencia de acción social de las escuelas en un entorno donde proliferaban los centros de vicio. Para subsanar esta desatención, anunció estar elaborando un plan de acción educativa que pondría en marcha en el año escolar a iniciarse en septiembre de 1936. En este plan se considerarían de suma importancia realizar campañas de saneamiento social para aminorar la influencia escandalosa de los centros de prostitución, los juegos, las cantinas y otros. Al respecto, señalaba:

Tenemos especial cuidado de incluir en nuestro programa social, todas aquellas actividades que nos capaciten a obtener un mejor aprovechamiento del medio físico, mediante los cultivos agrícolas, instalación de viveros, crías de animales, introducción de las pequeñas industrias, artes y oficios, cooperativas, etc., y la unificación en pensamiento y sentimiento de los trabajadores del campo para liberar las tierras, que en su casi totalidad son propiedad de la Compañía gringa "La Colorado River" ejecutorias vergonzosas de nuestros gobiernos pasados. Asimismo promoveremos toda acción que favorezca a los campesinos en sus salarios, en sus ventas de productos, en la formación de su conciencia de clase, en sus organizaciones sindicalistas. Merecerán especial atención de nuestra parte aquellas campañas de mejoramiento del hogar, de salud pública, alfabetización, cultura y las de tendencias recreativas y estéticas (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 14).

El profesor Guzmán informó haber visitado las escuelas de la Delegación de Mexicali: la colonia Ahumada, México Libre, Wisteria, Zaragoza, Progreso, Colonia Magaña, Estación Palaco, Centinela Sección 2ª, Centinela Sección 3ª, Colonia del Pacífico, Cerro Prieto, Colonia Gómez, Colonia Ocampo, Colonia Castro, más las ocho escuelas que estaban funcionando en la capital. Asimismo, las cinco escuelas que funcionaban en la población de Tijuana, y su Delegación: las de Tecate, Valle Redondo, Valle de las Palmas, colonia 20 de Noviembre, Presa Rodríguez y Rosarito. En la 3ª zona visitó las dos de Ensenada, más la de Colonia Moderna, Punta Banda y Guadalupe. En total logró visitar 38, de las 66 que funcionaban en ese momento en el TNBC; también pudo conocer las comunidades en donde se requerían nuevas escuelas por el aumento de la población en edad escolar, tales como la Congregación de Santo

Tomás, El Descanso, La Misión, Tanamá, Buena Vista, Colonia Independencia, Kilómetro 11, El Tule y La Calentura.

Para realizar estas giras, las cuales exigían transitar por caminos en muy malas condiciones, el profesor Guzmán recibió apoyos del gobernador del TNBC consistentes en la compra de un automóvil de medio uso marca "Ford", con un valor de 903 pesos; el pago del alquiler de automóviles utilizados antes de la compra del auto; y de viáticos. Además, obtuvo del gobernador el acuerdo para realizar una serie de erogaciones destinadas a la construcción de ocho escuelas rurales, las cuales iniciarían labores en septiembre. También recibió una cantidad monetaria para agasajar a los maestros el día 15 de mayo, para comprar materiales de construcción; pagar trámites aduanales y fletes, imprimir formatos, adquirir equipos deportivos, pagar mano de obra para construcción, proporcionar viáticos a los inspectores de zona, y pagar un día extraordinario a todos los profesores del territorio por el Día del Maestro (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 14).

El informe del profesor Guzmán, aún cuando transmite los datos acerca del estado que guardan las escuelas primarias, está apegado a las formalidades de un documento elaborado exprofesamente a un superior, en este caso el director general de la D.G.E.P.E.T., en donde se aprecia que las valoraciones personales están reducidas al mínimo, y tiene mucho cuidado de hacer un reconocimiento al trabajo realizado por los anteriores funcionarios de la Dirección General de Educación; sin embargo, deja ver la necesidad de combatir los efectos de los centros de vicio y que la escuela debe emprender una mayor acción social; esto último de gran importancia en el programa de la SEP.

En cambio, los informes redactados por los inspectores escolares de zona son más detallados en aspectos como las condiciones materiales de las escuelas, la situación de precariedad en que vivía la población, y la influencia nociva de los centros de vicio.

Los inspectores Novelo y Flores viajaron durante el mes de junio a las distintas localidades de su jurisdicción, y obtuvieron los datos para elaborar los informes que la D.G.E.P.E.T. les solicitaba.

El profesor Rubén Novelo Gil se hizo cargo de la 1ª zona escolar el día 10 de junio, una semana antes del inicio de pruebas finales. Sin embargo, en su primer informe, de fecha 27 de julio, presenta una estadística detallada de las escuelas de Mexicali y su valle. Además de observar los resultados finales, visitar las colonias agrícolas del valle de Mexicali, había obtenido el compromiso de los campesinos para cooperar en la construcción y reparación de los edificios escolares durante los meses de vacaciones escolares, julio y agosto (AHSEP, caja 32, exp. 37, ref. IV/000(IV.4)(722)/1).

De acuerdo con el informe del profesor Novelo, la 1ª zona escolar existían las siguientes escuelas: 5 urbanas, una semiurbana (Los Algodones), 27 rurales, 1 nocturna (adultos) y 2 Artículo 123, en total 36 primarias; además de 2 jardines de niños. En este sentido, existe una diferencia con el informe del profesor Guzmán, el cual habla de 36 escuelas, pues no consideraba la escuela para adultos, y la semiurbana del poblado de Los Algodones (véase tabla 14).

El personal que atendía a estas escuelas eran 110 maestros, de los cuales 4 eran directores de escuelas superiores, 27 directores de escuelas rurales, 9 ayudantes

de enseñanza superior, 58 de enseñanza elemental, 1 directora de jardín de niños, 9 profesores especiales y dos ayudantes de Escuela Artículo 123.

TABLA 14. Escuelas primarias de la 1ª zona escolar, julio de 1936 (Mexicali y su valle)

Nombre	Inscripción		Asistencia media	
	H	M	H	M
1. Benito Juárez	393	260	280	182
2. Cuauhtémoc	683	---	459	---
3. Distrito Federal	312	20	208	13
4. Leona Vicario	---	788	---	550
5. Netzahualcóyotl	175	415	97	238
6. Nocturna p/Adultos	97	38	49	20
7. Algodones	22	26	10	18
8. Abasolo	71	40	58	30
9. Alamo Mocho	35	38	18	185
10. Campos Nuevos	29	8	21	16
11. Xicoténcatl	49	30	22	18
12. Centinela Sec. 2	38	32	16	6
13. Centinela Sec. 3	18	11	14	15
14. Colonia Ahumada	49	38	23	17
15. Colonia Castro	18	23	15	
16. Colonia Gómez	37	32	30	26
17. Colonia Magaña	17	11	9	9
18. Col. México Libre	32	16	23	12
19. Colonia Ocampo	19	14	15	9
20. Colonia Pacífico	26	14	18	10
21. Colonia Perihart	19	20	15	10
22. Colonia Progreso	127	103	70	60
23. Colonia Rivera	No funcionó			
24. Colonia Zaragoza	46	29	25	26
25. Colonia Wisteria	42	39	32	27
26. Estación Bataques	16	27	11	18
27. Estación Cucapá	41	37	28	28
28. Estación Cuervos	94	68	65	47
29. Estación Delta	43	30	18	13
30. Estación Palaco	83	68	47	34
31. Estación Pólvora	25	30	15	14
32. Estación Sesbania	26	15	15	8
33. Estación Tecolote	27	19	14	11
34. San Felipe	18	16	13	10
35. Estación Hechicera	16	17	10	10
36. Dieguinos	No funcionó			
Totales	2 853	2 482	1 872	1 544

Fuente: AHSEP-IIH-UABC, exp. 6.11

Las condiciones materiales de las escuelas, a pesar de la magnífica apariencia exterior de los edificios, estaban en pésimas condiciones, y en los casos de las Escuelas Benito Juárez y Cuauhtémoc a punto desplomarse, pues con los temblores de tierra registrados en 1929 habían quedado seriamente dañados. También necesitaban reparaciones las escuelas de la Colonia Progreso y de Los Algodones. La Escuela Netzahualcóyotl requería la construcción de dos salones más y de un salón de actos. Mientras que la Escuela Distrito Federal necesitaba un salón de actos.

Las comunidades rurales de Álamo Mocho del Sur, México Libre, Colonia del Pacífico, Centinela Sección 2ª, Centinela Sección 3ª, Estación Pólvora, Cerro Prieto y Rancho del Perihart, sólo disponían de jacales y enramadas para la escuela. Por lo que el gobierno del Territorio se había comprometido con la Dirección de Educación Federal a aportar 25 000 pesos para construir ocho edificios escolares en esos ranchos durante los meses de julio y agosto, que ya anunciaba el profesor Guzmán.

El profesor Novelo observó que la enseñanza práctica estaba muy descuidada y que se le daba preferencia a la enseñanza académica. En cuanto a la labor social que las escuelas del valle de Mexicali realizaban, se requería orientarla debidamente e intensificarla tratando de buscar el mejoramiento económico de los campesinos, cuya situación económica era muy precaria a consecuencia del acaparamiento de la tierra y del agua que detentaba la poderosa Colorado River Land Company. Al respecto el profesor Novelo describe esta situación:

Los agricultores del valle, en su triste calidad de medieros y arrendatarios, se han convertido en tributarios de la compañía mencionada, contribuyendo con sus esfuerzos y privaciones forzosas al enriquecimiento de los accionistas de ella.

El sistema de explotación que emplea la Colorado tiene totalmente maniatados, económicamente hablando, al 90% de los agricultores de la región, los cuales, mientras permanezcan las tierras bajo el control de la compañía de referencia, no tendrán perspectivas de emancipación económica.

Aquí en el valle el problema de la tierra no está resuelto, no obstante que la mayor parte carece de ella, éstas se encuentran por concesión en manos de la Colorado River con perjuicio muy grande del porvenir de esta región del país, pues no se puede concebir cómo es posible que mejoren las condiciones económicas de los trabajadores del campo, si se ven obligados a trabajar una tierra que no es suya en su carácter de peones o medieros. La concesión que disfruta esta compañía americana está en completa pugna con el contenido de la fracción I del Artículo 27 constitucional que veda a los extranjeros el derecho de poseer tierras a menos de 100 kms en las fronteras y de 50 en las costas, sin embargo, esta anomalía que constituye un privilegio, nadie se explica cómo ha podido subsistir en los actuales tiempos de reivindicaciones sociales.

El ejido que es una de las más caras conquistas de la Revolución es un mito en esta región, todos saben que hasta este momento nadie, es decir ningún campesino disfruta de esta conquista en el valle de Mexicali, a consecuencia de la indiferencia con que gobiernos anteriores han visto el problema de la tierra. Los infelices agricultores siguen uncidos al yugo del patrón-empresa que con su odioso sistema de arrendamiento y de ventas de las tierras con contratos unilaterales los explota inicualemente (AHSEP, caja 32, exp. 37, ref. IV/000(IV.4)(722)/1).

De allí que el profesor Novelo externara respecto de una de las misiones para las que el maestro de esta época había sido formado: buscar el mejoramiento de los campesinos para que éstos pudieran mejorar sus condiciones de vida y de trabajo, pues en la educación socialista el maestro era fundamentalmente un agente reivindicador de la justicia social:

Como quiera que los maestros no debemos permanecer indiferentes ante tremenda injusticia social, nos proponemos estudiar detenidamente y con inteligencia y prudencia, los medios que deberemos poner en práctica para combatir con probabilidades de éxito a favor de los trabajadores del campo, el odioso, injusto e irritante monopolio de las tierras del valle que acapara la Colorado River (AHSEP, caja 32, exp. 37, ref. IV/000(IV.4)(722)/1, f. 6).

Además, de eso, el profesor Novelo Gil se sintió muy satisfecho por la respuesta que obtuvo de los campesinos para contribuir con la acción educativa. Durante su visita a las comunidades Álamo Mocho, Rancho del Periheart, Centinela Sección 2ª y Centinela Sección 3ª y Colonia del Pacífico, los agricultores se comprometieron para elaborar cinco mil adobes para construir sus respectivas escuelas durante los meses de julio y agosto. Y gestionó que la Colorado River Land entregara a los campesinos de Álamo Mocho un lote de 4 hectáreas y al Rancho del Periheart otro de una extensión de 3 hectáreas para la construcción de las escuelas (AHSEP-IIH-UABC, exp. 6.11).

Acerca de este informe, el director de la D.G.E.P.E.T., Celso Flores Zamora, le indica un mes después, el 13 de agosto, que los aspectos relativos al descuido de la enseñanza práctica, la debilidad de la acción social, las condiciones de explotación de

los campesinos por la Colorado River Land Company, debían ser las bases para formular el Plan de Trabajo para el siguiente año escolar (AHSEP-IIH-UABC, exp. 6.11, f. 9).

Por su parte, el inspector de la zona 2ª, Víctor M. Flores envió el 6 de julio a la D.G.E.P.E.T. el informe correspondiente a sus actividades del mes de junio, en el cual señala haber iniciado labores el día 3 de ese mes en la población de Tijuana. Y en él proporciona información estadística de las escuelas, los resultados de los exámenes, el personal y la labor social realizada por éstas (AHSEP-IIH-UABC, exp. 6.10).

En la delegación de Tijuana existían: 4 primarias urbanas y 8 rurales, en total 13 escuelas, y un jardín de niños. El personal lo constituían 61 personas: 12 directores, 45 ayudantes de escuela elemental y 3 mozos. Con fecha 13 de junio se terminaron las labores escolares; del 15 al 20 se verificaron los exámenes de fin de curso, y de esa fecha al 30, se dedicó a la recepción y revisión de los documentos de exámenes y de los expedientes de los maestros para ser remitidos a la Subcomisión de Escalafón en Mexicali. Sin detallar por escuela, el profesor Flores informa que la inscripción había sido de 3 000 (incluido Ensenada), que la asistencia media de 1 911 y los aprobados, 2 055 alumnos.

La información anterior la obtuvo de su visita a las escuelas Álvaro Obregón, José María Larroque, Miguel F. Martínez, Venustiano Carranza, Buena Vista, Los Buenos, Veinte de Noviembre, el Jardín de Niños, Presa Rodríguez, Rosarito del Norte, todas ellas en la delegación de Tijuana; y ante la falta de inspector en las 3ª zona, también visitó a las escuelas Corregidora y Progreso ubicadas en Ensenada.

También visitó las comunidades El Descanso, El Kilómetro 11, y la Colonia Once (ubicadas en lo que hoy es el municipio de Playas de Rosarito), las cuales requerían la

apertura de nuevas escuelas. Señala que casi todas contaban con anexos, principalmente campos deportivos, huertos, jardines y gallineros; sin embargo, la falta de agua y de terrenos impedía que se desarrollaran trabajos mejores.

En el caso de Ensenada, para este año 1936, no se tiene información del funcionamiento de las escuelas construidas durante la gubernatura de Abelardo L. Rodríguez, en el área rural, quizá por las condiciones de los caminos, como eran: Rancho San Miguel, La Huerta, Punta Banda y El Maneadero.

Las condiciones físicas de los edificios escolares de la 2ª zona eran buenas, a diferencia de las de Mexicali. El profesor explica que los locales habían sido construidos especialmente para escuelas y que tenían buenas condiciones en cuanto a capacidad, ventilación y servicio sanitario, pero la falta de mozos, de agua y de gastos menores para la compra de los útiles para hacer la limpieza los mantenían sin higiene. En cuanto al mobiliario, señala que con excepción de la Escuela Álvaro Obregón, a todas las escuelas urbanas les hacía falta, y de un modo total a las escuelas situadas en Los Buenos, en la colonia Veinte de Noviembre y en Rosarito del Norte.

Acerca de la labor social que desarrollaban las escuelas, tan importante para el programa de la D.G.E.P.E.T., informa que se hacía poco o casi nada. Esto se debía a que los maestros carecían de orientación, principalmente en los aspectos agrario y sindical. Además, de que este tipo de actividades no se exigían en los programas educativos que la antigua Dirección General de Educación había establecido.

Lo mismo ocurría en cuanto a la nula existencia de cursos para adultos; quienes, a parte de no recibir ningún tipo de instrucción escolar, la mayoría carecía de suficientes tierras para cultivar y de agua para los cultivos, en virtud de que todo estaba controlado por acaparadores que generalmente eran extranjeros.

El profesor Flores lamenta la existencia de un sinnúmero de centros de vicio, los cuales consideraba que eran los únicos lugares de diversión no sólo para los adultos, sino también para los jóvenes, e incluso, en muchas ocasiones para los niños. Según el inspector escolar, estos negocios eran explotados por mexicanos y extranjeros que manejaban grandes cantidades de dinero con el apoyo de algunos políticos. Por ello, consideraba necesario emprender una campaña para constriñer su existencia, pero con el apoyo oficial porque de otra manera sería no sólo infructuoso, sino hasta peligroso para el profesorado. Al respecto señalaba:

Es necesario, por tanto, fomentar las diversiones honestas y los centros educacionales diurnos y nocturnos destinados para los adultos y jóvenes, para lo cual, es necesario tomar providencias especiales por parte del gobierno, y proporcionar al mismo tiempo todo el material necesario, adecuado, y abundante; pero si todo este esfuerzo va a dejarse en su totalidad al personal docente a título de obligación apostólica, sin un gesto de acción positiva de parte de los dirigentes quienes cuentan con fuerza y dinero, será mejor continuar una labor sencilla, comedida y constante dentro del radio escolar (AHSEP, caja 32, exp. 38).

Aparte de enviar el informe del mes de junio, el 15 de julio el profesor Flores le remitió un escrito al director de Educación Federal, el profesor Guzmán, donde respalda la petición hecha por la Federación de Maestros a la SEP, en el sentido de que era necesario aumentar el sueldo de los directores, de los inspectores y de 103 profesores ayudantes de escuela elemental. Explica que esto lo hace porque él mismo había palpado la carestía de la vida, del trabajo y de todos los productos. Además de que la

federalización educativa exigía a los profesores dedicar más tiempo a las escuelas, pues debían realizar labores sociales e impartir clases a los adultos, por lo cual no podrían más desempeñar otras actividades para complementar su salario (AHSEP-IIH-UABC, exp. 6.10).

Más adelante, en el mes de octubre, el profesor Flores envió a la D.G.E.P.E.T. el plan de trabajo que pretendía realizar en el ciclo escolar 1936-1937; de esta manera, cumplía con otras de las disposiciones que esa dependencia enviaba a sus funcionarios en el TNBC. En este documento sobresalen sus consideraciones acerca de la situación en Baja California:

Hay en esta zona dos aspectos principales: el ciudadano y el rural. El ciudadano representado por Tijuana, con más de doce mil habitantes, conectada a San Diego, Mexicali y Ensenada mediante magníficas carreteras y por ferrocarril mediante las dos primeras ciudades. Su única fuente de vida es el turismo aunado al comercio de artículos generalmente extranjeros. El costo de la vida es caro en vista de que todo lo que se consume es mercancía americana y que se vende al precio de oro. Actualmente la situación es tan crítica que hay muchas familias que carecen de lo más indispensable para alimentar y educar a sus hijos.

Con la excepción de los centros visitados por los turistas, la higiene da mucho que desear en las casas humildes, principalmente en las colonias. La acción de la sanidad federal no se deja sentir, pues no existe la vigilancia a domicilio, la petrolización de pozos, excusados y focos de infección, y mucho menos el cuidado contra las enfermedades contagiosas, principalmente la tuberculosis y venéreas.

Hay en la ciudad cuatro escuelas primarias con locales construidos ex profeso; pero que con el rápido crecimiento experimentado en corto tiempo, ya no son suficientes

para la cantidad de niños. [...] las condiciones de la educación pública en el Territorio, muy a pesar de lo que se cree, es mala. Fue magnífica en algunos años atrás, por la existencia de locales suficientes, por la abundancia de material escolar, por el personal docente, en una palabra, por la atención de que fue objeto de no más de un gobernante.

Para mejorar la actual situación, para evitar la migración de niños y jóvenes a las escuelas americanas en donde encuentran toda clase de comodidades, y se les brinda facilidades con el propósito de incorporarlos, es inaplazable la fundación de otras escuelas primarias en esta ciudad, con el personal suficiente y el equipo necesario, para no presentar el triste parangón que sufren las nuestras con relación a las de las ciudades americanas fronterizas. También es urgente la fundación de instituciones superiores, como la secundaria y la escuela politécnica [...] (AHSEP, caja 32, exp. 38).

Como programa mínimo de trabajo, propuso convertir en mixtas las escuelas, es decir, introducir la coeducación; e implantar las orientaciones y finalidades de la escuela socialista, entre otros puntos. En el aspecto social, planteaba formar la sociedad de padres de familia, fundar cooperativas de niños y adultos, implantar cursos nocturnos, organizar fiestas y reuniones para desarrollar las campañas de higienización y antialcohólicas, hacer propaganda a favor del socialismo con el propósito de formar sentido de clase, estimular a la comunidad y a las autoridades para que tomaran interés en la labor educativa, y crear un ambiente favorable para la creación de la escuela politécnica.

En el informe bimestral correspondiente a los meses de septiembre y octubre, el profesor Flores dijo que al convertir las escuelas urbanas en mixtas y distribuir al personal docente en clases diurnas y nocturnas, les ocasionó malestar. En general, la federalización de las escuelas, el cambio de régimen, la constante supervisión y el

aumento de trabajo con los cursos para adultos había impactado en el magisterio del TNBC, principalmente entre los profesores morosos.

Vuelve a insistir en que la situación de la población, en el caso de Tijuana, sigue siendo muy precaria, por lo que veía muy difícil obtener cooperación por parte de los padres de familia. Asimismo, señala que para que la escuela fuera efectiva debía ser activa, autoeducativa y socialista, para ello el maestro debía tener grupos con un número conveniente de alumnos, disponer de material didáctico abundante, contar con mobiliario suficiente, y con los útiles y herramientas para los diversos talleres. Y la solución de los problemas para transformar rápidamente la región fronteriza, no podía dejarse sólo a cargo del magisterio. Esta apreciación del profesor Flores, quizá respondía a las directrices que la SEP daba a sus funcionarios al enviarlos a Baja California.

Entre las actividades en las escuelas informa que las urbanas realizaron festivales escolares y funciones de cine donde se recabaron fondos para hacer propaganda pro-Baja California (es decir, por la creación de la entidad federativa, pues existía en Tijuana una agrupación: Asociación Pro-Baja California, que hacía esta promoción) y por la escuela socialista. Asimismo, se constituyeron sociedades de padres de familia, comités de alumnos para integrar el gobierno escolar y crear cooperativas; se obtuvieron buenos resultados en actividades deportivas, ejercicios físicos y militares, canto, plantación y cuidado de árboles; y se llevaron a cabo juntas de orientación con los padres de familia y con los maestros para enmendar errores cometidos durante la implantación del nuevo régimen escolar.

Finalmente, hizo una lista de peticiones para la 2ª zona escolar, en la que destacan la necesidad de recibir libros para las escuelas urbanas; y la construcción de

una escuela primaria que diera cabida a 500 niños para descongestionar las que estaban funcionando y atender a 300 niños que aún no recibían educación. Y nuevamente, señalaba que las inspecciones no podían desempeñarse de manera eficiente sino no se les aumenta el sueldo que les permitiera hacer frente a sus necesidades básicas (AHSEP, caja 32, exp. 38).

5.3.3. Los problemas para capacitar al magisterio en 1936.

Una vez que el profesor Florentino Guzmán conoció la situación de las escuelas escuelas y de los profesores del TNBC, se abocó a organizar un Centro de Cooperación Pedagógica, para realizarse los días 1 al 10 de septiembre en Mexicali. El objetivo era orientar técnicamente a todos los profesores del territorio con la intención de unificarlos en lo ideológico y en la acción social, para que actuaran con "eficacia y acierto" en sus labores docentes a partir del nuevo ciclo escolar que se iniciaba en septiembre.

Para la unificar los criterios pedagógicos de todos los maestros en el país, la SEP pretendió mejorar profesionalmente a los maestros en servicio (como era el caso del magisterio de Baja California, en 1936). Este esfuerzo de mejoramiento fue organizado y estructurado por la SEP con criterios piramidales: en primer lugar estaban los Centros de Mejoramiento Pedagógico para supervisores federales, dependiente de la D.G.E.P.E.T., los cuales funcionaban con un cuerpo de supervisores del sistema educativo que se desplazaban a diversos lugares de concentración en el país (AHSEP, IOS, caja 22, exp. 3). Los supervisores debían "provocar" entre el magisterio rural, las autoridades municipales y las organizaciones de campesinos y obreros "una correcta

comprensión de los problemas económicos, sociales y pedagógicos" que entrañaba la reforma socialista. En estos centros de estudio participaban los directores de educación federal en los estados y los inspectores escolares de zona, coordinados por los inspectores generales, los cuales eran asesorados por el Consejo Técnico de Educación (SEP, 1941, pp. 451-452).

En segundo lugar, la SEP creó los Centros de Cooperación Pedagógica destinados a los maestros en servicio, su operación consistía en que los maestros se reunieran en torno al estudio, a cuestiones de carácter técnico o administrativo; y sobre todo, para interpretar y aplicar de manera "correcta" las leyes y disposiciones dictadas por la SEP; así como unificar el criterio sobre organización escolar y técnica de la enseñanza; conocer las novedades pedagógicas; efectuar festivales culturales con el fin de acercarse a las comunidades; y buscar la graduación de los maestros no titulados (SEP, 1941, p. 452).

En tercer lugar, la SEP dio continuidad a las misiones culturales al reanudarlas en 1935. La SEP informa haber creado 18 misiones culturales entre 1935 y 1940, no sólo rurales sino también urbanas. Se trataba de equipos de maestros que viajaban a los sitios del país donde se requería capacitación, y estaban integrados de la siguiente manera: las rurales, por un jefe de misión, un encargado de promover actividades económicas, una maestra encargada de promover el progreso de los hogares y el mejoramiento de la vida doméstica, un maestro de educación física, otro de artes plásticas, uno de música; una enfermera y un operador de cine; las urbanas, un jefe de misión, un maestro especializado en ciencias naturales, otro en ciencias sociales, uno de artes plásticas, otro de educación física, otro de música y una educadora de párvulos (SEP, 1941, p. 453).

Después de 1936, y el resto del sexenio, la SEP creó otras modalidades para la capacitación de los maestros, como los Institutos de Mejoramiento en Regiones Campesinas, los cursos especializados para los directores de las escuelas primarias; y sobre todo, a partir de febrero de 1937 creó el Instituto de Orientación Socialista, el cual tenía como función desarrollar las líneas ideológicas y doctrinarias, desarrollar una técnica pedagógica que permitiera transformar la escuela verbalista y que utilizaba fundamentalmente el libro de texto, por otra que hiciera efectiva la reforma del Artículo 3º constitucional (SEP, 1941, p. 451).

Por ello, el profesor Florentino Guzmán consideró como una de sus labores primordiales en el TNBC emprender la capacitación y actualización pedagógica de los profesores. El 12 de agosto solicitó a la D.G.E.P.E.T. la autorización y el envío de una misión cultural que trabajara los siguientes temas: *a)* orientación socialista; *b)* educación de adultos; *c)* pruebas psicológicas; *d)* manejo de programas; *e)* música, y *f)* teatro.

La respuesta positiva del director general de la D.G.E.P.E.T. fue rápida, pues el día 14 de agosto, éste solicitó la cooperación del jefe del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para que enviara personal técnico de su dependencia a Baja California. Sin embargo, el día 27 de ese mes, Martín S. Mercado, subdirector general de la D.G.E.P.E.T. envió un telegrama al profesor Guzmán informándole que las partidas presupuestales para traslados estaban agotadas por lo que la realización del Centro de Cooperación Pedagógica tendría que posponerse. Ajeno a esta noticia, el profesor Guzmán, en esa misma fecha enviaba desde Mexicali una comunicación a la D.G.E.P.E.T. donde les indicaba:

Para que brigada cultural designada impartir cursos de mejoramiento este Territorio acierte llegar treinta y uno actual es forzoso salga esa capital [ciudad de México] doce horas día 28 vía El Paso. Han concentrádose esta ciudad mayoría profesorado territorio fin asistir cursos anunciados por el director de educación federal (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.48, f.9).

Por el mes de octubre, el profesor Guzmán envió un comunicado al director de la D.G.E.P.E.T. donde le dice que el diario *La Opinión* (editado en Los Ángeles, California) publicó la noticia de que una misión cultural había salido de la ciudad de México con destino a Mexicali, por lo que él deseaba confirmarla y saber de qué manera habría de instalar el Centro de Mejoramiento, y organizar la concentración de los profesores. ¿Dónde se originó esta información periodística?, se desconoce, lo cierto es que el director de la D.G.E.P.E.T. giró instrucciones para que se organizara una misión cultural especial para Baja California. Mas tampoco esto fue posible, ya que en noviembre, Ignacio Márquez, jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural le informó a Celso Flores Zamora que debido a la proximidad de las vacaciones de las misiones culturales no era posible comisionar a una que se trasladara a Baja California, sino hasta el siguiente año de 1937, en que se tomaría en cuenta la petición de la Dirección de Educación Federal del TNBC (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.48, f.13).

Algo similar había pasado con otro curso que los directivos de la D.G.E.P.E.T. habían preparado para concentrar, durante el mes de agosto, a los inspectores escolares de zona en cada una las ocho cabeceras de las inspecciones generales ubicadas en diferentes lugares del país. Pero, algo ocurrió porque el 5 de agosto de 1936, Celso Flores Zamora comunicó al profesor Guzmán que el Centro de

Mejoramiento Pedagógico-Económico y Social de Supervisores Federales ubicado en la Inspección General de Educación con sede en Hermosillo, Sonora, que funcionaría del 23 al 29 de agosto, había sido suprimido, por lo que los inspectores de zona debían concurrir los días 20 al 26 de septiembre al centro que funcionaba en Tepic, Nayarit (AHSEP-IIH-UABC, exp.5.48).

Y posteriormente, el 8 de septiembre, nuevamente Celso Flores envía otro telegrama al profesor Guzmán informándole que el Centro de Mejoramiento de Supervisores Federales que debía efectuarse en Tepic, Nayarit, era trasladado a Guadalajara, Jalisco, para efectuarse en las mismas fechas. Sin embargo, una semana antes de iniciarse estos cursos, el profesor Guzmán informaba a Celso Flores no haber recibido el dinero para adquirir los pasajes de tren para los inspectores de zona que viajarían a Guadalajara. Una nota al calce de esta comunicación recibida en la D.G.E.P.E.T indicaba: "Es extemporánea la contestación de este radiograma. Ya terminaron las juntas en Guadalajara. Hoy lo trajeron de la subauditoría. México, D.F., 6 de octubre de 1936" (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.22 y 5.48).

De lo único que se tiene información relativo a capacitación magisterial es que, durante 1936, 113 profesores tomaron un curso de educación higiénica por correspondencia impartido por el Departamento de Salubridad Pública (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.47).

5.3.4. Conflictos en el magisterio.

Desde el momento en que tomó posesión de su cargo, del 1 de de mayo hasta el 21 de junio, fecha de clausura de labores, el profesor Guzmán se reunió con los profesores en

cuatro ocasiones. En la primera reunión "hube de precisar el pensamiento de [la] Secretaría y el de Gobernación al federalizar el servicio educativo de esta Entidad, llevando a los ánimos a la tranquilidad y confianza rotas momentáneamente por la labor innoble de personas interesadas", dice el profesor Guzmán. Esto muestra que las medidas del gobierno federal, no sólo despertaron rumores sino también intranquilidad en el gremio de los maestros. La segunda reunión, efectuada a los quince días de su llegada, estuvo presidida por el gobernador Gavira. En ella se manifestaron dos inquietudes por parte de los maestros: el temor de que sus sueldos se redujeran y/o ser enviados a otras entidades. En la tercera, realizada sólo con los maestros del valle de Mexicali, se trató lo relativo al fin de cursos, la formación de hojas de servicios, el levantamiento del censo escolar y la designación de los miembros de la Subcomisión de Escalafón, de acuerdo como lo disponía la SEP (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 15).

La Subcomisión de Escalafón como no existía en el TNBC, se creó con el fin de organizar el escalafón de los maestros y de establecer procedimientos de ascensos para el profesorado bajacaliforniano; se constituyó con un presidente, el profesor Florentino Guzmán, y dos vocales, los profesores Antonio Barbosa Heldt y Manuel Covantes Rincón. El 26 de mayo, la Subcomisión envió su primera circular a los maestros para solicitarles que entregaran en la Dirección de Educación Federal los documentos comprobatorios de sus estudios y de sus años de servicios federales. Fueron pocos los maestros que respondieron, y otros manifestaron no tener sus documentos por extravío. De esta forma, la Subcomisión hizo su primer estudio con los expedientes recibidos y acordó el ascenso de varios profesores para el 1 de septiembre (AHSEP-IIH-UABC, exp. 25, f.2).

La cuarta ocasión en que el profesor Guzmán se reunió con los maestros fue el 27 de junio para instaurar el Jurado de Justicia y Eficiencia, conforme a la *Ley de escalafón* del profesorado, con el propósito de conocer y decidir sobre las acusaciones que en el orden técnico y administrativo se formularan en contra de los maestros en servicio (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, f. 16). Esa norma, de orden federal, entró en vigor a finales de septiembre de 1935, y daba a conocer los reglamentos sobre promociones, evaluación de la capacidad docente y los requisitos mínimos para los profesores que iniciaban en el servicio, además de otorgar la misma categoría a los maestros de primaria urbanos y rurales, homologando de esta manera los salarios (Britton, 1976, p. 97).

Otras gestiones administrativas habían sido realizadas por el profesor Guzmán, desde el 6 de junio pasado había enviado un oficio a su jefe superior donde le hacía saber que ya había iniciado los trabajos de unificación y reorganización del servicio educativo, y que para proseguir requería saber: "¿quién debe expedir los nombramientos de los nuevos maestros y los que serán promovidos, la SEP o el gobierno local?, ¿qué instancia cubrirá los sueldos, la Tesorería del Territorio o la Oficina Federal de Hacienda?" (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 19, f. 1). Mes y medio después, el director general de la D.G.E.P.E.T., Celso Flores Zamora, le dio respuesta:

En primer lugar, los nombramientos de los maestros de nuevo ingreso y los que fueran promovidos debían firmarse por la autoridad local (es decir, por el gobernador), aún cuando las escuelas del Territorio ya habían pasado a depender de la SEP el presupuesto de la federación del año de 1936 no consignaba las nuevas plazas, por lo que no correspondía a la SEP expedir los nombramientos, por lo menos durante ese año. En cuanto a los sueldos, éstos habrían de seguir cubriéndose por la Tesorería del

TNBC, y no por la Oficina Federal de Hacienda. En este sentido no habría cambios, y lo relativo al personal quedaría sujeto a lo previsto en el presupuesto de egresos del TNBC de 1936.

Pero, debido a las necesidades para lograr implantar el programa educativo federal, el director de Educación tomó medidas administrativas (nuevos nombramientos de profesores como directores para escuelas que se crearían en el valle de Mexicali, cambios de ubicación del lugar de trabajo debido a la coeducación, modificación de salarios, cambio de turnos y aumento de horas de trabajo) que ocasionaron el enojo de un sector de los profesores de Mexicali que se vieron afectados. La inconformidad de un grupo de maestros se manifestó en septiembre de ese año a través de la prensa local; lo mismo que la conformidad de otro grupo.

En el diario *El Mundo al Día*, de Mexicali, apareció publicado el 22 de septiembre de 1936 un memorándum dirigido al gobernador del TNBC. Lo firmaba un grupo de 41 maestros de la 1ª zona, organizados en la Unión Magisterial Revolucionaria del Valle de Mexicali (afiliada a la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación) quienes exigían que el servicio educativo volviera a depender técnica, administrativa y económicamente del gobierno local; asimismo, exponían una serie de acusaciones en contra del profesor Florentino Guzmán, en el sentido de haber traído de la capital del país a los inspectores de zona y desalojar de sus puestos a quienes habían venido prestando sus servicios (como era el caso de la profesora Eva Barajas) y que eran nativos o viejos residentes de la región. Señalaban también que, había una dualidad de poder (asociada a lo del presupuesto) en relación con la federalización de la enseñanza, por lo que el director de Educación debía pasar a depender del gobernador del Territorio; y que se instalara el Consejo de Educación como organismo superior de

orientación educativa, donde participaran obreros, campesinos, los padres de familia y los maestros, y se designara jefe nato al gobernador del Territorio. Y finalmente, acusaban al profesor Guzmán de dividir a los maestros, por lo cual solicitaban su remoción.

Entre los firmantes de este memorándum descatan los profesores: Antonio Barbosa Heldt, María de Jesús Gil, Flora C. de Gross, José María Ávalos, Liébano Domínguez, Maximino Virgen, Modesta Solís, Gregorio Solís, Aurelia López, Jorge Olguín Hermida, María Amparo Vale, Carlos Ruiz, Salvador Núñez, María Arreola, Juana Martínez, Tomás Rodarte, Elena Grijalva Camacho, Elia María Zavala, Gregoria Martínez, Alfonso Gómez, Manuel González Garibaldi, Julio Félix S., J. Jesús Delgado, José Alvarez V., Guilebaldo Zavala, Trinidad Gil, Amalia Gutiérrez, Josué Molina, Porfirio García, Manuel M. Arvizu, Rufugio E. viuda de Alcocer y Fortino Dávila (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.20, fs. 14 y 15).

Otros maestros estaban agrupados en la Sociedad de Maestros del Valle de Mexicali, los cuales también publicaron en un periódico local un manifiesto para acusar al otro grupo de provocar escisiones al desprenderse de esa organización y formar la Unión Magisterial Revolucionaria del Valle de Mexicali, y les hacían un llamado para que se reintegraran. El desplegado lo firmaban los profesores Esteban P. Gómez, María López Medina y Germán Lara Frías, como Comité Ejecutivo Provisional (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.20, f. 7).

Además de estas manifestaciones hechas en publicaciones de Mexicali, en el periódico *El Noroeste* de Nogales, Sonora, el 24 de septiembre apareció una nota del corresponsal en Mexicali, cuyo titular decía "Conflicto escolar surge en Mexicali. Padres de familia se niegan a que sus hijas vayan a las escuelas". Se trata de un texto contra la

coeducación y abona en el descontento de los profesores que pedían la remoción del director de Educación Pública. En esta nota se acusa a los funcionarios de la SEP de ser "pedagogos semicomunistas", y se dice que el gobierno había "dado un paso en falso al adoptar sistemas educativos que en pueblos más adelantados habían constituido un profundo fracaso"; que la coeducación relaja las costumbres y que en las escuelas en donde se practica salían "cada año un buen contingente de colegialas que van a aumentar el número de cruzadoras [sic] y busconas [sic]". Señala que los maestros y maestras de Mexicali se sentían cohibidos en sus clases frente a niños de ambos sexos. Y debido a todo eso, muchos padres de familia estaban inscribiendo a sus hijas en escuelas particulares religiosas de California. Y finalmente, recomendaba a la SEP estudiar esa situación y "dejar las cosas como estaban" (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.16).

Por otra parte, un día antes del llamado a la nación hecho por el presidente Cárdenas para pedir el apoyo al fomento de los territorios, el 27 de septiembre de 1936, el periódico *Nuevo Mundo* publicó un editorial donde se habla de "la situación de desconcierto que tiene sumido al Magisterio del Territorio, el nefasto Director de Educación Federal, profesor Florentino Guzmán". Lo mismo ocurrió, pero sin calificaciones de esta índole, en otro editorial publicado en el diario *Tiempo*, en esa misma fecha.

Ante esta situación, el profesor Guzmán se defendió enviando un informe al Secretario de Educación Pública el 29 de septiembre, donde le narra todos los acontecimientos y expone los argumentos de su propia defensa. De manera muy contundente descalifica a los profesores inconformes como revoltosos, políticos, mañosos y con antecedentes de mala conducta. En cambio, a los otros, los que

permanecían leales a la Sociedad de Maestros del Valle de Mexicali, le merecieron los calificativos de ser mayoritarios, apegados al orden, la disciplina, el trabajo y tener ideología revolucionaria.

El profesor Guzmán señala que entre los motivos del conflicto estaba el hecho de que el grupo inconforme no aprobaba la federalización educativa, no deseaba trabajar cinco horas con los niños y dos más con los adultos, ni trabajar los sábados cuatro o cinco horas haciendo laboral social en la comunidad, pues para ellos era tradicional trabajar sólo cinco días a la semana. Eran maestros, según el profesor Guzmán, que habían vivido mucho tiempo aislados, esencialmente verbalistas y que veían con repugnancia el programa de la escuela socialista. Además, carecían de espíritu de sacrificio y de renuncia a la vida citadina, pues no estaban dispuestos a ir a laborar al campo (al valle de Mexicali) con sueldos de mayor retribución: 265 pesos mensuales como directores, prefiriendo quedarse en la ciudad como profesores ayudantes por toda su vida, con un sueldo de 200 pesos, con tal de no sufrir las penalidades del viaje y las contingencias de una vida estrecha en el campo. También los acusaba de no tener entusiasmo ni inclinación por hacer labor con las organizaciones de trabajadores, ni menos interesarse en promover actividades de mejoramiento social, económico y cultural. Finalmente, el profesor Guzmán señala como responsables del conflicto a los maestros Ángel Martínez; Antonio Barbosa, director de la escuela Benito Juárez y a Jorge Olguín Hermida, director de la Distrito Federal (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.16).

El 30 de septiembre, la Sociedad de Maestros del Valle de Mexicali se dirige al gobernador, el general Rafael Navarro Cortina, para informarle que esa agrupación se había fundado desde 31 de agosto de 1935, un año antes de este conflicto. Y debido a que un grupo minoritario de maestros se había separado para formar precipitadamente

la Unión Magisterial Revolucionaria del Valle de Mexicali, y afiliarse a la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), ellos seguían siendo el grupo más representativo. Asimismo, manifiestan que el profesor Guzmán no tiene injerencia en su organización, y que como director de Educación Federal su actuación se había concretado a dar a conocer las disposiciones de la SEP relativas a la educación socialista, a iniciar el ciclo escolar 1936-1937 conforme esas disposiciones, establecer la Subcomisión de Escalafón y el Jurado de Justicia y Eficiencia, e instalar centros culturales nocturnos.

También señalaban ser una organización magisterial que sostenía principios de orden y disciplina, y por ello no secundaban la petición del grupo afiliado al CNTE de retirar al profesor Guzmán. Consideraban que la existencia, en esos momentos, de dos agrupaciones nacionales magisteriales que se disputaban la hegemonía en el país, sólo provocaba división entre los profesores. Ello contravenía las ideas de unificación sustentadas por el presidente Cárdenas (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.16).

Las dos organizaciones a las que se refieren eran la Confederación Mexicana de Maestros (CMM) y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE). Esta última tenía como antecedente el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza. Estos sindicatos surgieron en el país varios años antes, para defender la federalización de la educación porque el magisterio veía en ello la posibilidad de mejorar sus salarios ante las dificultades que pasaban en los estados por la falta de pago y recibir remuneraciones iguales a las de los maestros federales. Cárdenas y el secretario de Educación, Gonzalo Vázquez Vela, promovían la organización magisterial porque consideraban que así sería posible la centralización de la educación bajo control de la SEP (Britton, 1976, pp. 94-97).

Es por esto que la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza:

se lanzó a una campaña abierta de proselitismo y reivindicaciones para el magisterio, organizando en cada estado de la república sindicatos únicos con los maestros federales y los que dependían de los gobiernos locales, los que de inmediato presentaron pliegos de peticiones a los gobernadores, provocándose paros y movimientos huelguísticos que, a veces, originaban choques entre los maestros y represiones violentas de las autoridades (Lozano Ceniceros, 1966, p. 83, citado por Mora F., 1979, p. 147).

Además de las diferencias y problemas con los sindicatos magisteriales, también en Mexicali hubo resistencia por parte de los maestros frente a la coeducación, como ya se mencionó líneas arriba. En este sentido, el inspector de la 1ª zona escolar, profesor Rubén Novelo Gil, reportaba el 5 de octubre de 1936 los problemas que tenía con algunos profesores de la Escuela Cuauhtémoc. Las escuelas urbanas de Mexicali como ésta (construida en la época del general Cantú, y la Leona Vicario, inaugurada por el general Rodríguez) desde su fundación habían sido unisexuales. A partir de septiembre de 1936, de acuerdo con las nuevas disposiciones de la SEP, en todas las escuelas del Territorio se estableció la coeducación. Para el caso de estas escuelas de Mexicali, el profesor Novelo transfirió docentes de la Escuela Cuauhtémoc (que era de varones) a la Leona Vicario (de niñas), y maestras de ésta fueron trasladadas a la primera, respetando categoría y sueldos, según el propio inspector. Al hacer esto se enfrentó a la resistencia de los profesores que se negaron al cambio, por lo que pidió al director de Educación Pública, el profesor Guzmán, solicitara a las autoridades de la D.G.E.P.E.T. la autorización para removerlos. La razón expuesta por los profesores era que "ya

tenían muchos años de trabajar en la Escuela Cuauhtémoc y que si ésta había llegado a tener prestigio se debía a la buena labor” realizada por ellos. Para el inspector esto no era suficiente, él suponía que los profesores tenían escrúpulos por tener que pasar a trabajar a las órdenes de una mujer (la directora de la Leona Vicario) lo cual nunca reconocerían; y consideraba como la verdadera razón lo que él había venido observando en la conducta de esos profesores: una oposición sistemática a todas las órdenes no sólo de la Dirección Federal, sino también a las disposiciones enviadas por la D.G.E.P.E.T. (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.40, fs. 1y 2).

Esta situación fue informada por el profesor Guzmán al director general de la D.G.E.P.E.T., a quien solicitó autorización para reorganizar y hacer los cambios que se requerían para implantar la coeducación en esas escuelas de Mexicali (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.40, f.3). La instrucción que recibió fue que, aún cuando los cambios que solicitaba eran justificados, no se podían autorizar mientras permaneciera una disposición que el secretario de Educación Pública había emitido en el mes de septiembre pasado (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.40, f. 5).

Durante el mes de septiembre habían ocurrido cambios en la SEP. Las circulares de la D.G.E.P.E.T. ya no eran firmadas por Celso Flores Zamora, sino por un director interino, el profesor Juan B. Salazar. Y unas semanas después, el 15 de octubre, los profesores Rafael Méndez Aguirre y Rafael Herrera Ángeles, dieron a conocer sus nombramientos como director general y subdirector general, respectivamente, y solicitaban el respaldo de sus subordinados para cumplir con el programa de educación socialista (AHSEP-IIH-UABC, Oficina de Publicaciones y Prensa, exp. 7.16).

Estos cambios estaban relacionados con el activismo de los sindicatos magisteriales. El enfrentamiento entre la CMM y la CNTE, y los conflictos provocados

en diversas entidades del país, eran preocupación del presidente Cárdenas, quien a mediados de septiembre se reunió con los dirigentes de esas organizaciones en busca de un acuerdo que propiciara la unificación. Esta solución, constituía el único mecanismo para superar los conflictos. Como resultado de esa reunión, el secretario de Educación dio instrucciones a los inspectores generales, directores de educación e inspectores escolares de zona, de que no realizaran ningún movimiento de personal docente, sin antes recabar su autorización (lo cual excluía a los funcionarios educativos) (AHSEP-IIH-UABC, Oficina de Publicaciones y Prensa, exp. 7.29).

Llama la atención que en la circular en que Rafael Méndez Aguirre y Rafael Herrera Ángeles dan a conocer sus nombramientos, hacen saber que su designación se debió a las gestiones realizadas por la CMM y la CNTE. En este sentido, la instrucción que el profesor Guzmán recibió de no cambiar a los profesores de la Escuela Cuauhtémoc, fue suscrita por el nuevo director general de la D.G.E.P.E.T., Méndez Aguirre. Este funcionario era un maestro sindicalista, quien en 1927 fundó la Federación de Maestros Socialistas, una de las organizaciones que ocho años más tarde se fundiría en el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, antecedente de la CNTE (Mora F., 1979, pp. 144-146).

Estos cambios de funcionarios en la D.G.E.P.E.T. estuvieron relacionados directamente con las negociaciones de la CMM, la CNTE y el presidente de la república; las cuales sentaron las bases de la unificación de los sindicatos, ocurrida en 1938 con la formación del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (Britton, 1976, p. 100).

Mientras tanto, en Baja California continuaron los enfrentamientos entre las dos organizaciones magisteriales. En busca de una solución, la CMM y la CNTE enviaron a

Mexicali, a finales de noviembre, a la profesora Jesús Rolland para sostener pláticas con los maestros y buscar su unificación. El gobernador Navarro Cortina intervino facilitando los medios para concentrar en esa ciudad a todo el magisterio del Territorio. Las pláticas tuvieron lugar del 27 de noviembre al 1 de diciembre en la Escuela Benito Juárez. Sin embargo, este propósito no se logró y la gestión de la profesora Rolland fue infructuosa, pues al parecer en las reuniones los ánimos se exaltaron y dieron lugar a enfrentamientos verbales. La diferencia seguía siendo la petición, por parte de la Unión Magisterial, de la remoción del director de Educación Federal (AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.17).

Posteriormente en diciembre aparece una Federación de Maestros del Territorio Norte de Baja California, la cual había enviado un telegrama al director general de la D.G.E.P.E.T. para expresarle su respaldo para que la federalización escolar en Baja California fuera definitiva. En este telegrama también se habla de que la federalización contribuiría a la unidad nacional, propiciaría que se hicieran realidad los derechos de escalafón, se impediría la creación de feudos en los estados, y se contribuiría a la recuperación de los territorios como lo había solicitado el presidente Cárdenas en septiembre pasado (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, fs. 12 y 13).

En este texto es posible reconocer el discurso y los lineamientos de la política cardenista, en particular de los funcionarios de la SEP, en su propósito de centralizar la acción educativa en todo el país. Es probable que en la medida en que la pugna suscitada entre las dos organizaciones ya mencionadas, hubiese un interés de otros grupos de maestros en conformar otro sindicato, y buscar el reconocimiento del gobierno cardenista.

Mientras tanto, el profesor Antonio Barbosa, presidente de la Unión Magisterial, el 17 de noviembre envió un telegrama al presidente Cárdenas, donde acusaba al profesor Guzmán de seguir hostilizando a los maestros inconformes e influenciando al gobernador contra aquella organización. Y que de esta manera, el profesor Guzmán contravenía las indicaciones de no mover a los maestros mientras no se lograra la unificación de los sindicatos magisteriales. Vuelve a insistir en la remoción del profesor Guzmán, y manifiesta que de no ocurrir se declararían en huelga (AGN, LC, vol. 727, exp. 534.6/8)

El profesor Florentino Guzmán sin duda fue removido del cargo de director de Educación Federal del TNBC, pues a partir de 1937 la poca documentación de carácter administrativo sobre la actuación de funcionarios de la SEP es muy escasa, y en la que existe aparecen otros nombres en los cargos directivos, ya sean como director interino o como inspector de zona encargado de la Dirección de Educación Federal.

Más adelante, el 31 de mayo de 1937 se constituyó el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza del Territorio Norte de Baja California; como presidente fue nombrado el profesor Rubén Roa, y como secretario, el profesor Jorge Olguín Hermida. En telegrama dirigido al presidente Cárdenas le manifiestan que con esta organización las diferencias intergremiales del magisterio del TNBC han sido definitivamente liquidadas (AGN, LC, vol. 727, exp. 534.6/8).

Veremos más adelante, que a partir de enero de 1937, el escenario político en Baja California es muy distinto al de 1936. A finales de enero se lleva a cabo el "Asalto a las tierras", mediante el cual los campesinos toman las tierras de la Colorado River Land Company, con lo que se da inicio a la aplicación de la reforma agraria vía la creación de ejidos. Y también, saldrá del gobierno el general Navarro Cortina y en su

lugar será nombrado el general Rodolfo Sánchez Taboada, quien será la mano derecha de Cárdenas en Baja California.

5.4. LA REFORMA AGRARIA DE 1937 Y LA EDUCACIÓN EN EL TNBC

En 1937 tuvieron lugar dos hechos trascendentes en la historia moderna de Baja California: el inicio del reparto agrario y el nombramiento del coronel Rodolfo Sánchez Taboada como gobernador del Territorio Norte de la Baja California, quien se hizo cargo el 1º de marzo de 1937, y realizó diversas medidas para solucionar el problema agrario en el valle de Mexicali (SEP, 1992, p. 163).

A Sánchez Taboada se le atribuye, de manera especial, la construcción de las escuelas primarias rurales, las secundarias y el Instituto Técnico Industrial de Tijuana, ocurrida durante los años del cardenismo. Asimismo, creó y desarrolló un patronato proeducación –el cual incluso sobrevivió después de su gestión gubernamental– que dotó de muebles, aulas, enseres, material didáctico, y hasta salarios para los profesores (Ortiz Villacorta, 2001). Sin duda, esta obra no sólo fue posible por la voluntad política de este gobernante, pues no sólo debió de facilitar los recursos para impulsar la labor educativa, sino apoyar el programa de la SEP en el TNBC.

En cuanto al reparto agrario, éste nace de la afectación que el gobierno cardenista hizo de los terrenos de la Colorado River Land Company y de la demanda de tierras de la población inmigrante. El 14 de abril de 1936 el gobierno federal había firmado un convenio con la compañía, la cual aparecía como concesionaria de casi la totalidad de la superficie agrícola aprovechable del delta del Río Colorado.

Por su parte, la Secretaría de Agricultura y Fomento había manifestado el propósito de ampliar la superficie de cultivo del valle de Mexicali, a fin de asentar allí al mayor número posible de campesinos mexicanos. Esa medida alcanzó a beneficiar a algunos de los pequeños propietarios. Pero no era suficiente para resolver los problemas de la mayoría de los campesinos que trabajaban en las labores agrícolas en el valle. Si bien aumentó el número de trabajadores que se acogieron a las facilidades de repatriación que les ofreció el gobierno, muchos no lograron establecerse en el valle, ya que se les impedía hacerlo en los terrenos del enorme latifundio. Las peticiones de tierra presentadas eran invariablemente negadas o retardadas en su trámite. Ante esta situación, los dirigentes de algunos comités agrarios acordaron ocupar, el 27 de enero de 1937, diversos terrenos de la compañía y de sus arrendatarios, con lo cual dieron lugar a que fueran detenidos algunos de los participantes. Desde entonces a ese hecho se le conoce como "Asalto a las tierras" (SEP, 1992, p. 163).

Para resolver el problema, el gobierno federal emitió un acuerdo el 14 de marzo de 1937 para que sirviera de norma en la tramitación, resolución y ejecución de los expedientes agrarios en el TNBC, de acuerdo con las disposiciones del *Código agrario*. El fraccionamiento y reparto masivo de la propiedad de la Colorado comenzó en ese 1937, al formarse 44 ejidos, y continuó hasta 1946 cuando el gobierno mexicano, mediante la indemnización, parceló para su venta el resto del territorio de la Colorado River Land (Anguiano, 1995, p. 83).

En ese proceso, los colonos desalojados obtuvieron la autorización del gobierno federal para comprar terrenos sin cultivar, susceptibles de ser regados. La Colorado River Land fue autorizada para fraccionar 21 mil hectáreas de estos terrenos, que en parte fueron adquiridos por los colonos desalojados. El número de ejidatarios y colonos

beneficados por la afectación de los terrenos de esa compañía, puede observarse en la tabla 15. Finalmente la compañía tomó la decisión de proponer al gobierno mexicano el traspaso de sus intereses (SEP, 1992, p. 164).

TABLA 15. Colonos y ejidatarios beneficiados con tierras en el valle de Mexicali de 1935 a 1940

Año	Colonos	Ejidatarios	No. total de beneficiarios	Porcentaje	
				Colonos	Ejidatarios
1935	1 198	--	1 198	100	--
1936	1 398	--	1 398	100	--
1937	1 400	4 382	5 782	24	76
1940	1 500	5 353	6 853	22	78

Fuente: Anguiano, 1995, p. 112.

Esta medida del gobierno cardenista en el Territorio Norte de la Baja California estaba en concordancia con lo que ocurría en el ámbito nacional. La política de colonización del gobierno de Cárdenas, no sólo era exclusiva para Baja California Norte. Recordemos que en el mensaje a la nación que el presidente hizo el 28 de septiembre de 1936, entre otros objetivos para el desarrollo de los territorios, se establecía que las regiones con menor densidad poblacional, así como las tierras de nueva colonización y sobre todo las fronteras, se poblarían con elementos nacionales; para realizarlo, Cárdenas consideraba necesario tomar medidas como la creación de fuentes permanentes de producción que permitieran el arraigo de los colonizadores nacionales, la regularización de la tenencia de la tierra y la canalización de la producción al mercado interno mediante la ampliación de vías de comunicación con el resto del país (AGN, LC, vol. 489, exp. 437.1/413).

A partir del proceso de colonización emprendido en Baja California en 1937, la población de reciente incorporación empezó a ejercer una fuerte presión en la demanda de centros escolares. Aún cuando el proceso técnico-administrativo de la SEP ya se había puesto en marcha en el TNBC desde 1936, la acción educativa se intensificó al ir apareciendo los nuevos centros de población ejidal y colonias agrícolas. El mayor número de construcción de escuelas se dio en el valle de Mexicali, seguido por las delegaciones de Tijuana y Ensenada.

De hecho el presupuesto para educación en el TNBC del año 1937 aumentó un 46.8% respecto al año anterior, en 1939 fue de 36.8%, y este crecimiento declinó drásticamente en 1940, último año del régimen cardenista, al ser sólo de 3.8% (véase tabla 16). El presupuesto cubría los salarios de empleados de la Dirección de Educación Federal, los inspectores de zona, los directores, los profesores de las escuelas primarias, secundarias y jardines de niños, del personal administrativo y de intendencia y también consideraba viáticos, gastos de operación y la compra de diversos materiales para las escuelas.

En 1936, el gobierno local –encabezado por el general Gavira– había otorgado, fuera de presupuesto, la cantidad de 25 000 pesos para la construcción de ocho escuelas que el profesor Florentino Guzmán había planeado. En otra ocasión, en 1939, el gobierno federal autorizó la transferencia de partidas de la SEP, por 70 000 pesos para la construcción de escuelas en el valle de Mexicali. De esta manera, el gobierno federal acudía en apoyo al general Sánchez Taboada (AGN, LC, IIH-UABC, exp. 11.30).

TABLA 16. Presupuesto y gasto en educación en el Territorio Norte de la Baja California, 1935-1940

Año	1 ¹ Presupuesto total BC \$	2 Var. anual %	3 ¹ Presupuesto para educación \$	4 Var. anual %	3/1 % respecto al total	5 ² Gasto realizado \$	5/3 % presup. educ.
1935	2 487 568	-.-	546 128	-.-	21.9	562 410	+3.0
1936	2 594 900	4.3	568 612	4.1	21.9	618 034	+8.7
1937	2 943 816	13.4	802 028	46.8	27.2	771 707	-3.8
1938	n.d.	-.-	-.-	-.-	-.-	1 006 777	-.-
1939	3 536 682	20.1	1 097 638	36.8	31.3	1 061 140	-3.3
1940	3 776 830	6.8	1 139 958	3.8	30.2	1 091 417	-4.3

Fuentes: ¹ Periódico oficial del TNBC (1935, 1936, 1937, 1939, 1940).

² SEN (1943), pp. 282-283.

Por otra parte, el gobernador Sánchez Taboada, en 1937 destinó recursos para la educación. En el informe de las labores realizadas del 1º de marzo al 1º de septiembre de ese año, consignaba que su gobierno había adquirido dos camiones, con capacidad para 42 niños cada uno, los cuales tuvieron un costo de 15 817 pesos; asimismo, que la división que existía en el magisterio había desaparecido "en absoluto" al lograrse la unificación; además, que los profesores habían recibido aumento de sueldo. Y detalla las reparaciones realizadas, y la construcción de anexos en algunos casos, en las escuelas urbanas: Benito Juárez, Cuauhtémoc, Leona Vicario, la del poblado de Los Algodones; y en las escuelas rurales de Cuervos, Cucapá, Wisteria, Tecolote, Centinela Sección III, Colonia México Libre y Colonia Magaña; las cuales tuvieron un costo de 9 500 pesos (*El Hablador*, 1937, pp. 5 y 24-25).

5.5. EL PLAN DE ACCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA SOCIALISTA.

A partir de septiembre de 1936, como se ha visto en el apartado 5.3, las escuelas primarias del TNBC empezaron a funcionar conforme a los lineamientos que el director Federal de Educación estableció de acuerdo con las disposiciones de la SEP. Entre éstas se encontraba el *Plan de acción de la escuela primaria socialista*, elaborado en 1935. Cien ejemplares del *Plan* fueron enviados al TNBC a finales de 1935, debido a la petición del entonces gobernador, Agustín Olachea, a la Oficina de Publicaciones de la SEP (AHSEP-IIH-UABC, ref. 216, exp. 1, leg. 23/2). Es decir, esto ocurrió alrededor de seis meses antes de la llegada del director de educación, Florentino Guzmán, a Baja California. Por lo que, es de esperarse que los maestros bajacalifornianos, al arribo de la SEP a la localidad, ya tenían conocimientos de los lineamientos para establecer la escuela socialista.

El *Plan de acción de la escuela primaria socialista* fue la guía para que los inspectores generales, los directores de educación en los estados, los inspectores escolares de zona, los directores de las escuelas y los profesores, hicieran realidad en los centros escolares el programa de la SEP. Este documento establecía las finalidades y características de la nueva escuela; daba los lineamientos en cuanto a organización y funcionamiento de los planteles; y establecía el plan general de estudios y principios normativos de los programas, junto con el calendario escolar (SEP, 1935).

Con el *Plan de acción*, la estructura de control administrativo de la SEP garantizaba que al final de cada ciclo escolar los maestros formularan su programa de trabajo; éstos lo entregaban a su director, quien –a su vez– formulaba el programa relativo a la escuela, el cual debía responder al entorno social, comunitario y geográfico

donde estaba ubicado el plantel escolar. Por su parte, los inspectores de zona reunían todos los programas de los directores a su cargo, y formulaban el de su jurisdicción para entregarlo al director de educación en el TNBC y remitirlo, también, al director de la D.G.E.P.E.T. Finalmente, el director de educación debía presentar un programa relativo a todo el estado y darlo a conocer al inspector general (radicado en Hermosillo, Sonora) y al director de la D.G.E.P.E.T., en la ciudad de México. En este proceso, cada uno de los funcionarios debían verificar que los programas se ajustaran al *Plan de acción* de la SEP. Al término de cada ciclo escolar, cada uno de estos funcionarios rendía el informe de las labores realizadas.

La documentación disponible (los informes de labores de los directores de escuela) sólo nos permite conocer lo ocurrido en algunas escuelas urbanas de Mexicali, Tijuana y Ensenada, durante el ciclo escolar comprendido entre septiembre de 1937 y junio de 1938. A partir de ellos, podemos tener una aproximación de la manera en que los directores interpretaron el *Plan de acción de la escuela primaria socialista* y lo llevaron a cabo en sus escuelas. Para ese propósito, nos enfocaremos de manera particular en el plan general de estudios para la escuela primaria, en el funcionamiento y actividades sociales de las escuelas y en lo relativo a los edificios, anexos y material de las escuelas, contenidos en el *Plan de acción*. Posteriormente, se conocerán los informes del ciclo escolar 1937-1938 enviados por los directores de las escuelas primarias a las autoridades educativas.

El *Plan de acción* señalaba que los propósitos y organización de la escuela primaria socialista eran aplicables tanto a la escuela rural como a la urbana; y que el contenido del programa podía modificarse para adaptarlo al medio en que operaba la escuela (SEP, 1935, p. 6). Es importante señalar que a partir de 1935, la escuela

primaria elemental (la cual se constituía de los grados 1º al 4º) y la escuela superior (5º y 6º) fueron integradas en un sólo nivel escolar: la escuela primaria de seis grados; característica que se agrega a las de obligatoria y gratuita, enunciadas en el Artículo 3º constitucional.

Además, de acuerdo con el *Plan de acción*, la escuela también debía caracterizarse por ser: a) de asistencia infantil; b) única, "porque además de inspirarse en una sola doctrina social y en un sistema educativo uniforme y gradual, obedece a un mismo método pedagógico en todos sus grados [...]"; c) coeducativa, para "facilitar las relaciones normales, entre hombres y mujeres, combatiendo los obstáculos y prejuicios que se originan en su mayor parte por la separación innecesaria de niños y niñas en la escuela. Sirve, además, para ofrecer iguales oportunidades de capacitación económica, intelectual y social, al hombre y a la mujer"; d) integral, para atender "a la educación del niño en los aspectos físico, intelectual y social, y preconiza una ética socialista y fomenta la sensibilidad estética de nuestro pueblo, teniendo en cuenta todas las aptitudes infantiles y posibilidades del medio"; e) vitalista, porque "armoniza las enseñanzas teóricas y las complementa con su aplicación práctica en el debido aprovechamiento de los recursos naturales; [...]"; f) progresiva; g) científica; h) desfanatizante, "porque pugna por librar a nuestro pueblo de la imposición de todas las formas de idolatría y de superstición, que producen aberraciones mentales y de conducta y que han impedido su adelanto y su unificación. Ha dejado de ser laica, porque combate los prejuicios que rebajan la dignidad humana, se opone al conformismo, y ataca las falsas posiciones que tienen a perpetuar los estados de esclavitud mental"; i) orientadora; j) de trabajo; k) cooperativista; l) emancipadora; y m)

mexicana, "porque procura unificar cultural, lingüística y étnicamente a los heterogéneos grupos sociales que integran nuestra población [...]" (SEP, 1935, pp. 7-9).

Si los debates y propuestas en el Congreso de la Unión, y el dictamen final que reformó al Artículo 3º constitucional en 1934, no definían de manera concreta lo que debía entenderse por educación socialista, se puede considerar que fue a partir del régimen cardenista, y en especial en 1935, cuando los técnicos de la SEP le otorgaron un contenido explícito a la reforma, el cual se encuentra en el *Plan de acción de la escuela primaria socialista*.

5.5.1. El Plan general de estudios.

Entonces, a partir de esas características se formuló el *plan general de estudios*. Éste contemplaba conocimientos científicos, éticos y estéticos, con los cuales se pretendía dotar a los alumnos de una cultura integral; asimismo, establece enseñanzas manuales para desarrollar aptitudes y destrezas que permitieran aplicar los conocimientos anteriores; y las actividades sociales, con las cuales la escuela se vincularía a la comunidad. Estas últimas, debían buscar que los niños adquirieran "las experiencias y los conocimientos mediante los cuales se puede capacitar a los niños para que acrecienten y renueven el acervo cultural que reciban en la escuela, en el hogar y la comunidad; [...] y prepararlos a fin de que puedan ser más tarde valores reales y efectivos de transformación social" (SEP, 1935, p. 23).

El *plan de general estudios* se integró con las materias y actividades siguientes: lengua nacional, cálculo aritmético y geométrico, observación y estudio de la naturaleza, ciencias sociales, enseñanzas manuales y economía doméstica, actividades

artísticas, civismo, prácticas sociales y educación física. La finalidad de cada una de ellas se especificaba así:

La lengua nacional debía enseñarse con "métodos naturales y en forma viva y funcional". Tenía como objeto dar un idioma común y un lenguaje correcto y completo a todos los mexicanos. Los conocimientos de cálculo debían tomarse de la propia realidad del niño y los oficios que se practicaban en su comunidad. Por eso se pretendía que reflejaran problemas sociales como la explotación de los trabajadores, los efectos de la guerra, las utilidades excesivas de los capitalistas, la desocupación obrera, o la injusta distribución de la tierra (SEP, 1935, p. 25).

En cuanto al estudio de la naturaleza, desde el primer grado debía tener carácter científico, de modo que los niños pudieran poco a poco comprender las leyes fundamentales de la evolución. Con apoyo en la geografía se quería dar a conocer que el hombre y la sociedad están sujetos a las condiciones del medio físico, pero que el hombre y la sociedad tenían la capacidad para modificar en su favor las condiciones naturales. Se trataba con ello, de contrarrestar prejuicios, creencias falsas y supersticiones acerca de los fenómenos naturales y sociales (SEP, 1935, p. 25).

Mientras que para las ciencias sociales, en las que destacaba el estudio de la historia, se planteaba una innovación respecto a lo que ocurría con la enseñanza tradicional. Los técnicos de la SEP consideraban que hasta entonces la escuela había creado actitudes contrarias a todo mejoramiento de las clases trabajadoras, pues presentaba los hechos históricos de manera tendenciosa, como por ejemplo, la glorificación de oligarquías de la sangre, la fuerza, el dogma y el dinero, o sencillamente omitiéndolos. Ahora, se trataba de que esta enseñanza tuviera un claro sentido revolucionario en todos los grados. De manera particular, la SEP pretendía que en el

sexto grado se abordara la Revolución mexicana "iniciada en 1910" (lo cual, implica la connotación de que aún no había terminado); así como aspectos relativos a la lucha contra el clero, y la política social de los nuevos gobiernos en materia educativa, agraria y obrera (SEP, 1935, pp. 26-27).

Por otra parte, entre las enseñanzas manuales se encontraban las llamadas ocupaciones domésticas, consistentes en clases de cocina, nociones de higiene en el hogar, costura, bordado; y se esperaba que en los talleres se elaboraran productos socialmente útiles. Así también, en este rubro las ocupaciones agrícolas como el cultivo de plantas, cría de animales, sericultura, conservación de frutos y legumbres, lechería, apicultura, las cuales debían tener lugar, sobre todo, en las escuelas de campo, en tanto que en las de la ciudad, se prefería impulsar ocupaciones relacionadas con los oficios como carpintería, herrería, mecánica, electricidad (SEP, 1935, p. 28).

También se contemplaba las actividades artísticas como dibujo, modelado, pintura, escultura, arquitectura, artes populares e industriales, literatura, canto, teatro, música, danza, para que formaran el gusto estético de los alumnos.

Mediante la enseñanza del civismo y las prácticas sociales se formaría en los alumnos la conciencia de que las instituciones gubernamentales y sociales debían acercarse a la redención del proletariado; asimismo, intensificar la acción revolucionaria y socialista del mundo, completar la teoría con el conocimiento objetivo de la situación del trabajador; combatir los vicios de la organización política y social y afirmar los ideales que deberían sustentar a una nueva sociedad (SEP, 1935, p. 29).

Finalmente, la educación física tenía como propósito que el niño dejara de ser individualista, se mantuviera alejado del vicio; propiciar la solidaridad y fortalecer la disciplina y el carácter (SEP, 1935, p. 29).

5.5.2. Funcionamiento y actividades sociales de las escuelas.

En otra parte, el *plan de acción* se refería al funcionamiento de la escuela primaria socialista y a las actividades sociales que ésta debía emprender. Para esto, el *Plan de acción* determinaba que las actividades de la escuela quedarían a cargo de los siguientes organismos: un consejo técnico, encabezado por un secretario general (cargo desempeñado por el director de la escuela) e integrado por todo el personal docente y técnico del plantel; la sociedad de alumnos; la sociedad de padres de familia; un comité central de acción social y comités auxiliares (SEP, 1935, p. 30).

Los comités auxiliares (formados con representantes de aquellos organismos y los alumnos de la escuela) se crearían para diversas tareas, como: de aprovechamiento del medio físico, de acción revolucionaria y socialista, de salud, de alfabetización y cultura, de mejoramiento del hogar, de actividades artísticas y recreativas, de publicidad, deportivos, de asistencia infantil, de correspondencia interescolar, de orden y disciplina. La actuación de estos comités era tanto en el interior de la escuela como en la comunidad (SEP, 1935, p. 37).

5.5.3. Edificios y anexos escolares.

La escuela socialista, de acuerdo con el *Plan de acción*, requería también de instalaciones adecuadas; por lo tanto, se buscaba construir edificios especiales. En el caso de que la comunidad no contara con los elementos suficientes para ello, se procuraría que por lo menos la instalación y el ambiente tuvieran un aspecto atrayente y agradable, aunque fuera modesto.

El concepto de instalación adecuada significaba que las dependencias del plantel, así como los patios de recreo; talleres y campos de cultivo, destinados al juego, a las actividades manuales y al trabajo, debían facilitar la libertad de movimientos de los niños. De esta forma, el plantel escolar sería una unidad no sólo de acción pedagógica, sino también agrícola, industrial y social.

Las dependencias de la escuela se constituirían de diversas secciones: información académica, extensión cultural (bibliotecas, museo, laboratorios, auditorio), higiénico-sanitaria, agrícola-zootécnica (campos de cultivo y locales para cría de animales domésticos), industrial (talleres de diversos oficios), deportiva, actividades domésticas (cocina, lavadero, costurero y comedor colectivos) y comercial (donde la cooperativa escolar exhibiera para la venta productos elaborados por los alumnos en otras secciones).

También, en este apartado se consideraba el mobiliario de la escuela, el cual debía estar en relación armoniosa con las actividades escolares; lo mismo que el material didáctico pertinente para todas las actividades escolares (SEP, 1935, pp. 38-39).

En síntesis, estos eran los principales lineamientos que el *Plan de acción* establecía para la escuela primaria socialista. ¿En qué medida, la escuela primaria del Territorio Norte de la Baja California tenía estas características, para permitir a los maestros y directores hacer realidad la política educativa del régimen cardenista?

Es importante señalar que el gobierno del presidente Cárdenas emprendió una serie de campañas para modificar las condiciones de vida de los mexicanos, sobre todo, de los trabajadores, y en ello la escuela también participaba. Por ejemplo, las campañas antialcohólica y de salud e higiene, coordinadas por el Departamento de

Salubridad Pública, involucraban a la SEP y a los gobiernos de los estados. Además, en el periodo de 1938, el gobierno cardenista llevó a cabo la expropiación petrolera, lo que movilizó a toda la población del país; ésta última contribuyó, con los medios a su alcance, para que el gobierno pudiera pagar a las empresas petroleras extranjeras. Las escuelas, mediante los comités auxiliares, organizaban brigadas antialcohólicas, de higiene y salud, que actuaban en las poblaciones; y al interior de ellas se realizó una campaña "de redención de la deuda petrolera", donde los alumnos hacían sus aportaciones para enviarlas a la presidencia de la república. De allí que, en los informes de los directores de las escuelas primarias se mencionen todas estas actividades (AHSEP- IIH-UABC, exp. 7.30; AHSEP-IIH-UABC, exp. 7.8).

5.6. LOS INFORMES DE LOS DIRECTORES DE LAS ESCUELAS URBANAS DEL TNBC, 1938

En los informes del ciclo escolar 1937-1938 presentados a los jefes superiores de la SEP, por los directores de las escuelas primarias urbanas Cuauhtémoc, Leona Vicario, Netzahualcóyotl, Benito Juárez y Distrito Federal, de Mexicali; Miguel F. Martínez, José María Larroque y Héroe de Granaditas, de Tijuana; y Progreso, de Ensenada, es posible vislumbrar en qué medida se cumplía el *Plan de acción de la escuela primaria socialista*.

Para contrastar esos informes, a continuación se presentan aspectos de la labor realizada siguiendo la secuencia temática del *Plan de acción*. De esta manera, se destacan los siguientes rubros:

1. Materias impartidas, enseñanzas manuales, actividades artísticas, enseñanza del civismo, y educación física, correspondientes al *plan general de estudios*.

2. Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela, como el consejo técnico, la sociedad de alumnos, la sociedad de padres de familia, el comité central de acción social y/o diversos comités.

3. Condiciones materiales de los edificios y anexos; el mobiliario y el material didáctico o de trabajo.

4. Las fiestas cívicas.

5.6.1. Escuela Cuauhtémoc, en Mexicali.

La Escuela Cuauhtémoc, fue fundada en 1915. En junio de 1938, su director, el profesor Jorge Olguín Hermida, informaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas:* lengua nacional, aritmética y geometría, ciencias naturales, geografía e historia.

Enseñanzas manuales: economía doméstica, en la que "las alumnas tuvieron encargándose de ellas compañeras de grupos paralelos y superiores"; agricultura, "la falta de espacio para cultivos formales que puedan reportar algún beneficio, ha hecho que estas actividades se reduzcan al cultivo del jardín y un pequeño huerto escolar [...]".

Actividades artísticas: canto.

Enseñanza del civismo: revisión de los temas como el problema petrolero, campaña de redención, el problema agrario, el *Código agrario*, la *Ley federal del trabajo*, los artículos 3º, 27º, 123º y 130º constitucionales, análisis de la Revolución mexicana, el problema racial e idiomático del país, la educación socialista, la lucha de clases, los sistemas de gobierno en el mundo, reglamentos de aseo, la familia y los deberes y obligaciones de cada uno de sus miembros, derecho de huelga, burguesía y

proletariado, los repartimientos ejidales en la región, el latifundio y el ejido, precauciones en enfermedades contagiosas.

Educación física: básquetbol, indorbol y voleibol, y participación en encuentros deportivos.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela:* los grupos participaron en la brigada sanitaria y en la sociedad de defensa del árbol. La brigada sanitaria ayudó en la vacunación de la población de Mexicali. Se hizo una intensa campaña de redención económica. La escuela, por estar ubicada en el centro de la ciudad, era un lugar de reunión de clubes deportivos, sociedades de fines recreativos y otros más.

3. *Condiciones materiales:* El gobierno del TNBC durante 1937-1938 reparó la escuela: los pasillos interiores, los excusados y el maderamen exterior fue pintado, se renovó el emplasto, y colocó la cerca de alambre alrededor del lote de la escuela; en los salones de clase se pintaron muros y mobiliario, el costo fue asumido en un 50% por el gobierno local y 50% la escuela con el producto de festivales organizados para ello. *Mobiliario:* escaso con relación a la población infantil; faltan 100 mesabancos, 10 máquinas de coser, una estufa y una batería de cocina. *Material didáctico:* Es escaso, el indispensable se obtiene con las ganancias de la tienda escolar. Faltan libros de texto, pizarrones, gises, tinteros, cuadernos. En cuanto a los materiales de trabajo, los maestros lo improvisan o lo procuran por los medios económicos que permiten los festivales y los productos de la tienda escolar.

4. *Fiestas cívicas.* A través de los comités de gobierno se organizaron desfiles y las festividades marcadas por el calendario escolar.

La escuela tuvo una inscripción de 720 alumnos, y la asistencia media fue de 526. Esta diferencia se debía que por una parte había una población flotante numerosa de la región; y por otra, por la cantidad de cambios y licencias del personal docente (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 12, exp. 1, fs. 21-27).

5.6.2. Escuela Leona Vicario, en Mexicali.

Esta escuela, fundada en 1924, en 1938 era dirigida por la profesora María del Pilar Dávalos, quien informó haber entregado "a cada maestro su programa de trabajo y las instrucciones para interpretarlo de acuerdo con las dadas por la Secretaría de Educación Pública", y detallaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas*: se omite toda información.

Enseñanzas manuales: la economía doméstica fue impulsada de acuerdo con las necesidades y aptitudes de los grupos.

Actividades artísticas: se omite información

Enseñanza del civismo: se omite información.

Educación física: durante todo el año los alumnos disfrutaron de material deportivo porque fueron organizados en un club deportivo que sesionaba semanalmente, y organizaron dos festivales para la compra de libros. La escuela tomó parte en los encuentros convocados por la Dirección de Educación Física, y alcanzó primer lugar en los eventos atléticos del 20 de Noviembre. Se intensificó el deporte y el juego organizado, en todos los grupos.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela*: Se estableció el consejo de escuela, el cual funcionó durante todo el año y en las sesiones

se trataron principios generales sobre la técnica de la enseñanza; se organizó el trabajo, se hicieron adaptaciones a las pruebas para apreciar el rendimiento escolar. Los alumnos tomaron parte activa del gobierno de la escuela organizados en diferentes comisiones, como: la cooperativa de producción y consumo, regida por estatutos tomados de los instructivos de la Secretaría de Educación y adaptados a las necesidades de la escuela. Se organizó el botiquín escolar y la brigada sanitaria mixta (niños y niñas) contribuyó a la higienización de la escuela y a la conservación de la salud de los alumnos, cooperó con la labor de los maestros de hacer revistas generales de aseo y distribuyó la propaganda del Departamento de Salubridad. El sector femenino de la brigada sanitaria distribuyó diariamente diez litros de leche entre los niños desnutridos.

3. *Condiciones materiales*: el departamento de economía doméstica está en buenas condiciones, se usó durante todo el año para elaborar productos que vendía la cooperativa escolar. La escuela tiene terrenos para la siembra de hortalizas: cuatro jardines, gran cantidad de árboles de sombra y una huerta con árboles frutales, todo bajo el cuidado de maestros y alumnos. Se tiene en proyecto la formación de un vivero para proveer de árboles frutales las casas de los alumnos. *Mobiliario*: existe el problema de falta de muebles. *Material didáctico*: la dotación del libro de lectura *Simiente* fue insuficiente tomando en cuenta la asistencia de los alumnos. Los grupos de tercer ciclo compraron sus libros de lectura y su material, desde hace varios años la escuela carece de libros de lectura y de texto para información de los grupos superiores.

4. *Fiestas cívicas*: La escuela participó en los eventos conmemorativos de todas las fechas históricas del calendario oficial, organizados por el gobierno del territorio y

por la Dirección de Educación Federal (AHSEP-D.G.E.P.E.T., caja 14, exp. 9, fs. 15-19).

5.6.3. Escuela Netzahualcóyotl, en Mexicali.

La Escuela Netzahualcóyotl, fue fundada en 1923. En 1938, su director, el profesor Mauricio S. Martínez, informaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas:* se realizaron actividades para adquirir medios de expresión, relación y cálculo a través de la lengua nacional, lectural oral y en silencio, escritura caligráfica, ortografía, expresión oral y escrita, aritmética. Se realizaron actividades para conocer la naturaleza, cada grupo hizo prácticas agrícolas en la parcela escolar.

Enseñanzas manuales: Se efectuaron dos siembras, la de invierno y la de verano: hortalizas: zanahoria, rábano, betabel, chícharo y haba, calabaza, frijol, alcachofa, maíz; flores azucenas, nardos, mastuerzos, violetas, espuelitas, petunias y zinnias. Se sembraron árboles frutales: 10 granados, 10 higueras, 5 duraznos y 2 albaricoques; árboles de ornato: 400 acacias, 50 pirús. La cosecha produjo \$ 306.17.

Las *actividades artísticas*, la *enseñanza del civismo* y la *educación física* no se mencionan.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela:* Mediante elección popular de los alumnos, se organizaron los siguientes comités: autogobierno infantil; cooperativa de consumo, antialcohólico, deportivo, de higiene, proestudiantina, cruz azul (delegación sanitaria), de festejos, propago de la deuda del petróleo. Los maestros instruyeron a los alumnos en las siguientes prácticas: elecciones

de los miembros de la mesa directiva; nombramiento de comisiones, formación de órdenes del día, formulación de actas de sesiones. Se crearon organizaciones de adultos guiadas por la escuela con fines deportivos y culturales: La primera, denominada Juventudes Socialistas del Territorio Norte de la Baja California, fue organizada por los profesores Raymundo Beltrán, Jorge Olguín y Tomás Rodarte, cuenta con 35 adultos que sesionan dos veces por semana y practican deportes diariamente a la salida del trabajo. Esta organización efectuó dos bailes cuyo producto fue distribuido así: \$ 27.00 para la deuda del petróleo y \$ 27.00 para la compra de material deportivo. La segunda organización, el Club Deportivo Azteca, cuenta con 25 adultos que sesionan una vez por semana y practican también diariamente los deportes a la salida del trabajo.

3. *Condiciones materiales*: El edificio es de adobe, forrado de alambre y cemento, sobre cimiento de concreto, el techo de madera y tejamanil. Tiene cuatro aulas. Requiere pintura, reparaciones de puertas y ventanas; cuenta con diversas dependencias, una casa, lavabos, excusados tipo inglés, regaderas, estanque de natación. *Mobiliario*: es insuficiente, se requieren 50 mesabancos, pizarrones, sillas, bancos, un piano, ventiladores eléctricos. *Material didáctico*: la escuela recibió 150 cuadernos, 2 gruesas de lápices y 12 cajas de gises. "En atención a que el 90 por ciento de los educandos es pobre de solemnidad, pido que el año entrante se le suministre material escolar en cantidades suficientes para poder asegurar mejores resultados".

4. *Fiestas cívicas*: Se realizaron los festivales del 20 de Noviembre; 5 de Febrero; Día del Árbol; 21 de Marzo; Día del Cartero; Día del Soldado; Día del Trabajo; 5 de Mayo; Día de las Madres; Día del Maestro, y de clausura.

Se enfrentan "problemas educativos y sociales que dificultan la marcha rápida del trabajo escolar, debido a la crisis económica que cada día se acentúa más; la baja inmoderada de nuestra moneda en relación con la moneda americana; las enfermedades infantiles ocasionadas por alimentación insuficiente. La mayor parte de los hogares de esta sección carecen de las comodidades más indispensables de una vida higiénica, fácil será comprender por qué durante el año se presentaron numerosos casos de enfermedades que alejaron a 124 alumnos" (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 12, exp. 7, fs. 3-10).

5.6.4. Escuela Benito Juárez, en Mexicali.

La Escuela Benito Juárez fue fundada en 1926. En 1938, su director, el profesor Antonio Barbosa Heldt, informaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas:* se omite información.

Enseñanzas manuales: se trabajó en forma intensiva y con diversos cultivos de hortaliza el campo que tiene la escuela para experimentación agrícola; se atendió el apiario.

Actividades artísticas: se impulsó la cultura musical con la integración de una estudiantina, la cual hizo su presentación en diversos festivales de la escuela y de la ciudad de Mexicali.

Enseñanza del civismo: se omite información.

Educación física: se participó en las competencias de atletismo y en un campeonato interescolar.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela:*

todos los actos de la escuela se planearon y ejecutaron por acuerdo del consejo de la escuela, integrado por el personal de la misma, bajo la presidencia del director. Funcionó una cooperativa escolar, cuyas utilidades fueron pignoradas para beneficio de sus miembros. Se estableció el Socorro Rojo Escolar para el servicio de los alumnos del plantel, el cual con éxito estableció el botiquín. El delegado de Sanidad dio un curso sobre higiene para los niños, y se integró el primer comité de salubridad y asistencia social. Se instituyeron los "viernes sociales" donde participaban alumnos y maestros para despertar sentimientos artísticos, patrióticos, de amor a la humanidad y a las clases trabajadoras.

3. *Condiciones materiales:* el edificio requiere reparaciones desde hace mucho tiempo, y el gobierno no ha podido realizarlas; cuenta con agua suficiente, luz y teléfono, y los sanitarios están en malas condiciones. *Mobiliario:* se encuentra en regulares condiciones y regular cantidad, pero no suficiente, ni lo será para el año próximo en el que se aprecia habrá un aumento en la matrícula; hacen falta 135 pupitres, archiveros de metal y libreros. *Material didáctico:* es muy escaso, para el año siguiente faltarán libros, cuadernos, plumas, lápices, portaplumas, tinta, así como diversos materiales para labores domésticas, trabajos manuales y dibujo. Con excepción del equipo de agricultura y apicultura, carecemos de toda clase de materiales de trabajo, incluidos los equipos geométricos.

4. *Fiestas cívicas:* La escuela participó en todos los festivales públicos organizados por la Dirección de Educación y la Junta Patriótica de Mexicali (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 14, exp. 10, fs. 1-4).

5.6.5. Escuela Distrito Federal, en Mexicali.

La Escuela Distrito Federal, ubicada en 1933. En 1938, su directora, profesora Jesús Gil Morales, informaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas:* se omite información.

Enseñanzas manuales: la clase de labores se impartió con máquinas de coser de los hogares de los alumnos, se llegaron a prestar hasta doce a la escuela, lo que le daba un aspecto de taller.

Actividades artísticas: se impartieron clases de música acompañadas de piano.

Enseñanza del civismo: la escuela fue el centro de reunión de los jóvenes de la localidad, a la salida de clases se veían grupos de muchachos regando, arreglando el campo, las canastas y los tableros, evitándose que se fueran a perder su tiempo a la ciudad.

Educación física: se atendió el deporte, los alumnos tomaron parte en los encuentros con las demás escuelas de la ciudad; pero les faltaba entrenamiento, y esto se debe a que en esta escuela es más numeroso el personal femenino, y la mayoría del alumnado es masculino, así es que es indispensable que el personal tenga más hombres, para que sean mejor atendidos los deportes.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela:*

Debido a que la disciplina era mala, para mejorarla se estableció el sistema de guardias. Los maestros ayudados por comisiones de alumnos, tenían el encargo de velar por la disciplina, el aseo, personal y de la escuela, el orden, la protección de los menores, la puntualidad, vigilar que los niños no salieran de sus grupos inmediatamente después de la entrada a clases con el pretexto de haber olvidado sus útiles; esto era un

hábito que ocasionaba que hasta doce o quince alumnos dejaran el salón para volver a casa. Estas comisiones tenían el encargo de respetar la personalidad de sus compañeros, el sexo y sin ninguna facultad de dar castigos corporales.

Acerca de algunas actividades sociales, la profesora Jesús Gil Morales, señalaba lo siguiente:

Encontré funcionando sin ninguna organización una venta de dulces que llamaban cooperativa, las ganancias se emplearon en bien de los niños, hubo maestras que con gran espíritu de cooperación, como la Srita. Severiana Jarquín Ch. que proporcionó cinco uniformes para la brigada sanitaria hechos por las mismas alumnas. Ma. Elena Esperanza Flores Martínez hizo idéntica cosa ayudando a las niñas notoriamente pobres. La escuela tiene su botiquín bien provisto a cargo de los grupos superiores, por semana. Al médico escolar se le pidió su colaboración para que hiciera con frecuencia reconocimientos a la salud de los niños, visitando el Dr. Francisco Dueñas una vez por semana invariablemente la escuela.

3. *Condiciones materiales:* El edificio es de estuco y madera y fue construido por la federación. Está en buenas condiciones pero no bien cuidado, tiene desperfectos; requiere de una buena reparación. *Mobiliario:* es escaso, los niños sufrieron incomodidades, se necesitan 100 mesabancos, tres escritorios y tres sillas para los maestros. *Material didáctico:* la Dirección de Educación Federal dotó de libros de texto, lápices y gises. La biblioteca tiene muy pocos libros, rotos y mal cuidados, pero posee la obra *El tesoro de la juventud*. Fue establecida la hora del libro, y hay entre los alumnos gran entusiasmo por la lectura.

4. *Fiestas cívicas*. Todas las fiestas cívicas patrias fueron conmemoradas, y en ellas los alumnos se reunieron con el vecindario. La fiesta del Día del Soldado fue iniciada en parte por esta escuela. La fiesta del Árbol se realizó porque el inspector forestal dio preferencia a esta escuela para celebrarla en ella, para eso se hizo una gran plantación de árboles y se desarrolló un programa teatral (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 12, exp. 4, fs. 16-19).

5.6.6. Escuela Miguel F. Martínez, en Tijuana.

La Escuela Miguel F. Martínez, fue fundada en Tijuana en 1923; en 1938, su director, el profesor Jesús Ayala Treviño, informaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas*: se realizaron actividades para adquirir medios de expresión, relación y cálculo. Se utilizó el método onomatopéyico de Torres Quintero.

Enseñanzas manuales: se efectuaron actividades para conocer la naturaleza, como distinción de las plantas, cultivo de hortalizas, observación de los animales, influencia de los rayos solares. Se hicieron prácticas de orientación tomando en cuenta la ubicación de la escuela y el plano de la ciudad, también prácticas de aseo e higiene corporal y del vestido, división del trabajo en el hogar y en la escuela, excursiones, visitas y paseos para observar los procedimientos para la preparación de la tierra para el cultivo; así como prácticas de cocina, confección de juguetes, hechura de flores de papel.

Actividades artísticas: se omite información.

Enseñanza del civismo: pláticas sobre la evolución del pueblo mexicano, conocimiento de las organizaciones que operan en la localidad, y fines que persiguen,

necesidad de unificación de todos los mexicanos para el engrandecimiento de la patria, derechos y obligaciones del alumnado y los profesores dentro del plantel, estudio de las organizaciones obrero-campesinas del país, problema y situación del TNBC, organización del gobierno, tendencias de reivindicación del proletariado, bases de la economía socialista, el capitalismo, los derechos de los niños y la mujer, panorama del mundo actual e incremento del socialismo, entre otros temas.

Educación física: organización de juegos de indoor y volibol.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela:* Se eligió a la sociedad de alumnos. A través de la formación de una sociedad de carácter recreativo y ayuda mutua se realizaron diversas tareas de la escuela: limpieza y pintura, la compra de aperos de labranza, confección de secadores, mandiles y manteles. Se realizaron campañas de modernización de los servicios domésticos y de aseo. También se formaron comisiones de orden, aseo, puntualidad y asistencia y protección de menores, y se integró la brigada sanitaria.

Se hicieron prácticas de carácter sindical, nombramiento de comisiones de aseo, orden, ornato, puntualidad, economía, agricultura, festividades sociales, biblioteca y museo.

3. *Condiciones materiales:* Al edificio se le hicieron reparaciones, costeadas por el gobierno del territorio, de albañilería, carpintería, plomería y pintura con un costo de \$ 7 000. *Mobiliario:* escaso número de mesabancos, lo que dificultó el desarrollo de los trabajos. *Material didáctico y de trabajo:* con dinero recabado en los festivales se compraron aperos de labranza, para reparación y pintura de muebles, aceite para los pisos y compra de material escolar.

4. *Fiestas cívicas.* Se omite información.

Se informa sobre los problemas educativos y sociales que dificultan la marcha rápida de los trabajos escolares, en especial, el exceso de alumnos, pues hubo grupos de 70 niños (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 13, exp. 2, fs. 18-28).

5.6.7. Escuela José María Larroque, en Tijuana.

Acerca de la Escuela José María Larroque, ubicada en Tijuana, en 1938, su directora, la profesora Francisca de la P. de Félix, informaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas:* lengua nacional, aritmética, geometría, ciencias naturales, en historia y geografía: estudio del Territorio Norte de la Baja California, estudio de la república mexicana, división política, forma de gobierno, prácticas sociales y de patriotismo; sociedad cooperativa, movimiento filibustero de 1911, biografía de don José María Larroque, gobierno del Territorio y de los estados.

Enseñanzas manuales: como la escuela carece de terreno para la agricultura, sólo se cultivó un pequeño jardín, algunos árboles y una pequeña hortaliza; se confeccionó ropa, y se hicieron bordados y tejidos, se realizaron trabajos de mecánica en beneficio del propio plantel, y trabajos de carpintería como juguetes de madera.

Actividades artísticas: se hicieron dibujos con pintura de aceite y lápices de colores, y se formó una pequeña estudiantina.

Enseñanza del civismo: se vieron las principales garantías individuales consignadas en la *Carta magna*; el imperialismo de la antigüedad y civilización autóctona de América; estudio de las características de la Edad Media e ideas renovadoras posteriores; la gran propiedad; Revolución francesa; el latifundismo; la Revolución rusa; abolición de la propiedad; la Revolución mexicana; el Artículo 123

constitucional; sindicatos y federaciones obreras; importancia del agrarismo y emancipación de la clase campesina.

Educación física: se omite información.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela:* Se reunió la directiva de padres y maestros, el 24 de diciembre esta sociedad obsequió el aguinaldo a los niños de la escuela. Se realizaron actividades con los fondos de la cooperativa escolar y festivales organizados por los alumnos, se prepararon alimentos sencillos para los niños más pobres; y se constituyó la botica de emergencia.

3. *Condiciones materiales:* la escuela cuenta con ocho salones en perfectas condiciones, y carece de terreno para la agricultura. *Mobiliario:* es escaso y malo. *Material didáctico:* no cuenta con útiles ni libros.

4. *Fiestas cívicas:* El 16 de Septiembre, los alumnos concurren al desfile; 20 de Noviembre, desfile; 5 de Febrero, se conmemoró con una velada literario-musical; 20 de Febrero, formación de una estudiantina; 12 de Marzo, pequeño festival con motivo de la Semana del Árbol; 27 de Abril, pequeño festival en la explanada del cuartel con motivo del Día del Soldado; 5 de Mayo, desfile y velada literario-musical; 10 de Mayo, homenaje a las mamás; 15 de junio, festival de clausura de labores, hubo deportes y una velada literario musical (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 11, exp. 5, fs. 10-12).

5.6.8. Escuela Héroe de Granaditas

De la Escuela Héroe de Granaditas, ubicada en Tijuana, en 1938, su director, el profesor Néstor Ramírez, informaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas*: las últimas enseñanzas impartidas de conformidad con los programas de la superiodad, con las modificaciones impartidas por cada maestro, según las condiciones muy particulares de cada grupo: escritura, ortografía, composición, redacción, cuentos, recitación, canto, mecanizaciones, aritmética, resolución de problemas.

Enseñanzas manuales: niños y niñas cultivaron plantas de jardín, árboles frutales, en la escuela y en sus casas. Para las labores de esta índole los alumnos tuvieron que traer herramientas y agua a sus casas, porque en la escuela se carecía de todo. Las niñas aprendieron a hacer vestidos, cortar, dibujar, bordar, hacer polvo y flores.

Actividades artísticas: aprendieron coros, bailes, canto.

Enseñanza del civismo: se omite información.

Educación física: los alumnos cultivaron su físico con juegos, deportes, excursiones, competencias diversas.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela*: La escuela tiene sociedad infantil, sociedad de padres y maestros, comité procolonia Independencia, liga femenil, mediante ellos se logró interesar en los asuntos educativos a todos los vecinos del lugar. Se han formado hábitos de puntualidad aseo, atención, respeto, cooperación. Se fundó la sociedad infantil "Trabajos escolares", la cual mantuvo relaciones con las agrupaciones de la colonia y el resto de la ciudad, con las autoridades locales, del Territorio y de la República, con la prensa local y foránea, y funcionó mediante las comisiones de orden, aseo de paredes, de patios, excusados, jardín, árboles, puntualidad, asistencia, prensa y propaganda, útiles escolares y mobiliario, libros y enseres, rifas, intercambio escolar, festivales, trabajos de carpintería

y reparaciones, juegos y deportes. La escuela contribuyó a la cultura del campesino por medio del periódico mural, único que se publicó en el Territorio. Se organizaron bailes infantiles, tardeadas, funciones de cine, a beneficio del plantel. Se desarrolló la campaña prolimpieza e higiene. Se organizaron comités proinfancia, antialcohólico y deportivo.

3. *Condiciones materiales*: el local es propiedad de la delegación de Tijuana, consta de dos salones, y es de madera. Se dispone de un campo muy amplio para juegos y para cultivo. No hay lavaderos, cocina, taller de costura, ni otros. El plantel está dotado de luz, pero no hay teléfono. *Mobiliario*: faltan escritorios, sillas, mesas, pupitres, mesas de trabajo colectivo. Se necesitarán muchos pupitres porque hay alrededor de 400 alumnos en esta colonia, ya que cuenta con servicios de agua y luz y la afluencia de familias es mucha. *Material didáctico*: faltan gises, cuadernos, crayolas, pizarrones, escritorios, cartulinas, papel constructivo, goma, material para la biblioteca, equipo de laboratorios, equipos deportivos. Se contó con libros para 1º y 4º año principalmente, y faltaron casi para los demás alumnos. Con la cooperación del comercio y algunos vecinos, y el producto de las funciones de cine patrocinadas por la sociedad infantil, se consiguió algún material escolar.

4. *Fiestas cívicas*. Se realizaron festivales que llamaron poderosamente la atención a las personas que los presenciaron: el Día del Soldado, Día del Empleado Postal, Día de las Madres y fin de cursos (AHSEP-D.G.E.P.E.T., caja 11, exp. 6, fs. 4-6).

5.6.9. Escuela Progreso, en Ensenada

Escuela Progreso, fue fundada en 1924, en Ensenada. Su director en 1938, el profesor José María Ávalos Morán, informaba lo siguiente:

1. *Materias impartidas*: lectura, escritura, cálculo, lengua nacional, aritmética y geometría, geografía, economía política, historia, ciencias naturales.

Enseñanzas manuales: economía doméstica para niñas, prácticas agrícolas para niños en la parcela escolar, se aró y abonó el campo de cultivo, se formaron cooperativas para el cultivo y explotación de las parcelas, y se dio preferencia al cultivo de legumbres; economía doméstica consistente en remiendos, hojales, corte de prendas de uso en el hogar, trabajos de calado y bordado.

Actividades artísticas: dibujo, baile, canto, donde se inculcó el amor al trabajo, la perseverancia, amor al deporte y a la patria; se realizaron dramatizaciones tomando en cuenta el folklor nacional, también se hicieron trabajos de jardinería para adornar la escuela y que los educandos manifestaran su gusto artístico.

Enseñanza del civismo: se omite información.

Educación física: se organizaron marchas, carreras, saltos, juegos libres y se formaron clubes deportivos que realizaron juegos de indoor, béisbol y encuentros interescolares.

2. *Actividades sociales realizadas a través de los organismos de la escuela*: Estas actividades estuvieron centradas en el director quien procuró la colaboración de los maestros. Se emprendieron las campañas prohigiene, antialcohólica y proárbol. Se organizó la sociedad cooperativa escolar. En relación con el conflicto petrolero se desarrolló la Semana del Petróleo (del 28 de marzo al 2 de abril) y una magna

manifestación infantil a la que fueron invitados los niños de otras escuelas. Se constituyó un comité central propago de la deuda petrolera, y se le remitió al presidente Cárdenas las aportaciones espontáneas para la redención nacional. Se establecieron hábitos de aseo, puntualidad, orden, laboriosidad, cooperación, trabajo en común, economía y ahorro, y formalidad. Se estableció una enfermería atendida por la brigada sanitaria, en la cual se atiende a los alumnos y también a la comunidad.

3. *Condiciones materiales*: se reparó el servicio sanitario; se cuenta con un anexo para la enfermería el cual cuenta con botiquín, cama y ropas; se amplió el local destinado a la avicultura. En general el edificio se encuentra un poco lamentable, debido a que desde que la escuela fue puesta en servicio no se le han hecho reparaciones para conservarla en buen estado. *Mobiliario*: es escaso, faltan 100 pupitres, escritorios, sillas, mesas de trabajo colectivo. *Material didáctico*: faltan 130 libros *Simiente*, gises, lápices, cuadernos, tinteros, plumas de acero. El material de trabajo es escaso y en malas condiciones.

4. *Fiestas cívicas*. Se realizaron festivales de acuerdo con el calendario escolar. (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 12, exp. 8, fs. 16-20).

Entre los aspectos más evidentes en los informes de los directores de las escuelas primarias urbanas del TNBC, de 1938, se pueden señalar los siguientes:

Que la impartición de las materias para adquirir medios de expresión (oral y escrita) y de cálculo se realizaba en todos los centros escolares. Sin embargo, los directores de las escuelas Leona Vicario, Benito Juárez y Distrito Federal, omiten la información respectiva, e incluso las actividades artísticas y el civismo. En el caso de la primera, se señala que cada maestro recibió el programa y las instrucciones de la SEP.

Quizá, la omisión se debe a que los directores no recibieron de sus profesores la información a ese respecto, o no consideraron importante informarlo.

La economía doméstica está siempre presente, lo que denota que existía interés en que se adquirieran habilidades, como la costura y la cocina, que ayudaran a mejorar las condiciones de los hogares. En este rubro, a pesar de que a partir de la implantación de la educación socialista, todas las escuelas públicas pasaron a ser mixtas mediante la coeducación, en 1938 algunos directores destinaban la economía doméstica para las niñas, y las labores de cultivo para los niños.

En todas las escuelas se realizaban labores agrícolas, aún cuando, algunas no contaban con el espacio suficiente para el cultivo, o no contaban con terrenos, como la José María Larroque, de Tijuana. En algunos planteles, el producto de las actividades manuales, sobre todo del cultivo de productos agrícolas y la crianza de animales, se comercializaba a través de la cooperativa escolar, y los directores rendían cuentas a la SEP de lo obtenido por los alumnos.

La organización de diversos comités para realizar las actividades sociales de la escuela en la comunidad es un rasgo también distintivo en todos los informes, a excepción de la Escuela Progreso, de Ensenada, en que la directora señala que estaban centradas en ella y en los profesores que le daban su cooperación.

Sin duda, las escuelas no sólo organizaban a los alumnos para atender muchas de sus necesidades, sino que la presencia de ellas en sus comunidades se mantenía constante, a través de brigadas de salud e higiene y las campañas antialcohólicas; sin embargo, no presentan datos que nos permitan conocer con detalle cómo se llevaban a cabo.

Las condiciones materiales de las escuelas reflejan que funcionaban con grandes precariedades económicas. La mayoría de los directores informan sobre lo numeroso de los grupos, y se encuentran preocupados porque la matrícula aumentará en el siguiente ciclo escolar; esta situación incidía en las condiciones en que los niños tomaban sus clases, pues el mobiliario era insuficiente o estaba en mal estado. Así también, se manifiesta la falta de material didáctico y de trabajo. Este problema, solía resolverse en parte con el dinero recabado en los festivales escolares, o en algunas ocasiones las escuelas recibían la ayuda de los vecinos. Destaca que el libro básico que la SEP editaba, *Simiente*, casi no estaba disponible.

Llama la atención que en ese entonces, los artículos de papelería como cuadernos, lápices, gises, juegos de geometría, y otros, como los materiales para las enseñanzas manuales, eran proporcionados por la Dirección Federal de Educación; lo que nos dice que no existía una oferta comercial de ellos, y si la había, es probable que fueran adquiridos en las poblaciones del otro lado de la frontera. Ante la precariedad económica, es evidente que la adquisición del material didáctico, de trabajo y deportivo, no recaía en el gasto de las familias, sino que era resuelto a través de las actividades para recabar recursos, realizadas por maestros y alumnos; y sobre todo por el gobierno.

A pesar de que el gobierno contemplaba recursos financieros para atender las necesidades materiales de las escuelas, a todas luces, eran insuficientes. Por ejemplo, en los *Presupuestos de egresos del Territorio Norte de la Baja California* de 1937 y de 1939, estos recursos se encuentran asignados como se muestra en la tabla 17, donde se observa cómo pasan del 5% en el primer año a 3% en el segundo:

TABLA 17. Recursos presupuestales para conservación de edificios escolares, mobiliario, equipo, material didáctico y de trabajo.

Concepto	1937 \$	% Presupuesto de educación	1939 \$	% Presupuesto de educación
Conservación de edificios escolares	15 000	1.9	10 000	0.9
Adquisición de mobiliario	10 000	1.2	10 000	0.9
Aperos de labranza, avicultura y apicultura	7 000	0.9	5 000	0.4
Instrumentos, aparatos y maquinaria	2 000	0.2	2 000	0.2
Compra de árboles y semillas	1 000	0.1	1 000	0.1
Compra de material de enseñanza	5 000	0.6	5 000	0.4
Total	40 000	5.0	33 000	3.0

Fuente: Elaboración propia con base en *Periódico oficial del TNBC* (1937, pp. 22 y 23; 1939, pp. 22 y 24).

En cuanto a las fiestas cívicas, todos los directores informaron, más o menos con cierto detalle, sobre la realización de éstas, y con ello se cumplía con el calendario cívico de la SEP, el cual también se presentaba en el *Plan de acción*. Pero llama la atención, que en el caso de la Escuela Miguel F. Martínez, de Tijuana, se omite esta información, sobre todo porque en esa época, ésta era el centro de las actividades escolares y cívicas entorno a las cuales se concentraba la población de esa localidad.

Todo lo anterior hace deducir que los informes de los directores de las escuelas primarias urbanas del TNBC, de 1938, son evidencias de que el *Plan de acción de la escuela primaria socialista* se llevaba a cabo conforme a la interpretación de cada maestro y de cada director de escuela, quizá en la medida de sus convicciones, y sobre todo en la medida de los recursos presupuestales disponibles.

5.7. LA INFRAESTRUCTURA DE LA ESCUELA PRIMARIA DEL TNBC AL FINAL DEL SEXENIO CARDENISTA, 1940

A partir de diversas estadísticas escolares de 1936, 1938 y 1940 elaboradas por la Dirección Federal de Educación en el TNBC, y enviadas a la D.G.E.P.E.T., es posible conocer algunas características de las escuelas primarias que existían al final del régimen del presidente Lázaro Cárdenas (1940) como: el número, nombre y ubicación de las escuelas urbanas y de las rurales (véase tablas 18 y anexo C.1); el número de planteles por tipo de escuela y por zona escolar (tabla 19), la inscripción y la asistencia por tipo de escuela (tabla 20), y el número de profesores por tipo de escuela (tabla 21). Las tablas que se muestran en este apartado se refieren a datos informados en determinados momentos, y por ello se indica el mes y el año a que corresponden.

De manera particular, para 1940, se puede conocer, por cada una de las cinco zonas escolares en que se encontraba dividido el TNBC, el número de habitantes del poblado en que las escuelas estaban ubicadas, y el número de ejidatarios, en el caso de escuelas en ejidos (anexo C.2); asimismo, las características de las escuelas urbanas, rurales y Artículo 123 (tablas 22, 22-a y 22-b). En este último aspecto, aún cuando la fuente documental muestra 122 indicadores por cada escuela (al parecer obtenidos mediante la aplicación de un cuestionario), para este trabajo se han seleccionado 28 indicadores con el objeto de conocer dos aspectos: *a*), el tamaño del centro de población al que atendían; y las condiciones materiales de su operación (véase anexos C.1 y C.2); y *b*) cómo funcionaban las escuelas para responder al *Plan de acción de la escuela primaria socialista*.

Entre 1936 y 1940 las escuelas urbanas pasaron de 11 a 13. En noviembre de 1938, la D.G.E.P.E.T. tenía registrado que en el TNBC funcionaban 12 escuelas primarias urbanas, y para 1940, 13. La diferencia se debe a que la Escuela Padre Kino ubicada en Tecate, antes rural, fue ascendida a la categoría de urbana; y a la reciente creación en Tijuana de la Escuela Lázaro Cárdenas, lo que representó un incremento porcentual de sólo 18% frente al 153% registrado en las escuelas rurales (véase tablas 18 y 19). Todas esas escuelas, a excepción de la Lázaro Cárdenas, fueron creadas entre 1915 y 1933, y durante el periodo estudiado, sólo se fundó una escuela para atender las constantes demandas que hacían los vecinos y organizaciones de trabajadores de Tijuana (AGN, LC, IIH-UABC, exp. 11.30; AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.37; AGN, LC, IIH-UABC, exp. 19.10; AGN, LC, IIH-UABC, exp. 3.21).

TABLA 18. Escuelas urbanas que funcionaban en el TNBC, 1936-1940

No.	Escuela	Ubicación
1	Cuauhtémoc	Mexicali
2	Leona Vicario	Mexicali
3	Benito Juárez	Mexicali
4	Distrito Federal	Mexicali
5	Netzahualcóyotl	Mexicali
6	Álvaro Obregón	Tijuana
7	José María Larroque	Tijuana
8	Miguel F. Martínez	Tijuana
9	Venustiano Carranza	Tijuana
10	Padre Kino	Tecate
11	Corregidora	Ensenada
12	Progreso	Ensenada
13	Lázaro Cárdenas	Tijuana

Fuente: AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 32, exp. 1

Las escuelas rurales en el periodo septiembre de 1936-julio de 1937 a noviembre de 1940 mantuvieron un crecimiento constante de 153%. Así, en 1936 existían 47

escuelas rurales; en 1938, eran 88, es decir, habían crecido en un año 87%. En el ciclo escolar 1940-1941, había ya 119 escuelas en las áreas rurales, esto significa que el incremento entre 1938 y 1940 de escuelas fue de 35%, mientras que en cuatro años, de 1936 a 1940 fue de 115%.

TABLA 19. Distribución de los planteles escolares por zonas, 1936¹-1938²-1940/41³

Cabecera de zona	Urbanas			Rurales			Artículo 123			Total		
	36	38	40	36	38	40-41	36	38	40	36	38	40-41
Mexicali	5	5	5	27	60	86	2	n.d.	3	34	65	94
Tijuana	4	5	6	8	9	13	-	n.d.	-	13	14	19
Ensenada	2	2	2	12	19	20	3	n.d.	3	17	19	25
Totales	11	12	13	47	88	119	5	n.d.	6	64	98	138

Fuente: Elaboración propia con base en: ¹AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, fs. 9 y 10; ²AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 8, f. 1; ³AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 13.

En diciembre de 1928, la cobertura escolar era de 5 868 niños, compuesta por 3 024 hombres y 2 844 mujeres (véase tabla 20). Esta cobertura, según las estadísticas de la D.G.E.P.E.T., no tiene un crecimiento constante pues la inscripción para las escuelas urbanas en julio de 1936, es decir dos años antes, había sido de 6 175 alumnos, y en 1940, subió a 6 679. Lo cual refleja que en las áreas urbanas del TNBC había un número importante de población flotante.

Sin embargo, durante ese mismo lapso de 1936-1940, el comportamiento porcentual en la inscripción escolar no registra la misma tendencia de las escuelas, pues en general fue de 64%, mientras que de manera particular el crecimiento en las escuelas rurales fue de 138%, y en las urbanas del 26%. El aumento porcentual de la inscripción escolar parece registrar una tendencia similar al aumento de la población pero, para el periodo 1930-1940, el cual fue de 63% (Anguiano, 1995, p. 124).

La explicación a ello se puede encontrar en que la construcción de escuelas, sobre todo las rurales, iba paralela a la creación de los ejidos y nuevas colonias agrícolas (y la mayoría ellas se constituían por un solo salón, como se verá más adelante). De hecho:

[...] al término del gobierno de Lázaro Cárdenas se habían formado 65 ejidos y 36 nuevas colonias, donde residían antiguos jornaleros, trabajadores repatriados de Estados Unidos e inmigrantes atraídos por el reparto agrario que se habían transformado en ejidatarios y pequeños propietarios (Anguiano, 1995, p. 129).

TABLA 20. Inscripción y asistencia media en las escuelas primarias, 1936, 1938 y 1940

Escuelas	Julio 1936 ¹		Dic 1938 ²		1940-1941 ³	
	Inscripción	Asistencia media	Inscripción	Asistencia media	Inscripción	Asistencia media
Urbanas	6 175	4 208	5 868	n.d.	7 798	5 580
Rurales	2 957	1 924	5 497	n.d.	7 038	4 727
Artículo 123	189	151	n.d.	n.d.	486	374
Total	9 321	6 283	11 365	n.d.	15 322	10 681

Fuente: Elaboración propia con base en:

¹ AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, fs. 9 y 10.

² AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 8, f. 1

³ AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 7

Otro dato que se manifiesta en la estadística escolar es el relativo a los profesores. En julio de 1936, las escuelas primarias urbanas, rurales y Artículo 123 eran atendidas por 177 profesores, incluidos los directores y los ayudantes (como se les designaba a los profesores que atendían los grupos), más 12 profesores especiales, los cuales acudían a diversas escuelas (en especial a las urbanas) a impartir clases de economía doméstica y actividades artísticas como clases de música y canto (AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25). En total, para 1936 había 189 profesores. Este número

pasó en diciembre de 1938 a 292 y en noviembre de 1940 a 303 (véase tabla 21) (AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exps. 7 y 8).

En el periodo 1936 a 1940, hubo entonces, un crecimiento del número de maestros de 60%, es decir, 114 nuevos profesores y profesoras.

TABLA 21. Número de profesores en el TNBC, 1936, 1938 y 1940

Escuelas	Julio 1936	Dic 1938	Nov 1940	% 36/40
Urbanas	177	145	133	60
Rurales		140	158	
Artículo 123		n.d.	5	
Maestros especiales	12	7	7	
Total	189	292	303	

Fuente: Elaboración propia con base en: AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, fs. 9 y 10; AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 8, f. 1; AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 7.

Por otra parte, los sueldos del personal docente durante el periodo 1936-1940 fueron asignados de la siguiente manera, de acuerdo con los *Presupuestos de egresos del TNBC*:

TABLA 21-a. Sueldos del personal docente del TNBC, 1936 (pesos)

Categoría	Sueldo mensual \$
Inspector encargado de la Dirección General de Educación	454
Inspector de zona	404*
Director de escuela primaria superior	328
Director de escuela primaria elemental	265
Ayudante de grupo superior	278
Ayudante de grupo elemental	200
Profesores especiales de economía doméstica, canto y música	135

* Más \$ 1 000 anuales para viáticos.

Fuente: *Periódico oficial del TNBC* (1936, pp. 28-30).

**TABLA 21-b. Sueldos del personal docente del TNBC, 1940
(pesos)**

Categoría	Sueldo Mensual \$
Inspector de zona	400*
Director de escuela primaria urbana	335
Director de escuela primaria rural	275
Ayudante de escuela primaria urbana	260
Ayudante de escuela primaria rural	240
Profesores de canto y música	225
Profesoras de economía doméstica	240

* Más \$ 6 000 anuales para viáticos.

Fuente: *Periódico oficial del TNBC* (1940, p. 29).

Los montos de estos sueldos sólo pueden ser comparados entre 1936 y 1940 de manera nominal, debido a que no tenemos indicadores sobre el valor adquisitivo de la moneda y sobre las devaluaciones que sufrió el peso en esta época. Lo que la información sobre los sueldos nos indica es que, las categorías de los profesores fueron modificadas a raíz de que se modificaron también las de las escuelas. Por ejemplo, las escuelas superiores y las elementales fueron transformadas por escuelas urbanas y escuelas rurales a la llegada de la SEP, en 1936. Además, se puede observar que existen ligeras variaciones en los sueldos: los inspectores de zona en 1940 ganaban cuatro pesos menos que en 1936, sin embargo, es muy notorio el aumento de los viáticos, los cuales fueron aumentados sustancialmente de 1 000 a 6 000 pesos anuales. Recordemos cómo el profesor Víctor Flores, al hacerse cargo de la 2ª zona escolar en 1936, argumentaba a sus superiores en la SEP los motivos por los cuales no podría desempeñar su trabajo sino se incrementaban los viáticos a él y a los demás inspectores.

Otro incremento de sueldo fue el asignado a los directores. Los de las escuelas urbanas en 1940 recibían siete pesos más, al mes, que los directores de escuelas superiores en 1936. En los ayudantes de las escuelas (es decir, los profesores que atendían los grupos) hay una diferencia entre los urbanos y los rurales. Los primeros, que eran los que laboraban en las escuelas superiores, les fue reducido el sueldo 18 pesos mensuales, mientras que a los rurales, se les aumentó 40 pesos (poco más de un peso diario). Lo cual era una manera de estimular a los profesores para que trabajaran en el campo, lejos de las comodidades que la ciudad les podía brindar. Sin embargo, en lo relativo a los profesores urbanos, también recordemos que la SEP al hacerse cargo de la educación en el TNBC exigía que los profesores trabajaran más horas a la semana, a fin de que contribuyeran a la alfabetización de los adultos impartiendo clases por las tardes o noches, y que los sábados realizaran actividades sociales en la comunidad.

Para 1940 las escuelas primarias urbanas, las rurales y Artículo 123 se identifican por cada una de las cinco zonas escolares: 1ª zona, Mexicali; 2ª zona Mexicali; 3ª zona, Tijuana; 4ª zona, Ensenada; y 5ª zona, Ensenada (véase anexo C.2). Al respecto, la estadística escolar nos muestra los siguientes indicadores: 1) el número de habitantes del centro de población donde se ubicaba la escuela, sólo en los casos de las rurales y de las Artículo 123 de la zona 4ª); y 2) el número de ejidatarios, cuyo total asciende a 3 220, número inferior al de 5 353 registrados en el año de 1940 (véase Anguiano, 1995, p. 112).

Otros indicadores se refieren a algunas características materiales, de organización interna y de actividades sociales que realizaban las escuelas primarias en 1940, por zona escolar. En la tabla 22, de las 138 escuelas destacan entre 100 y 135,

que los edificios fueron construidos especialmente para el servicio escolar, tenían servicios sanitarios, realizaban campañas prolimpieza y antialcohólicas, tenían mobiliario apropiado, contaban con bandera nacional y realizaban reuniones con los campesinos, además de las restantes características. En un rango entre 50 y 99, tenían comité de protección a la infancia, sociedad de padres de familia, habitación para el maestro, libros en la biblioteca, asociación deportiva, comité técnico de educación, cooperativa escolar. Menos de 50, contaban con oficina para el director, baños (regaderas), costurero y cocina, declararon obtener dinero de los cultivos, y llevaron a cabo labores para introducir agua al poblado.

TABLA 22. Características de las escuelas primarias urbanas, rurales y Artículo 123, 1940

Características	1ª zona	2ª zona	3ª zona	4ª zona	5ª zona	total
1. Núm. escuelas primarias	46	48	19	18	7	138
2. Edificios construidos especialmente p/esc.	37	32	13	14	4	100
3. Con oficina para el director	6	2	6	4	-	18
4. Con baños (regaderas)	11	13	8	8	2	42
5. Con excusados	41	47	18	17	6	129
6. Comité de protección a la infancia	20	19	7	4	1	51
7. Realiza campaña prolimpieza	45	47	19	18	6	135
8. Realiza campaña antialcohólica	44	43	16	18	7	128
9. Con sociedad de padres de familia	35	31	12	8	5	91
10. Con mobiliario apropiado	38	40	15	15	4	112
11. Con habitación el maestro	26	29	4	9	3	71
12. Escuelas que declararon obtener dinero de los cultivos agrícolas	4	6	3	4	-	17
13. Escuelas con volúmenes en la biblioteca	23	25	16	10	4	78
14. Con costurero	11	10	5	2	-	28
15. Con cocina	10	8	5	3	-	26
16. Con bandera nacional	41	42	18	18	7	126
17. Con asociación deportiva	25	29	8	10	3	75
18. Con comité técnico de educación	25	29	9	9	5	77
19. Realizan reuniones con los campesinos	39	40	11	11	6	107
20. Introdujeron agua al poblado	4	6	5	1	1	17
21. Con cooperativa	20	20	6	4	1	51

Tabla 22. Continuación

Características	1ª zona	2ª zona	3ª zona	4ª zona	5ª zona	total
22. Resultados desde el punto de vista educativo						
-muy buenos	-	3	3	2	-	9
-buenos	18	9	3	2	1	33
-regulares	1	7	-	-	-	8
-no contestaron	26	29	13	14	6	88
23. Resultados desde el punto de vista social						
-muy buenos	-	3	3	1	-	5
-buenos	18	9	3	2	1	33
-regulares	1	7	-	-	-	8
-no contestaron	26	29	13	14	6	88
24. Visitas de inspección	74	113	63	59	24	333

Fuente: Elaborado con base en AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 7

También, entre las características que se muestran en la tabla 22 llaman la atención las relativas a los "resultados desde el punto de vista educativo" y "resultados desde el punto de vista social", las cuales muestran que de las 138 escuelas, 88 no contestaron en ninguno de esos dos aspectos; del resto, sólo 33 manifestaron que eran "buenos"; y entre 5 y 9, "muy buenos"; y 8, "regulares". ¿Cómo interpretar que más del 60% no hayan respondido? Probablemente la mayoría de las escuelas no alcanzaron los objetivos que la SEP había establecido en su *Plan de acción*.

Por otra parte, la atención de los inspectores escolares de zona durante 1940, se realizó mediante un total de 333 visitas, es decir, 2.4 por escuela.

En cuanto a los materiales con que estaban construidas las escuelas (véase tabla 22-a), de las 138 escuelas, 73 eran de madera, 29 de adobe y madera, 6 de concreto, 5 de concreto armado, y el resto, 25, de otros materiales considerados como rústicos. Asimismo, el número de salones por escuela (véase tabla 22-b), 95 eran de sólo un salón; 27, de 2 salones. Entre el resto destacan, por el número mayor de salones las escuelas: Álvaro Obregón con 18 salones; Miguel F. Martínez con 15; la

José María Larroque con 10; las tres ubicadas en Tijuana. Mientras que en Mexicali, la Cuauhtémoc tenía 12 salones y la Leona Vicario, 13; y en Ensenada, la Progreso 8 salones. Todas éstas eran urbanas, y estaban construidas con material duradero.

En el caso de las escuelas rurales, en su mayoría eran de madera, y de adobe y madera, así como un número considerable de otros materiales rústicos; además de caracterizarse por tener sólo un salón de clase, muchas de ellas (71) disponían de una habitación para el maestro. La construcción del plantel la realizaban los propios beneficiarios, los ejidatarios y colonos.

TABLA 22-a. Materiales de construcción de las escuelas primarias, 1940

Material	1ª zona	2ª. zona	3ª zona	4ª zona:	5ª zona	Totales
Adobe	3	-	4	-	1	8
Adobe y madera	7	7	5	7	3	29
Concreto armado	2	1	2	-	-	5
Concreto	-	1	2	3	-	6
Madera	29	28	6	8	2	73
Rústico	2	9	-	-	-	11
Se desconoce	3	2	-	-	1	6
Total escuelas	46	48	19	18	7	138

Fuente: Elaboración propia con base en: AHSEP, caja 33, exp. 7.

Tabla 22-b. Número de salones de clase por escuela y por zona escolar, 1940

No. salones	1ª zona	2ª zona	3ª zona	4ª zona	5ª zona	Total
1	33	36	10	9	7	95
2-3	10	9	2	6	-	27
4-5	-	-	1	1	-	2
6-7	1	2	2	1	-	6
8-9	-	-	1	1	-	2
10-11	-	-	1	-	-	1
12-13	2	-	-	-	-	2
14-15	-	1	1	-	-	2
16-18	-	-	1	-	-	1
Total escuelas	46	48	19	18	7	138

Fuente: Elaborado con base en AHSEP, caja 33, exp. 7

Finalmente, al recapitular los distintos aspectos del proceso mediante el cual, el régimen del presidente Cárdenas incluyó al TNBC en su proyecto educativo, podemos observar que, este último fue impulsado desde dos ámbitos: primero, mediante el programa de fomento de desarrollo económico de los Territorios del país, en particular del TNBC; y segundo, desde la reorganización administrativa de la SEP.

En octubre de 1935 se formó la Comisión Mixta para el desarrollo económico de la Baja California, la cual elaboró un estudio para conocer la situación del Territorio Norte de la Baja California acerca de la estructura de la tenencia de la tierra, el número de habitantes por localidades y actividades económicas, con el propósito de emprender una política de colonización con mexicanos del interior del país y repatriados de los Estados Unidos. El propósito concreto era aumentar la población, fomentar el mestizaje, intensificar la producción, distribuir la propiedad rural y la riqueza. Este estudio también contempló la situación de precariedad de la educación en el Territorio. Con este diagnóstico, la presidencia de la república elaboró el programa de fomento para los Territorios Sur y Norte de la Baja California, y el cual fue dado a conocer por el propio presidente el 28 de septiembre de 1936, cuando a través de la radio dio un mensaje a la nación solicitando el apoyo para poder llevar a cabo la inclusión de los Territorios de la Baja California y de Quintana Roo al proyecto nacional. En este llamado, entre otras disposiciones a diversas secretarías de Estado, a la SEP dio instrucciones para que presentara un plan de acción educativa para atender las necesidades en estos territorios.

De manera previa a esas disposiciones presidenciales, desde principios del año de 1935, la SEP había ya emprendido una reorganización administrativa para aplicar en todo el país la reforma educativa de 1934. En esta reorganización destaca el hecho de

que el Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea se convirtió en la Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios de la República Mexicana (D.G.E.P.E.T.), con el propósito de unificar y coordinar los sistemas educativos locales con el de la federación, atender el problema educativo de los niños de la frontera norte, reglamentar funciones directivas y de supervisión. Así también, transformar las escuelas primarias urbanas, rurales y Artículo 123 mediante la socialización de los niños, a fin de que llevaran a cabo actividades de utilidad escolar y comunal, y realizaran las campañas contra el analfabetismo, de cultura física, de higiene y salubridad, y antialcohólica, junto con otras secretarías y departamentos del gobierno federal.

Por otra parte, en marzo de 1936, el presidente Cárdenas firmó un acuerdo para la federalización de la educación del TNBC, y para ello la SEP debía tomar el control en Baja California. Debido a eso, fue nombrado un director de Educación Federal en el TNBC, y dos inspectores de zona escolar. Estos funcionarios arribaron al Territorio en mayo de 1936, y emprendieron la organización administrativa y técnica de la educación, informaron e instruyeron a los profesores bajacalifornianos a cerca de los lineamientos de la SEP, tanto en aspectos del funcionamiento de las escuelas, el plan de estudios y la aplicación de las leyes de *Escalafón* e *Inamovilidad*. En este mismo proceso, el director de Educación Federal trató, sin éxito, que el magisterio local recibiera capacitación en torno a la educación socialista. En esta situación influyeron circunstancias ajenas a la voluntad del funcionario educativo como, las grandes distancias entre el TNBC y la ciudad de México, y otras del occidente del país, la falta de comunicaciones, y el agotamiento de los recursos presupuestarios de la SEP, que

no permitieron que los profesores locales viajaran a otras ciudades a recibir cursos de actualización, o que una misión cultural arribara a Baja California.

Al mismo tiempo que esto ocurría, en septiembre de 1936, surgió el descontento de un sector del magisterio local por las medidas administrativas que iba tomando el director de Educación Federal, lo que propició la división entre los profesores, y con ello, el surgimiento de una nueva organización magisterial, además de la que existía desde el año de 1935; y posteriormente, a la luz del enfrentamiento entre éstas, surgió una tercera. Todos estos agrupamientos pretendían representar los legítimos intereses de los profesores bajacalifornianos, y decían estar en concordancia con la política educativa del gobierno cardenista. La organización más beligerante, aparentemente tuvo éxito en su demanda de que el director de Educación Federal, Florentino Guzmán, fuera removido de su cargo. Después de ello, y en sintonía con lo que ocurría con las organizaciones sindicales de maestros a nivel nacional, se logró la unificación del profesorado de Baja California, el cual quedó afiliado a las centrales nacionales. Esto ocurrió en 1937 siendo gobernador del TNBC, el general Rodolfo Sánchez Taboada. De esta manera, el profesorado bajacaliforniano fue corporativizado al régimen del Estado posrevolucionario.

A pesar de la salida del profesor Guzmán, fue un hecho que durante los meses de su gestión, la SEP, como ya estaba estipulado, logró el control total de la educación en el TNBC en los aspectos administrativos, técnicos y laborales. Además de que, los funcionarios de la SEP, en la ciudad de México, tuvieron un gran conocimiento, mediante los informes del director de Educación Federal y los inspectores escolares de zona, de las condiciones en que funcionaban las escuelas en Baja California; de los

problemas sociales y económicos prevalecientes en la región; y de las necesidades educativas que eran urgentes de atender.

Por otra parte, el aspecto coeducativo de la educación socialista fue rechazado de manera mínima en la región. Se manifestó en un principio en el descontento de los maestros y maestras por ser enviados a otras escuelas, en el momento en que los planteles unisexuales se convirtieron en mixtos (las escuelas unisexuales eran sólo urbanas); y no por cuestiones de índole ideológico. En la prensa escrita, hubo quien se manifestó contra la coeducación al señalar que los funcionarios de la SEP eran comunistas que actuaban erróneamente, y que las familias mexicalenses, para evitar los supuestos daños morales, enviaban a sus hijas al colegio de monjas de las ciudades fronterizas del estado de California. Sin embargo, esta situación sólo era posible para las familias de altos ingresos de las ciudades del TNBC, quizá una minoría. La mayoría de la población, según informes de los directores de las escuelas urbanas, tenían condiciones económicas muy precarias, por lo que su única opción era enviar a sus hijos a las escuelas públicas. Esta situación de precariedad económica era causa de la altísima deserción escolar que reflejan las estadísticas de esos años. Además, de que, con anterioridad a la llegada de la SEP al TNBC, las escuelas rurales ya eran mixtas, y de acuerdo con un informe de un funcionario de la SEP, esto no estaba en discusión en las comunidades rurales.

En 1937, y conforme a la colonización que tenía previsto en el programa de fomento económico del TNBC, se dio una gran movilización campesina junto con la llegada de miles de mexicanos a la región, lo que derivó en la aplicación de la reforma agraria. Esto creó nuevas colonias agrícolas (sustentadas en la pequeña propiedad) y ejidos, mediante la afectación del latifundio de la Colorado River Land Company, en el

valle de Mexicali. Este hecho impactó en el aumento de la demanda escolar, tanto en ese valle como en las otras áreas rurales del Territorio. En el caso de Tijuana, en donde también empezó a crecer la población, se registró una gran presión social para abrir más escuelas.

Para satisfacer esas demandas, en el periodo 1935-1940, en general el presupuesto total del TNBC aumentó 36%; en particular, el ramo educativo creció 109%. Los recursos se destinaron para los gastos administrativos, sueldos, viáticos, y en menor medida, para gastos de operación de las escuelas. Aunque estas asignaciones eran insuficientes para reparar y dar mantenimiento a los edificios escolares, y para adquirir mesabancos y material didáctico. Los recursos para la construcción de escuelas provinieron principalmente del gobierno del TNBC y en una ocasión de la federación.

En lo relativo al contenido del plan de estudios de la escuela primaria en Baja California, las escuelas urbanas y rurales orientaron la enseñanza (habilidades de lectura, escritura y cálculo; historia, geografía, ciencias sociales y naturales, actividades manuales, artísticas y deportivas) y sus actividades sociales (organización colectiva de los alumnos para atender necesidades de la escuela y de la comunidad) en la medida de sus posibilidades económicas, y siempre conforme al *Plan de acción de la escuela primaria socialista de la SEP*.

Al final del sexenio cardenista, la infraestructura escolar en el TNBC había aumentado, en general, en un 115%. En las áreas urbanas sólo se construyó una escuela, en Tijuana. Fue en las áreas rurales, sobre todo en el valle de Mexicali, donde se dio un crecimiento espectacular en el número de planteles, que se calcula en números relativos en 153% durante el periodo 1936-1940. Este crecimiento contrasta

con el aumento de la inscripción que fue de 64%, en ese mismo periodo. Asimismo, ocurrió un aumento del 60% en el número de profesores.

En 1940, aún cuando las mayoría de las escuelas, ubicadas en el área rural, tenían condiciones materiales muy precarias, en el sentido de que constaban de un sólo salón de clases, y una habitación para el maestro, fabricadas principalmente de madera, llevaban a cabo su función educativa apegadas a los lineamientos de la SEP.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

El Territorio Norte de la Baja California fue incluido en el proyecto de la reforma educativa denominada educación socialista, instrumentada por la SEP, durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas que tuvo lugar entre el 1º de diciembre de 1934 y el 30 de noviembre de 1940. Esa inclusión fue un proceso que se llevó a cabo a través de distintas estrategias:

Por una parte, el establecimiento del programa de fomento económico y desarrollo para los Territorios del país anunciado el 28 de septiembre de 1936 por el presidente Lázaro Cárdenas y el cual incluyó a Baja California Norte. La aplicación de este programa permitió impulsar medidas como: la colonización con mexicanos, la reforma agraria, la creación de la zona libre, y el inicio de la construcción de las vías ferroviarias para unir al TNBC con el resto del país.

Por otra, unos meses previos al anuncio de ese programa, a partir de marzo de 1936, dio inicio en el TNBC el proceso de federalización de la enseñanza mediante la expedición de un acuerdo presidencial, el cual derivó en medidas de carácter administrativo y técnico organizadas y administradas por la Secretaría de Educación Pública. Esta dependencia federal debía aplicar en todo el país la reforma al Artículo 3º constitucional puesta en vigencia en diciembre de 1934. De allí que, se elaboró un programa de educación denominada socialista y se reorganizó la estructura burocrática. A partir de ésta se estructuraron las líneas de mando que permitieron establecer en el TNBC un director de Educación Federal e inspectores zona escolar, los cuales debían

implantar los lineamientos del nuevo programa educativo, organizar —en aspectos técnicos— a los profesores de Baja California, supervisar el funcionamiento de las escuelas, colaborar con otras dependencias federales, como el Departamento de Salud e Higiene, y con el gobierno del TNBC; asimismo, mantener informados de la acción educativa a los funcionarios de la SEP en la ciudad de México. Aún cuando, presupuestalmente, el pago de los profesores dependía del gobierno del TNBC, también fueron federalizados y organizados sindicalmente para pertenecer a las centrales magisteriales corporativas del Estado posrevolucionario. Estas centrales (la CMM y la CNTE) a mediados del años 40 constituyeron el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Además, el gobierno del TNBC aportaba los recursos presupuestales para los sueldos del personal docente —a excepción del cargo de director Federal de Educación—, los gastos de administración de la Dirección Federal de Educación, el funcionamiento y mantenimiento de los planteles escolares, la adquisición de materiales de enseñanza; así como la construcción de edificios. A excepción de una sola ocasión, en que el gobernador Sánchez Taboada logró obtener de la federación recursos para la construcción, en 1939. Sin embargo, el presupuesto fue insuficiente, dado que las escuelas funcionaron en condiciones de precariedad económica.

A pesar de la precariedad en los planteles escolares, la educación primaria bajacaliforniana transitó hacia una modernización al salir del aislamiento geográfico y se incorporó a un proyecto nacional, con un programa educativo definido y con una estructura administrativa que lo hizo parte del sistema federal. El desarrollo fue relativo, pues existió una gran diferencia entre las escuelas urbanas y las rurales. La infraestructura urbana casi no creció, al final del periodo en 1940 sólo había una nueva

escuela más (en Tijuana); de las 12 ya existentes, 11 habían sido construidas en los gobiernos de los generales Esteban Cantú y Abelardo L. Rodríguez, y algunas de ellas se caracterizaban (y hoy día siguen distinguiéndose) por ser edificios monumentales, de arquitectura moderna, y bien equipados, los cuales contrastaban con la imagen urbana incipiente.

En cambio, la mayor construcción de escuelas se realizó en las áreas rurales, en especial en el valle de Mexicali y en menor medida en Tijuana y Ensenada. Las peculiaridades de los planteles eran sus pequeñas dimensiones y lo rústico de los materiales de construcción. La peculiaridad, es que estas escuelas se crearon al calor de la reforma agraria. En la medida en que surgía un ejido, surgía una escuela; lo mismo, en la medida en que aumentaba el poblamiento de Baja California debido a la colonización. De allí el desarrollo escolar, sin precedente, ocurrido en el periodo cardenista.

Se puede entonces señalar que, la educación primaria en Baja California Norte, en las primeras tres décadas del siglo XX, se desarrolló en las zonas urbanas, asociada a una economía de servicios; y posteriormente, al arribar la cuarta década, se extendió a las zonas rurales, asociada a las actividades agrícolas.

La escuela primaria en el TNBC fue desarrollada y extendida con el impulso de la reforma educativa socialista, de esta manera su organización y funcionamiento trató de responder al programa que la SEP diseñó e implantó en todo el país. A diferencia de otras regiones, en Baja California no tuvo obstáculos políticos o sociales. En esta entidad los actores sociales que participaron no estuvieron en conflicto con el régimen del Estado posrevolucionario, en especial, con el cardenista. A la llegada de la SEP en 1936, la federalización educativa encontró cierta resistencia entre un sector de los

profesores, debido al cambio en sus condiciones de trabajo. Muchos de ellos habían llegado a Baja California en el transcurso de la década anterior, y habían venido funcionando en el modelo educativo establecido por los profesores Matías Gómez y Manuel Quiroz Martínez; algunos se habían formado en normales de la ciudad de México, los menos en la normal que funcionó en algunas ocasiones en Mexicali entre 1920 y 1932 y que fue cerrada por motivos económicos. Muchos jóvenes que terminaban la escuela primaria superior (seis grados) eran contratados como profesores empíricos. A partir de 1936, la SEP buscó su actualización y titulación, mediante las leyes de *Escalafón* e *Inamovilidad*. Sin embargo, tal parece que la SEP procuraba incorporar a los egresados de las normales y ubicarlos en las escuelas que iban creando, sobre todo las rurales, por todo el país.

Por su parte, los profesores que llegaron en el periodo cardenista a Baja California provenían de estados con gran oferta de normalistas (como Colima). Durante este periodo, en Baja California no funcionó ninguna normal de maestros. Estos profesores, a diferencia de los bajacalifornianos, venían imbuidos con el espíritu de la ideología del nacionalismo revolucionario, y traían la misión de implantar la escuela socialista (véase entrevista al profesor Ramón Alcaraz en el anexo). Baja California, no sólo era una tierra promisoría, era también el lugar donde los profesores organizarían a los campesinos, a los trabajadores, para que demandaran mejores condiciones de vida; y también dotarían a los niños y jóvenes del sentido de pertenencia a este lugar y de identidad nacional frente a una cultura extranjera, como la estadounidense.

Otro actor social que coadyuvó al programa educativo fue el gobernador. Aún cuando en el periodo de 1935 a principios de 1937 hubo tres gobernadores, éstos estuvieron poco tiempo en el cargo y su acción en lo educativo fue irrelevante. Sin

embargo, el cuarto gobernador, el coronel Rodolfo Sánchez Taboada, quien estuvo al frente del TNBC de 1937 a 1944, fue el político que operó las condiciones para que las políticas del régimen cardenista se realizaran en Baja California. Por ello, se le reconoce como el impulsor de la construcción de las escuelas rurales. En este sentido, Baja California, a diferencia de otras regiones del país, en lo político carecía de intereses creados por caciques locales que sintieran lesionados sus intereses ante la acción del gobierno federal.

De manera singular, en Baja California, un actor ausente fue la Iglesia católica. En general, en la población había un sentimiento religioso, existían algunos templos, pero la falta de estudios sobre este tema no nos permite tener mayor conocimiento. Lo que sí es un hecho es que, la jerarquía de la Iglesia católica estaba ausente. Además, en esta época no existía ningún tipo de escuelas privadas, incluidas las religiosas. Las familias que se opusieron a la coeducación de la escuela socialista, al parecer, enviaban a sus hijas a colegios religiosos ubicados en las poblaciones de California aledañas a la frontera, como Caléxico y San Diego. Pero, en la medida que la educación en esos colegios tenía un costo, es muy probable que fueran muy pocas las familias con recursos económicos que recurrían a ellas. La mayoría de la población bajacaliforniana era instruida en las escuelas públicas de la región. Debido a esto, no operaba en Baja California una de las organizaciones que más se opuso a la educación socialista como era la Unión Nacional de Padres de Familia.

En la medida que la escuela participaba en las campañas de higiene y antialcohólicas, llevaba a cabo actividades relativas al cultivo de plantas y a la economía doméstica, y organizaba festivales y desfiles para conmemorar las fiestas cívicas, debió generar una imagen positiva ante la comunidad que contrastaba en un

ambiente que –a inicios de la década de los treinta– se distinguía por los centros de entretenimiento asociados con la venta y consumo de alcohol.

Entonces, encontramos que la acción educativa de la SEP no tuvo restricciones ideológicas o políticas para la creación de las escuelas y para la implantación del proyecto de educación socialista más que las relativas a los recursos económicos disponibles.

6.2. RECOMENDACIONES

Sin duda, el presente trabajo de investigación presenta los rasgos distintivos de un periodo de la historia de la educación en Baja California, que tuvo lugar entre 1934 y 1940. Sin embargo, las fuentes a las que se tuvo acceso son insuficientes para conocer el impacto del programa educativo del régimen cardenista en Baja California, en lo social, en lo cultural, en lo político o en lo económico. Se puede considerar que este trabajo no fue exhaustivo ni extensivo, pues las fuentes utilizadas, documentos de archivo, principalmente, corresponden al discurso del Estado posrevolucionario, del régimen cardenista. Este discurso requiere la contrastación de otros provenientes de las voces de los actores involucrados en el proceso: los profesores y profesoras, y los alumnos. Esto requiere conformar bancos de datos con los testimonios orales, recabados con los métodos de la historia oral, de manera preferente. Aún cuando los docentes que vivieron este periodo y que aún existen son muy pocos, es importante recuperar su memoria.

A este trabajo se anexan dos entrevistas realizadas durante el proceso de investigación de esta tesis a dos profesores memorables, el profesor Jorge Olguín

Hermida y el profesor Ramón Alcaraz Gutiérrez. El primero llegó a Baja California en la época de Abelardo L. Rodríguez siendo maestro normalista, y realizó una larga tarea como docente, como director de escuela y como funcionario público. Su memoria contribuyó con detalles de la educación en los años previos al cardenismo. Un mes después de la entrevista concedida falleció debido a su avanzada edad y su precaria salud.

Por su parte, el profesor Alcaraz, en las sesiones de entrevista que nos concedió, fue generoso al platicar su experiencia como maestro normalista que llegó a Baja California para desempeñarse como docente en un ejido del valle de Mexicali, y al mostrar su temperamento forjado en los ideales del nacionalismo revolucionario y de la educación socialista. Con su memoria recreó lo que para él significaba la misión del maestro durante el cardenismo. Desgraciadamente dejó de existir en este año 2004 a causa de la enfermedad que padecía. Ambos, con sus voces, contribuyeron a orientar el trayecto de esta investigación.

Aún cuando, de parte del magisterio, se han recabado las biografías de maestros destacados en Baja California durante el siglo XX, es importante emprender estudios con la perspectiva de la historia y de las ciencias educativas que permitan ubicar estas voces dentro de un discurso construido por quienes tenían a su cargo aplicar un modelo educativo como el socialista. Lo mismo, por quienes fueron objeto de esa escuela: los alumnos, y aproximarnos al impacto que la educación socialista tuvo en la región en la construcción de una identidad mexicana y bajacaliforniana, y la manera en que los profesores alimentaron los valores cívicos que otorgaron a los jóvenes de los años 40 y 50 la ideología del nacionalismo revolucionario.

También es importante abordar estudios históricos y de las ciencias educativas relativos a otros niveles de la educación que también fueron impulsados en el periodo 1934-1940: el jardín de niños, las escuelas Artículo 123, la escuela secundaria y la enseñanza técnica. Para ello se requieren tesis de licenciatura y de posgrado que hagan énfasis en el trabajo de archivo documental y de archivos personales.

De esta manera se podrá recuperar la memoria de los procesos educativos que han tenido lugar en la historia de Baja California, conocer sus especificidades frente a los procesos ocurridos en otras entidades o regiones o en el ámbito nacional.

ANEXOS

A. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

A.1. Revisión historiográfica

A.2. La investigación de archivo

A.3. Interpretación de los contenidos en los documentos y/o en los propios documentos.

B. ENTREVISTAS

B.1. Profesor Ramón Alcaraz Gutiérrez

B.2. Profesor Jorge Olguín Hermida

C. TABLAS:

C.1. Escuelas rurales en el Territorio Norte de la Baja California, marzo de 1938.

C.2. Escuelas primarias urbanas, rurales y Artículo 123, por zona escolar, número de habitantes y número de ejidatarios, en el Territorio Norte de la Baja California, 1940.

A. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

En la investigación educativa uno de los métodos de carácter cualitativo es el histórico. De acuerdo con Van Dalen y Meyer (1996) los métodos utilizados en la historia garantizan el significado y la confiabilidad de los hechos del pasado como en cualquier otra disciplina científica. Con estos métodos, la investigación con perspectiva histórica cumple con normas y técnicas específicas. En este sentido, el investigador desarrolla las siguientes etapas: 1) enuncia el problema; 2) recolecta el material informativo; 3) realiza una crítica de los datos recolectados; 4) formula hipótesis (o supuestos) para explicar los diversos hechos o condiciones; e 5) interpreta los descubrimientos y redacta el informe (Van Dalen y Meyer, 1996, pp. 199-200).

Teniendo en cuenta estas etapas, y para abordar desde la perspectiva histórica el estudio de *La educación primaria en el Territorio Norte de la Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940*, el presente trabajo se realizó siguiendo una metodología propia de la historia, consistente en: a) la revisión historiográfica; b) la investigación de archivo; y c) la interpretación de los contenidos en los documentos (Ary, *et al*, 1989, pp. 325-327; Cardoso, 1976; De la Torre Villar y Navarro de Anda, 1981; González, 1988).

A continuación se explican cada uno de estos incisos:

A.1. REVISIÓN HISTORIOGRÁFICA

La búsqueda de información estuvo centrada en temas como los siguientes: historia de la Revolución mexicana, historia del periodo posrevolucionario: los años 20 y 30;

historia del cardenismo; historia de la educación mexicana en el siglo XX; estudios sobre la educación socialista en el ámbito nacional y en el regional. Estudios relativos a Baja California en aspectos como historia general, historia de la gestión gubernamental, historia del cardenismo en la región e historia de la educación en la primera mitad del siglo XX.

Para ello se acudió a los siguientes sitios: en Tijuana, B. C., biblioteca del Instituto de Investigaciones Históricas, biblioteca central de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) campus Tijuana; y Archivo Histórico de Tijuana. En La Jolla, California. (EUA), biblioteca de la Universidad de California en San Diego (UCSD). En la ciudad de México, D. F., Biblioteca Nacional y Hemeroteca Nacional, ambas en el Centro Cultural Universitario; la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; y Biblioteca Daniel Cosío Villegas del Colegio de México.

También se hizo una búsqueda de información a través del internet, en especial en el ERIC (banco de información sobre investigación educativa) y en la versión electrónica del HLAS, *Hand Book of Latin American Studies* (banco de información relacionado con la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos, el cual reúne anualmente alrededor de cinco mil títulos de literatura de ciencias sociales y humanidades producida en América Latina).

En estos sitios se localizó bibliografía constituida por obras producto de investigaciones académicas, tesis de licenciatura y de posgrado, artículos en revistas especializadas y algunos artículos periodísticos. Toda esta bibliografía constituye las fuentes secundarias de este trabajo de investigación. La selección del material y su análisis permitió plantear el problema de estudio; ubicar su importancia y limitaciones; establecer supuestos que guiaran el trabajo investigativo; conocer la historiografía de la

educación socialista en México; la historia de la educación en Baja California y los antecedentes del periodo 1934-1940 en esta región; conocer los contextos nacional y local; y el carácter del Estado posrevolucionario, lo cual conforma el contexto político e ideológico de la reforma educativa de 1934 en que tuvieron lugar el hecho educativo aquí estudiado. Asimismo, permitió identificar a los especialistas de la educación socialista, su quehacer historiográfico, los temas que han abordado, las perspectivas teóricas, las metodologías utilizadas y las aportaciones al conocimiento educativo e histórico del país (véase capítulo II, tabla 1).

A.2. LA INVESTIGACIÓN DE ARCHIVO

Los archivos, nos dicen De la Torre y Navarro, son:

el conjunto de documentos, integrados o no a una institución específica, producidos por las personas físicas y morales en el desarrollo de su vida y como consecuencia de su múltiple actividad; dichos documentos se conservan organizadamente, se clasifican y catalogan y se ponen a disposición tanto de los estudiosos en su labor de investigación como de las personas interesadas en utilizarlos administrativamente o jurídicamente (p. 98, 1981).

En ese aspecto, los archivos consultados fueron de instituciones oficiales porque el objetivo fue localizar fuentes primarias consistentes en documentos generados por la administración pública del gobierno cardenista para: a) emprender la política pública del régimen del presidente Lázaro Cárdenas en el Territorio Norte de la Baja California; y b)

instrumentar la reforma educativa de 1934 a través de la Secretaría de Educación Pública en este lugar.

Los repositorios consultados fueron: en la ciudad de Tijuana, B. C., el acervo documental y de fotocopias del Archivo General de la Nación existente en el Instituto de Investigaciones Históricas; el archivo de la Escuela Primaria Miguel F. Martínez y el Archivo Histórico de Tijuana, dependiente del Instituto Municipal de Cultura. En Mexicali, B. C., el Archivo Histórico del Estado de Baja California. En la ciudad de México, D. F., el Archivo General de la Nación (fondos Lázaro Cárdenas y Gobernación), y el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

Los objetivos y supuestos planteados en el proyecto de investigación guiaron la consulta en esos archivos; se seleccionaron las fuentes pertinentes y posteriormente se organizaron para conformar el banco de datos que dan sustento al presente trabajo. Los documentos se relacionan con los siguientes aspectos: diagnósticos e informes realizados por colaboradores del presidente Lázaro Cárdenas sobre la situación del Territorio Norte de la Baja California; política de desarrollo para integrar este territorio a la nación; comunicaciones de organizaciones políticas y civiles y de particulares apoyando la reforma educativa de 1934 y al presidente Cárdenas; solicitudes y demandas de construcción de escuelas; estudio sobre la colonización del Territorio Norte; comunicaciones entre el presidente y los gobernadores del Territorio Norte; comunicaciones de la secretaría particular del presidente de la república dirigidas a funcionarios de la SEP o de otras dependencias del gobierno federal; protestas y conflictos del magisterio; documentos sobre el programa educativo.

La interpretación de la información obtenida en el Archivo General de la Nación responde a las preguntas de esta investigación en el sentido de cómo el gobierno

federal instrumentó su proyecto educativo –denominado escuela socialista– en el Territorio Norte de la Baja California. También proporciona antecedentes del entorno político, económico y social de este territorio en el momento en que llega al gobierno de la república Lázaro Cárdenas; da luz acerca del proyecto de desarrollo que ese gobierno diseñó para esta región; y clarifica el papel que la educación debía cumplir en este contexto.

Por otra parte, los documentos provenientes del Archivo Histórico de la SEP contienen información que permiten describir la obra educativa en Baja California; pues están constituidos por comunicaciones de los funcionarios de esa secretaría en la ciudad de México para instruir y dar lineamientos al personal enviado al Territorio Norte de la Baja California a administrar las tareas educativas. También se encuentran textos de carácter ideológico y propuestas para los contenidos del programa educativo elaboradas por intelectuales, asesores y técnicos de la SEP. En el aspecto ideológico, otro material es la revista *El Maestro Rural*, editada por la SEP, y en donde diversos maestros e intelectuales publicaban artículos para orientar a los maestros de todo el país respecto de los lineamientos de la escuela socialista y de la pedagogía y didáctica que debía practicarse en el aula. Asimismo, se encuentran las *Memorias* de la SEP, donde se conoce acerca de las gestiones en materia de educación pública; así como estadística escolar generada por la Dirección General de Estadística. Y en este aspecto, se encuentran los informes y estadísticas que los directores de las escuelas primarias, los inspectores de zona y el director de educación federal en Baja California, elaboraban para los funcionarios de la SEP.

A.3. INTERPRETACIÓN DE LOS CONTENIDOS EN LOS DOCUMENTOS Y/O DE LOS PROPIOS DOCUMENTOS.

Una vez ordenada y clasificada la documentación, conforme a los supuestos y objetivos planteados para estudiar la educación primaria en el Territorio Norte de la Baja California, en el periodo 1934-1940, es decir, para la construcción del objeto de la historia, entonces, se emprende la interpretación de la información y/o de los documentos que fue posible obtener.

Este objeto de estudio lo podemos considerar como un universo, cuya explicación sólo es factible a partir de fragmentos de textos. Para resolver el problema que ello implica se ha acudido a los planteamientos teórico-metodológicos de Alfonso Mendiola y Guillermo Zermeño (1988) y de E. P. Thompson (1994).

En el caso de Mendiola y Zermeño, ellos plantean las siguientes interrogantes:

¿cómo se construye el objeto de la historia?, ¿cómo y dentro de qué límites es pensable conseguir un conocimiento objetivo, *veraz*, del pasado, que sea acorde con los objetivos y las preguntas inicialmente planteadas en una investigación y que no sea exclusivamente subjetivo, es decir, que no trascienda el nivel de opinión personal, no compartida necesariamente por otros?, ¿hasta dónde es esto posible y dentro de qué límites? (p. 172).

¿Sobre qué bases podemos determinar empíricamente lo que una persona, una colectividad o una sociedad ha pensado y hecho en el pasado? La pregunta es obligada porque, generalmente, lo que el historiador tiene a la mano para poder hablar del pasado de manera fundada son *textos*: objetos de una gran variedad y composición,

impresos y manuscritos, pero también otros muchos, productos de la oralidad (archivos de la palabra), o del trabajo físico, como los restos materiales y arqueológicos de épocas pasadas [...] no le ahorran al historiador la necesidad ser leídos e interpretados (1998, pp.172-173).

Entonces, consideran que los vestigios con los que el historiador trabaja deben ser interpretados desde una teoría de la comunicación, porque ellos (los vestigios) son productos culturales cargados de sentido, que poseen un código de comunicación determinado por la época y la sociedad que los produjo. Dada la naturaleza de los objetos con los que trabaja el historiador, Mendiola y Zermeño plantean que, éste es un "aprendiz de idiomas, ya que cada resto que analiza tiene la estructura de una oración emitida en un contexto determinado" (1998, p. 198).

En este planteamiento, el papel que juega la comunicación determinada por el contexto, es importante acudir a lo señala el historiador E. P. Thompson (1994) acerca de la historia y el contexto; en este sentido señala que la historia es "la disciplina del contexto y del proceso: todo significado es un significado-en-contexto, y cuando las estructuras cambian las formas antiguas pueden expresar funciones nuevas y las funciones antiguas pueden encontrar su expresión en nuevas formas" (p. 66).

Por otra parte, los criterios en que Mendiola y Zermeño se basan para elegir la teoría de la comunicación que consideran apta para la investigación histórica, lo exponen de la siguiente manera:

- 1) Que la comprensión del sentido de un enunciado se haga contextualmente; es decir, de nada le serviría a un historiador una teoría que explique el sentido de manera ahistórica [...].
- 2) Que la referencia (aquello de lo que se habla) se entienda como una descripción que depende de la cultura en su conjunto; pues en historia sólo una visión holística del significado nos permite evitar hablar de referentes eternos, es decir, el término hombre en la cultura medieval no significa lo mismo que en la moderna, y además no sería pertinente —desde el quehacer historiográfico— preguntarse cuál descripción del término hombre es más verdadera que otra.
- 3) Que el peso fundamental de la comunicación esté en el receptor y no en el productor; esto se debe a que al historiador le interesa la apropiación que hacían los distintos grupos sociales de un mismo mensaje, y no sólo la intención que tenía el emisor al producirlo (Mendiola y Zermeño, 1998, p. 198).

La interpretación de los textos sobre la escuela primaria en el Territorio Norte de la Baja California, 1934-1940, se realiza destacando los siguientes planos de sentido: 1) el de las reglas formales que estructuran el documento o artefacto como perteneciente a un sistema de comunicación; 2) el del lugar social desde donde se produce el documento y, 3) las formas de recepción o apropiación del mismo (Mendiola y Zermeño, 1998, pp. 202-203).

Se trata entonces de partir del documento entendido como enunciado emitido en un contexto que lo dota de sentido, que en nuestro caso es la política pública del régimen del presidente Cárdenas para el Territorio Norte de la Baja California y la situación político-administrativa, geográfica, económica y social de éste; y que esta política pública está dirigida a una sociedad determinada, compuesta por la población

B. ENTREVISTAS

B.1. Profesor Ramón Alcaraz Gutiérrez

Tijuana, B. C., 26 de octubre de 2001

El profesor Ramón Alcaraz Gutiérrez nació en el estado de Colima, el 2 de agosto de 1913. De tal manera que recién ha cumplido sus primeros 88 años. Sus estudios como profesor los realizó en la Escuela Preparatoria Normal de Colima. Se tituló en 1934, y como Colima estaba saturado de maestros no había muchas plazas disponibles, entonces casi todos los que egresaron en ese año solicitaron trabajo en diferentes partes del país. Y junto con un grupo, se trasladó al estado de Sinaloa donde estaba el profesor Leobardo Parra y Marquina, director en Culiacán, y que había estado anteriormente como director de Educación Pública en Colima.

Fue designado a una escuela rural, en una ranchería llamada Corral de Piedra, que correspondía a la sindicatura de Mazatán, en el municipio de Rosario. Entonces el sueldo para el magisterio, en palabras del profesor Alcaraz, "era completamente miserable, digo completamente porque ahora también sigue siendo miserable, pero entonces uno ganaba al año mil pesos, mejor dicho ganaba 82.12."

Al momento de llegar a Corral de Piedra, acababa trágicamente de terminar la revolución, por lo que todavía no cicatrizaban los efectos de la violencia. Por eso el profesor Alcaraz pensó que el papel del maestro rural era cicatrizar, aliviar, curar las heridas que dejó la revolución. De esta manera, al atender las necesidades de los niños, el profesor llevaba un mensaje de paz nacional. Recuerda que él y su señora

esposa (quien les daba costura a las niñas) fueron muy bien recibidos y tratados por la comunidad. Esa fue su experiencia en el primer año de ejercicio magisterial.

Posteriormente, por una invitación hecha por su primer inspector, de nombre Juan Vidal, quien era un hombre culto, filólogo, oaxaqueño de origen, fue trasladado al puerto de Mazatlán, don prestó sus servicios en la escuela Sor Juana Inés de la Cruz.

En ese tiempo, año de 1935, empezaba la inquietud por la formación de los sindicatos. Ya en la escuela normal le habían enseñado la evolución de la sociedad y cómo ésta se iba transformando, eso influía en que los jóvenes profesores salieran con mentalidad de líderes sociales. Y en Mazatlán tuvo la oportunidad de entablar amistad con un grupo de intelectuales entre los que estaban Solon Sabre, Alejandro Tiler, Pedro Gallo, Manuel de los Palos, Carlos MacGregor, con quienes se dio a la tarea de formar sindicatos que sirvieron de base para que en 1936 el licenciado Lombardo Toledano creara la CTM. Al mismo tiempo que colaboró en la formación de grupos de obreros de diferentes centros de trabajo organizó el Frente Único de Maestros de Mazatlán.

Esto no era bien visto en esos tiempos por los directores, quienes siguiendo las consignas de la Secretaría de Educación, no aceptaban la organización de los maestros. Entonces como a los cuatro meses, recibió la orden de salir de Mazatlán. Fue enviado a un mineral abandonado llamado San Vicente, ubicado en plena sierra al norte del municipio de San Ignacio, en Sinaloa. Lugar al que sólo se llegaba en mula. Allí se encontró con antiguos compañeros de la Normal, quienes eran maestros denominados Artículo 123, porque de acuerdo con la Constitución, las empresas estaban obligadas a crear escuelas y pagarles a los maestros. Mientras que el profesor Alcaraz, sabedor de que los patrones luego no querían pagar a los maestros, consideró que lo mejor era ser maestro federal. En esas fechas su categoría era como "maestro rural C".

De este lugar, se trasladó de nuevo a Colima debido a la situación delicada de salud de su madre y para reunirse con su esposa e hijos. Aquí, él y su esposa laboraron entre 1937 y 1938 como maestros en una hacienda, donde percibían 60 pesos mensuales de sueldo.

En esos años ya se había iniciado una migración importante de maestros normalistas para Baja California. Y dadas las condiciones tan precarias en la situación laboral del profesor Alcaraz, él siguió el ejemplo de sus compañeros, quienes lo alentaban a incorporarse a estas tierras, donde obtenían un salario mínimo mensual de 225 pesos. "Vente para acá, está muy bonito, estamos muy a gusto", le decían. Así llegó a Baja California en 1938, directamente a Mexicali.

El inspector era el profesor Antonio Barboza, también de Colima, quien después fue subsecretario de Educación en México. Lo ubicaron en el ejido Jalisco. Fue para él, sindicalista al fin, muy grata la experiencia de conocer la organización ejidal.

Platica el profesor Alcaraz que en los años 30 el problema de Baja California era la falta de comunicaciones, ni Tijuana ni Mexicali aparecían en el mapa. Cuando Lázaro Cárdenas llegó a Baja California se encontró con ese problema, no había ferrocarril, no había carreteras, no había comunicación aérea, que vinculara al territorio con el resto del país. En cuanto al sistema educativo, Narciso Bassols había determinado, por acuerdo del presidente, que la educación sería socialista, lo que creó conflictos y malestares en diferentes partes del país, en unos con mayor ebullición que en otros, en la medida del grado de control que el clero ejercía en cada lugar.

En Baja California, el sistema educativo de carácter socialista, como así fue denominado tras la reforma al artículo 3º constitucional, no creó ningún trastorno. Quizás porque la presencia de fuerzas clericales no ejercía influencia alguna en esta

región. O quizás porque los vientos de estas tierras eran liberales desde su origen. La composición social era de una índole distinta a la del resto del país, sobre todo a la del centro, en donde recién se curaban las heridas de una guerra entre clericales y anticlericales.

Una de las contradicciones sociales más agudas que producían las relaciones económicas de la región, era la tenencia de la tierra. Por eso la primera gran acción realizada por Lázaro Cárdenas en Baja California, como ustedes muy bien saben, fue la expropiación de las tierras de la Colorado River Land Company. Esta empresa, ubicada en el valle de Mexicali, generalmente rentaba la tierra a los chinos, más que a los mexicanos. Además, los chinos eran los propietarios de las colonias agrícolas y los mexicanos, migrantes en su mayoría, indígenas nativos los menos, eran los jornaleros quienes sembraban y pizcaban el algodón. Y convocó a la Confederación Nacional Campesina para organizar a los campesinos del valle de Mexicali y para promover un flujo migratorio de mexicanos provenientes de otras partes del país, a fin de que se beneficiaran con la reforma agraria.

Durante el régimen de Cárdenas, los maestros –señala el profesor Alcaraz– era el grupo más organizado. Las organizaciones que había eran de trabajo. Así con las orientaciones acerca de que la escuela era socialista, tenían el propósito de acabar con el individualismo, convivir en comunidad y ayudarse unos a otros.

En Baja California –dice seguidamente el profesor Alcaraz– el general Cárdenas ofreció a los campesinos dotarlos de 20 hectáreas a cada uno. El tipo de agricultura que se requería en Baja California apenas, porque cultivar dos hectáreas de algodón no convenía, es costoso. Y 20 hectáreas a cada uno ya era una superficie aceptable, podía

hacer su casa dentro de la parcela, dejar un pedacito para hortalizas o cultivar lo que quisiera. Pero se dio al mismo dentro de ese mismo espacio, la población agraria. Yo recuerdo que estaban todas las casitas juntas con sus callecitas, la escuela, todo muy bien y a parte todo el campo que la rodeaba eran las parcelas.

El ejido Jalisco se organizó con campesinos venidos de diferentes partes del interior del país que solicitaron tierras, incluso se les ofreció a los campesinos que estaban emigrados y que quisieran reintegrarse al país, y muchos aceptaron. Yo me acuerdo varios que había en el ejido Jalisco, los Jaramillo, eran agricultores del otro lado, experimentados; eso ayudó mucho por su conocimiento y manejo de la tecnología. Y había otros que no eran agricultores, sino que eran aprovechados de la situación, había en el ejido Jalisco dos o tres sastres, daban puntadas pero no sabían manejar nada.

Y recuerdo –dice el profesor Alcaraz– que trabajaba yo dos turnos, en la mañana y en la tarde. Era una escuela verdadera, muy bien hecha, salón grande, unos agregados y un cuarto con una salita y recámara que era para el maestro, allí vivía, había una cama, yo llevé un colchoncito. Luego en otra parte, había un motor para producir energía eléctrica. De manera que en la noche echaba andaba el motor y tenía luz eléctrica en mi recámara. Y los campesinos se iban a platicar conmigo, allí era el único lugar iluminado, se iban como abejas o avispas a la luz y platicábamos. Yo ya había tenido contacto en Colima con los campesinos de allá, me invitaban a sus sesiones siempre. De manera que yo ya estaba hecho a ellos. Pero comenzaban a contar de sus problemas sobre el sistema colectivo de trabajo. Y en la escuela socialista, el trabajo como consecuencia debería ser colectivo. No sé si lo entenderían así o no lo entenderían. De pronto se pone “escuela socialista”, pero hay que estudiar

los antecedentes de la organización social sociopolítica del país. Acababa de establecerse años antes la coeducación. Esto es, anteriormente había escuelas de niños y niñas, no había escuelas mixtas. La educación clerical que había, que el gobierno estaba imbuido de ella, tenía que ser así: había escuela de niñas, había escuela de hombres. Y luego se determinó ya cuando la revolución empezó ya a expresarse trajeron las "escuelas tipo". La federación creó una "escuela tipo" en cada estado y estas escuelas eran mixtas, es decir, concurrían hombres y mujeres.

El Estado también tuvo, posteriormente, que determinar la coeducación en todas las escuelas donde podían educarse niños y niñas juntos, no hombres en una y mujeres en otra. Creó una aberración: lo consideraban inmoral, al salir se reunían las muchachas con los muchachos. Así es, que existía ese antecedente y a parte de que en las escuelas normales todavía la revolución socialista del 17 no era muy conocida. Se sabía, pero como escándalo, de Lenin, de la muerte de Alejandro el zar, de cosas violentas. Pero no se sabía de una doctrina socialista, económica, no había en las escuelas normales todavía esa orientación sobre el socialismo. Entonces los maestros de la época no teníamos idea de lo que era el socialismo.

Entonces ¿en qué forma se expresó la labor de la escuela socialista?

En una labor prácticamente anticlerical –responde el profesor Alcaraz–. Ésa era la escuela socialista. No porque en su doctrina sea eso, sino por la falta de preparación y porque el enemigo común y más fuerte era el clero. No era una cosa antirreligiosa, no contra la iglesia, no contra las creencias, sino contra el clero católico político. [Éste había] cerrado iglesias no por orden del gobierno, sino por determinación del alto clero, del episcopado mexicano como una protesta a Calles, de controlar el número de

sacerdotes, de que se inscribieran en un padrón oficial, de que las escuelas de las iglesias pasaran a ser propiedad de la nación. Y eso no lo aceptó el clero, y entonces, para provocar al pueblo a que se rebelara, cerró las iglesias. Entonces, dijo el gobierno, les cierro todas las iglesias, y los sacerdotes y se dieron por perseguidos, se escondieron, se fueron unos a las montañas, otros a Estados Unidos.

Los alumnos eran de todas las edades. Nos platica el profesor Alcaraz. Iban con mucho entusiasmo a la escuela. Trabajábamos de 8 a 12 y de 2 a 4, luego después de las 6 en adelante yo trabajaba con los campesinos, eran escuelas nocturnas. Había un programa muy bien estructurado hecho por el magisterio. De siempre hasta 47, la educación de Baja California la sostenía y la dirigía el gobierno territorial. No dependía de la Secretaría de Educación.

Hablar del magisterio de Baja California en ese tiempo, es hablar de maestros colimenses, el grupo de maestros era colimón, ¿por qué? porque nadie quería venir a Baja California y como había una producción ininterrumpida de maestros en Colima y Colima es tan pequeño, cinco mil doscientos kilómetros cuadrados, perfectamente comunicado con escuelas en todas partes, de manera que prácticamente estaba saturado de maestros, no había manera de trabajar ahí y todos se alegraban, así es que la mayoría de los maestros de aquí era colimense, los inspectores, los directores de escuela eran colimotes.

Aquí se organizaba cada año un congreso de maestros para nombrar nueva directiva y en 38 se hacía en agosto del congreso para que en septiembre todo mundo estuviera en sus escuelas, pues nos citaron al congreso, nosotros acabábamos de llegar de Colima y estábamos preparando para irnos al Ejido Jalisco cuando recibo un telegrama que me mandaron de Tijuana un compadre mío, ya murió el profesor Zotero

Medina Bermúdez, muchacho joven, talentoso, muy talentoso, por cierto que el otro día encontré un libro que me regaló él, de literatura, era matemático, como matemático filósofo, pero de veras, que me viniera porque me necesitaban acá, acababa de llegar, tenía un año, pues se vinieron las elecciones, aquí estaba la sede del Comité Seccional, acá en Tijuana, no estaba en Mexicali, antes prácticamente la capital era allá, pero la capital política, centro político del territorio era Tijuana, como sigue siendo, tiene mayoría de votantes, aquí se toman las determinaciones más fuertes y allá se determina, bueno se hicieron las elecciones y a mí me nombraron secretario de organización del Comité Seccional, entonces tuvimos que venirnos para acá para poder yo atender la secretaría de la sección sindical y a eso se debió nuestra venida a Tijuana, en agosto de 1939.

B. 2. Entrevista al profesor Jorge Olguín Hermida

Ensenada, B. C., febrero de 2002

Nació el 8 de septiembre de 1910, es el quinto hijo del médico Jorge Olguín y de la profesora Natalia Hermida. En lo que se refiere a la educación en Baja California, se tienen datos, y esto es muy controvertido, de que en la época de Valentín Gómez Farfás se estableció una iniciativa de una educación. Sin embargo, al parecer eso llegó a Baja California Sur, que tenía como cabecera La Paz, nunca llegó al Norte, o si llegó nunca hubo ninguna una solución a ella. No tuvo ningún resultado.

¿Dónde nació usted? En México, D. F.

¿A qué edad se vino a Baja California? Tenía 19 años.

Estudié en la Escuela Nacional de Maestros en la ciudad de México. La educación que yo tuve fue en las escuelas públicas del Distrito Federal. Nada más ahí. De esa educación cuando ya fui yo profesor de Aritmética, de Matemáticas, entonces estuve un periodo muy lento en la Normal Superior. Eso es todo el grado de instrucción que padezco a la fecha.

Cuando vine a Baja California no tenía una plaza. Salí de la Escuela Normal y vine a Sonora, donde una gran parte de los profesores recién salidos vinieron a sustituir a las gentes que habían participado en la última revolución que hubo en Baja California. Fui a Guaymas, allí conocí a un señor que tenía como su manera de ser la concesión del Corre y gana número tres, que entonces el buque de El Boleo. Barco que viajaba de Guaymas a Santa Rosalía. Y que en aquel tiempo no se producía en Santa Rosalía ninguna cosa de lo apremiante, sino que había que traerlo en barco de Guaymas. Lo que se refiere a fruta, lo que se necesitaba de verduras y todo eso venía de Guaymas.

En 1929 que yo vine llegué a Santa Rosalía, y allí me di cuenta de que el salario de los trabajadores era de diez mil pesos [sic] que era una gran cantidad. Antiguamente los maestros ganaban cinco pesos, o cuatro pesos, en Santa Rosalía. Ya en Guaymas me dijeron que pasara a Santa Rosalía a ver a un señor que manejaba las frutas (no podría decirle ahorita cómo se llamaba), pero él manejaba las frutas. Llegué a Santa Rosalía y allí me encontré que el profesor Chávez, que era el encargado de El Boleo de las escuelas, tenía toda su planta completa. Así que él me dijo que viniera al norte, que en el norte sí había plazas suficientes.

Vine al norte, y aquí empecé a trabajar en la que en aquel tiempo se llamaba Escuela Progreso, en el cuarto año. Estuve ese primer año allí, como maestro de

escuela primaria y pasé al año siguiente a Mexicali donde estuve diez años (en la ciudad). Estuve en dos escuelas, en la Escuela Cuauhtémoc y en la Distrito Federal.

La educación en Baja California era muy deficiente. Manejada entonces por un grupo de maestros oaxaqueños, habían traído a Baja California el sistema educativo que tenían en aquellas tierras. Y el sistema consistía en dos grados únicamente que lo que tenía Baja California que era el de educación primaria, que para aquel tiempo ya funcionaba, lo había establecido desde el año 1922 el entonces gobernador, y la educación que ellos trajeron a Baja California consistía en dos cosas: primero no era coeducativa, sino había escuela para hombres y escuela para mujeres. La escuela de hombres era más visitada que la escuela de mujeres. En aquel tiempo las gentes decían que no necesitaban las mujeres saber leer y escribir, porque si se iban a casar su marido las tendría que sostener.

Entonces había educación primaria y educación superior. La educación primaria era de primero a cuarto año. Y la educación superior eran quinto y sexto año. No había más. Estoy hablando de 1929. Posteriormente se estableció otro sistema, hasta que vinieron los maestros mandados por el gobierno. Debo decirle a usted que, aunque se reconoce que se estableció otro sistema, en época de la revolución el sistema cambió en época de Venustiano Carranza, en 1917 y 18 se establecieron las escuelas primarias y las escuelas superiores.

Esta es la situación que se presentó en aquel tiempo. Cuando yo llegué aquí ya era gobernador del estado, del territorio, Abelardo L. Rodríguez, que tuvo gran preferencia por el sistema educativo norteamericano. En la época de vacaciones en los años 27 y 28 mandó a sus maestros a que fueran a estudiar a San Diego y vieran allí la educación cómo la tenían. Los maestros fueron al college de San Diego en los años 27

y 28; sin embargo, los maestros oaxaqueños habían formado una escuela normal que funcionó hasta el año de 1928, en Mexicali.

Al formarse la Secretaría de Educación en México, D. F., al restablecerse la educación en el estado de Baja California, y en todo el país, José Vasconcelos formó en gran cantidad y reestructuró en aquel tiempo, junto con un grupo insigne de maestros, establecieron por primera vez una educación distinta que consistía precisamente en que los alumnos mejores al salir de la escuela, del sistema educativo superior, el sexto año, ellos entraran a tomar parte como maestros, y recibían como salario un peso diario.

En el año de 1925, Moisés Sáenz, subsecretario de Educación, estableció por primera vez las escuelas secundarias tomadas como ejemplo a la educación que existía en Estados Unidos. De manera que nuestro sistema tiene mucho que ver con el sistema que se creó para México y que se llamó, en la época de José Vasconcelos, la escuela rural mexicana. Un peso diario a cada profesor y durante el tiempo que era necesario, tomado como ejemplo la educación norteamericana.

En 1929, cuando yo vine aquí, existía una cantidad enorme de gente analfabeta. La gente analfabeta era prácticamente conocida y fue realmente cierta en Baja California. Los hombres que sabían leer y escribir y que fueron funcionarios públicos, en su mayor parte, eran extranjeros. En 19..., después de la escuela rural mexicana, en 1935 diez años después de haberse establecido en la ciudad de México, en 1935 se establecieron por primera vez las escuelas secundarias. Para establecer una escuela secundaria era importante una cosa: los maestros siguieron el camino de las escuelas de oficios varios, que tenían entonces su sede en Guadalajara. La escuela de maestros de Mexicali se transformó en una escuela de agricultura, entonces se creía que las

gentes, que lo más necesario en aquel tiempo era la escuela de agricultura. La escuela de agricultura funcionó en el edificio de la escuela Benito Juárez, en Mexicali. Pero nunca tuvo importancia, más bien, no es importante, sino que no tenía incluso ningún campo para hacer experimentos. En aquel tiempo todo era la Compañía Colorado River Land.

En Tijuana la gente lo que creía como más importante era la cuestión económica, comercial. Así que estableció por primera vez allí, un grupo de maestros hicieron el colegio de Comercio.

En lo que se refiere a Ensenada, en aquel tiempo no había ninguna cosa importante aquí. De manera que los Rotarios establecieron un lugar, lo que fue la primera escuela en Baja California de Rotarios, como si fuera la escuela de artes y oficios de Guadalajara. Allí la gente salía del sexto año y pasaba a la escuela de comercio y como no hubo presupuesto suficiente en aquella época, la mayor parte de ellas fueron escuelas primarias que enseñaban a leer y a escribir y también tenían como características el establecer en dos o tres años saber escribir en máquina y aprender taquigrafía.

En lo que se refiere a Tecate, como era entonces incomprendido, no había nada. Después de esa situación vinieron los repartimientos ejidales. Al hacerse los repartimientos ejidales se formó en 1935, se transformaron las escuelas y la número 1 pasó a hacer la 18 en Mexicali. Y la escuela Obregón pasó a ser la escuela secundaria. En lo que se refiere a Ensenada fue necesario que pasaran dos años más, antes de que se formara completamente la escuela secundaria. Se fundó en 37.

En esa época ya se había hecho la repartición de los lugares y se habían convertido toda la zona de la Colorado River Land Company en escuelas primarias. Y

siguió durante algún tiempo estableciéndose la educación elemental, entonces dada por maestros que no habían pasado por la normal, y que se llamaban maestros empiricos y recibían un peso antes que los que sí habían ido a la escuela. Se estableció el sistema de educación en 1937 y en otro sitio, se ocupó la escuela normal en la Benito Juárez, y en Tijuana se ocupó la escuela que está en la loma, no me acuerdo cómo se llama. La escuela que había formado en 1930 Abelardo Rodríguez, allí se formó. La Alvaro Obregón.

Lo que se refiere a Ensenada, se estableció dos años después en los bajos de la escuela Progreso. Pero en aquel tiempo hubo una modalidad distinta. Se establecieron los ejidos en Baja California, en la costa, y fue necesario e indispensable, mejor dicho fue una orden de Sánchez Taboada, que cada ejido tuviese su escuela. De manera que en aquel tiempo establecer una escuela significaba que el maestro llegara y empezara a hacer adobes. Y después de eso, conseguir madera y otras cosas indispensables para una escuela. Y para el caso se estableció en San Quintín la idea de un centro harinero, una fábrica de hacer harina, y esa fábrica se desmanteló y madera que había allí, porque era toda de manera, la habían hecho los ingleses, todo eso sirvió para hacer escuelas. Pasaron muchos años antes de que eso terminara.

Y en 1948, se hizo en Jalisco el primer congreso de educación rural, que fue un ejemplo para todas las regiones de Baja California. Entonces fue así como yo pasé a hacer inspector, no profesor de escuela secundaria, porque se me dio la orden de establecer en cada ejido una escuela. Esto fue en año de 1937.

¿Cuándo se establecieron las escuelas mixtas para hombres y mujeres?

Con motivo de que la Secretaria de Educación Pública manejaba la educación en todo el estado, se estableció por primera vez en aquella época, la escuela primaria

formada por el primer al cuarto año se estableció en Baja California y siguió subsistiendo como escuela primaria y como escuela superior. En cada ejido hubo una escuela rural, y en esa escuela rural era manejada por dos gentes, uno por los que habían estado en las escuelas normales y otros por los que habían sido maestros empíricos salidos de sexto año.

Se formaron las escuelas rurales y allí se estableció el sistema más o menos parecido al que actualmente existe.

C. TABLAS

ANEXO C.1. Escuelas rurales en el TNBC, marzo de 1938

No.	Escuela	Ubicación	Profesores			Alumnos		
			T	H	M	T	H	M
1	Mariano Abasolo	Col. Abasolo	4	1	3	172	99	73
2	Francisco Ferrer Guardia	Ej. Islas Agrarias	1	-	1	47	22	25
3	Sin nombre	Campos N. C. Prieto	1	1	-	26	11	15
4	Xicoténcatl	Cerro Prieto	4	1	3	158	90	68
5	Sin nombre	Centinela Secc. II	1	1	-	54	29	25
6	Sin nombre	Centinela Secc. III	1	1	-	38	23	15
7	Ciencia y Trabajo	Col. Ahumada	1	1	-	44	30	14
8	Leonardo Bravo	Col. Castro	1	-	1	31	14	17
9	Sin nombre	Col. Gómez	2	1	1	61	30	31
10	Sin nombre	Col. Magaña	1	1	-	27	9	18
11	Sin nombre	Ejido Xochimilco	1	1	-	22	10	12
12	Obreros y Campesinos	Ejido Irapuato	1	-	1	29	21	8
13	Emiliano Zapata	Col. del Pacífico	2	2	-	73	43	30
14	Sin nombre	Campo Periheart	1	-	1	20	7	13
15	Ángel Ante	Col. Progreso	6	2	4	225	112	113
16	Sin nombre	Col. Rivera	1	1	-	27	18	9
17	Aquiles Serdán	Col. Wisteria	2	-	2	62	32	30
18	Ignacio Zaragoza	Col. Zaragoza	2	-	2	79	33	46
19	Cecilio Garza	Estación Bataques	2	1	1	53	23	30
20	Sin nombre	Estación Cucapá	1	1	-	58	30	28
21	Padre Ugarte	Estación Cuervos	4	1	3	104	62	42
22	Sin nombre	Estación Delta	2	1	1	65	33	32
23	Palaco	Estación Palaco	3	2	1	153	86	67
24	Guillermo Torres Quintero	Estación Pólvora	1	1	-	44	23	21
25	Sin nombre	Estación Sesbania	1	1	-	61	29	32
26	José María Morelos	Estación Tecolote	1	1	-	42	21	21
27	Sin nombre	San Felipe	1	1	-	34	21	13
28	Sin nombre	Ejido Islas Agrarias	2	-	2	57	34	23
29	Francisco I. Madero	Ejido Nuevo Yucatán	1	1	-	41	20	21
30	Nayarit	Bajos Delta	2	1	1	99	62	37
31	Ejidal Sinaloa	Ejido Sinaloa	1	-	1	45	25	20
32	El Pensador Mexicano	La Tiendita	1	1	-	38	25	13
33	Adelante	Ejido Chihuahua	1	1	-	36	25	11
34	Sin nombre	Rancho de Cuervos	1	1	-	55	23	32
35	Sin nombre	Ejido Querétaro	2	1	1	73	33	40
36	Sin nombre	Ejido Mérida	1	1	-	24	10	14
37	Sin nombre	Ejido Puebla	1	1	-	38	15	23
38	Sin nombre	Ejido Guanajuato	1	1	-	26	11	15
39	Sin nombre	Ejido Jalisco	1	-	1	39	20	19
40	Sin nombre	Ejido San Luis Potosí	1	-	1	45	24	21
41	Ejidal Veracruz	Ejido Veracruz	2	1	1	89	45	44
42	Sin nombre	Ejido Hidalgo	1	1	-	45	26	19
43	Hijos del Ejército	Colonia Militar	1	-	1	105	105	-
44	Sin nombre	Ejido Hermosillo	1	-	1	47	27	20

Continuación C.1.

No.	Escuela	Ubicación	Profesores			Alumnos		
			T	H	M	T	H	M
45	Sin nombre	Loma Linda	3	1	2	146	79	67
46	Agustina Rodríguez	La Rumorosa	1	-	1	26	16	10
47	Sin nombre	Ejido Sonora	1	1	-	43	29	14
48	Sin nombre	Ejido Campeche	1	-	1	30	19	11
49	Sin nombre	Ejido Nuevo León	1	1	-	59	30	29
50	Sin nombre	Ejido Jiquilpan	1	1	-	31	14	17
51	Sin nombre	Ejido Marítimo	1	1	-	24	11	13
52	Sin nombre	Ejido Colima	1	1	-	39	22	17
53	Nueva Era	Ejido Zacatecas	1	-	1	28	15	13
54	Ejidal Coahuila	Ejido Coahuila	1	-	1	34	22	12
55	Sin nombre	Ejido Orizaba	1	1	-	40	23	17
56	Sin nombre	Ejido Tabasco	1	-	1	43	29	14
57	Guadalajara	Col. Alamo Mocho Norte	1	1	-	21	11	10
58	Sin nombre	Ejido Michoacán	1	-	1	26	15	11
59	Sin nombre	Ejido Durango	1	1	-	37	23	14
60	Sin nombre	Ejido Villahermosa	1	1	-	24	9	15
	Total Municipio Mexicali		88	45	43	3362	1858	1504
61	Buenavista	Buenavista	1	-	1	45	25	20
62	Sin nombre	Los Buenos	1	1	-	20	12	8
63	Veinte de Noviembre	Colonia Agrícola	4	2	2	153	90	63
64	Felipe Carrillo Puerto	Rosarito Norte	1	-	1	33	19	14
65	Padre Kino	Tecate	4	2	2	163	89	74
66	Alberto Correa	Valle de las Palmas	1	-	1	30	15	15
67	Valle Redondo	Valle Redondo	1	1	-	45	17	28
68	Sin nombre	El Compadre	1	1	-	25	13	12
69	Francisco I. Madero	El Descanso	1	-	1	18	10	8
70	Sin nombre	Kilómetro 11	2	-	2	103	57	46
	Total Municipio Tijuana		17	7	10	635	347	288
71	Enrique C. Rébsamen	Colonia Guadalupe	3	1	2	85	40	45
72	Vicente Guerrero	Colonia Guerrero	1	1	-	27	16	11
73	Sin nombre	Colonia Moderna	1	-	1	35	18	17
74	Padre Salvatierra	El Rosario	1	1	-	32	14	18
75	Emilio Portes Gil	Punta Banda	1	-	1	27	17	10
76	Riverol	Rosario de Arriba	1	1	-	24	14	10
77	Matías Gómez	San Telmo	1	-	1	27	18	9
78	Lázaro Cárdenas	San Vicente	1	1	-	26	14	12
79	Sin nombre	Real del Castillo	1	1	-	22	13	9
80	Sin nombre	El Arco	1	1	-	15	11	4
81	Sin nombre	Colonia Obrera	3	2	1	160	67	93
82	Ejidal La Misión	Misión Vieja	1	1	-	38	25	13
83	Ejidal Nacionalista	El Maneadero	2	2	-	68	33	35
84	Sin nombre	San Miguel	1	1	-	20	13	7
85	Sin nombre	Valle de la Trinidad	1	1	-	14	11	3
86	Sin nombre	San Rafael	1	1	-	25	10	15

Continuación C.1.

No.	Escuela	Ubicación	Profesores			Alumnos		
			T	H	M	T	H	M
87	Sin nombre	Santo Domingo	1	1	-	15	10	5
88	San José	San José	1	1	-	16	9	7
89	La Huerta	La Huerta	1	1	-	15	5	10
	Total municipio Ensenada		24	18	6	691	358	333
	Total TNBC		129	70	59	4688	2563	2125

T= Total, H= Hombres, M= Mujeres

Fuente: Elaborado con base en: Escuelas Rurales: AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 13.

ANEXO C.2. Escuelas primarias urbanas, rurales y Artículo 123, por zona escolar, número de habitantes y número de ejidatarios, en el TNBC, 1940

No.	Zona/Nombre	Ubicación	Tipo	No. de Habitantes *	No. de ejidatarios
	Zona 1a.				
1	Cuauhtémoc	Mexicali	U		-
2	Leona Vicario	Mexicali	U		-
3	Loma Linda	Pueblo Nuevo	R		-
4	Mariano Abasolo	Colonia Abasolo	R	328	-
5	Xicoténcall	Cerro Prieto	R	2 500	-
6	Ciencia y Trabajo	Colonia Ahumada	R	205	-
7	Leonardo Bravo	Colonia Castro	R	-	-
8	Gómez	Colonia Gómez	R	313	-
9	Marcelino Magaña	Colonia Magaña	R	-	-
10	Xochimilco	Ejido Xochimilco	R	144	27
11	Obreros y Campesinos	Ejido Irapuato	R	140	22
12	Ángel Ante	Colonia Progreso	R	1718	-
13	Cecilio Garza	Ejido Monterrey (Estación Bataques)	R	180	18
14	Oaxaca	Ejido Oaxaca	R	180	26
15	República Argentina	Estación Palaco	R	324	-
16	Pólvora	Colonia Pólvora	R	589	132
17	Cuernavaca	Ejido Cuernavaca	R	209	64
18	José María Morelos	Ejido Piedras Negras (Est. Tecolote)	R	153	46
19	San Felipe	San Felipe	R	426	-
20	Ejidal Sinaloa	Ejido Sinaloa	R	-	110
21	Orive Alba	Colonia Orive Alba	R	180	-
22	Ejidal Querétaro	Ejido Querétaro (Est. Hechicera)	R	225	60

Continuación C.2.

No.	Zona/Nombre	Ubicación	Tipo	No. de Habitantes *	No. de ejidatarios
23	Ejido San Luis Potosí	Ejido San Luis Potosí, Sec. I	R	109	18
24	Hidalgo	Ejido Hidalgo	R	137	12
25	Hermosillo	Ejido Hermosillo	R	250	56
26	Ejidal Sonora	Ejido Sonora	R	230	120
27	Niños Héroe de Chapultepec	Ejido Nuevo León	R	-	96
28	Nueva Era	Ejido Zacatecas	R	108	20
29	Guadalajara	Colonia Guadalajara	R	85	16
30	Michoacán de Ocampo	Ejido Michoacán de Ocampo	R	294	35
31	Ejidal Durango	Ejido Durango	R	220	10
32	Ejido Villahermosa	Ejido Villahermosa	R	128	23
33	Ejido Distrito Federal	Ejido Distrito Federal	R	106	-
34	Toluca	Ejido Toluca	R	104	22
35	Campo Guadalupe	Campo Guadalupe (Col. Carranza)	R	485	-
36	Jalapa	Ejido Jalapa	R	107	27
37	Tlaxcala	Ejido Tlaxcala	R	67	12
38	Ejido Guadalajara	Ejido Guadalajara	R	92	6
39	Chiapas	Ejido Chiapas	R	80	22
40	El Caimán	Campo El Caimán (Col. Carranza)	R	492	-
41	Ejido Quintana Roo	Ejido Quintana Roo	R	74	21
42	Ejido El Riito	Ejido El Riito	R	75	30
43	Colonia Azteca	Colonia Azteca	R	-	28
44	Colonia Hindú	Colonia Hindú	R	179	-
45	Aquiles Serdán	Cárcel Pública de Mexicali	R	400	-
46	Delta	Estación Delta	A.123	-	-
Total					1079
Zona 2a.					
47	Benito Juárez	Mexicali	U	19 000	-
48	Distrito Federal	Pueblo Nuevo	U	7 000	-
49	Netzahualcóyotl	Pueblo Nuevo	U	-	-
50	Miguel Hidalgo	Los Algodones	R	279	24
51	Francisco Ferrer Guardia	Ejido Islas Agrarias, Sec. I	R	253	40
52	Guerrero	Ejido Guerrero	R	83	13
53	Colonia Centinela, Sec. II	Colonia Centinela, Sec. II	R	373	35
54	Colonia Centinela, Sec. III	Colonia Centinela, Sec. III	R	143	32

Continuación C.2.

No.	Zona/Nombre	Ubicación	Tipo	No. de Habitantes *	No. de ejidatarios
55	Emiliano Zapata	Colonia del Pacífico	R	400	80
56	Rivera	Colonia Rivera	R	65	15
57	Aquiles Serdán	Colonia Wisteria	R	606	82
58	Ignacio Zaragoza	Colonia Zaragoza	R	517	-
59	A. Castellanos	Ejido Tamaulipas (Est. Cucapá)	R	200	31
60	Pedro Ugarte	Estación Cuervos	R	624	25
61	Francisco I. Madero	Ejido Nuevo Yucatán	R	104	13
62	Nayarit	Ejido Nayarit	R	438	49
63	Adelante	Ejido Chihuahua	R	120	20
64	Héroes de Chapultepec	Ejido Mérida	R	126	34
65	Puebla	Ejido Puebla	R	309	72
66	Guanajuato	Ejido Guanajuato	R	270	42
67	Jalisco	Ejido Jalisco	R	269	36
68	Ejidal Veracruz	Ejido Veracruz	R	300	64
69	Anáhuac	Ejido Campeche	R	-	14
70	Ejido Jiquilpan	Ejido Jiquilpan	R	93	18
71	Emiliano Zapata	Ejido Marítimo	R	177	26
72	Ejido Colima	Ejido Colima	R	-	35
73	Ejidal Coahuila	Ejido Coahuila	R	142	66
74	Orizaba	Ejido Orizaba	R	177	30
75	Ejidal Tabasco	Ejido Tabasco	R	344	66
76	Ejido México	Ejido México	R	132	15
77	Nuevo Michoacán	Ejido Nuevo Michoacán	R	33	9
78	Ejido San Luis Potosí, Sec. II	Ejido San Luis Potosí, Sec. II	R	137	20
79	Ciudad Victoria	Ejido Ciudad Victoria	R	480	16
80	Tepic	Ejido Tepic	R	57	15
81	San Isidro	Colonia San Isidro	R	96	15
82	Ejidal Morelia	Ejido Morelia	R	222	47
83	Gregorio Torres Quintero	Colonia Cerro Prieto, Sec. II	R	213	28
84	Niños Héroes de Chapultepec	Ejido Pachuca	R	78	11
85	Mezquital	Ejido El Mezquital	R	106	15
86	Aniceto Castellanos	Colonia Leona Vicario	R	120	19
87	Tula	Ejido Tula	R	190	30
88	Ejido Islas Agrarias, Sec. II	Ejido Islas Agrarias, Sec. II	R	161	30
89	Sor Juana Inés de la Cruz	Colonia de Canal Murguía	R	184	25
90	Independencia	Colonia Independencia Económica	R	25	10

Continuación C.2.

No.	Zona/Nombre	Ubicación	Tipo	No. de Habitantes *	No. de ejidatarios
91	Hidalgo	Campo La Iguana (Col. Carranza)	R	-	45
92	República Mexicana	Ejido República Mexicana (Dieguinos)	R	n.d.	29
93	México	Estación Volcano	A.123	-	-
94	Jabonera	La Jabonera	A.123	-	-
	Total				1341
Zona 3a.					
95	Álvaro Obregón	Tijuana	U	17 000	-
96	José María Larroque	Tijuana	U	-	-
97	Miguel F. Martínez	Tijuana	U	-	-
98	Venustiano Carranza	Tijuana	U	-	-
99	Padre Kino	Tecate	U	1 100	-
100	Lázaro Cárdenas	Tijuana	U	-	-
101	Héroes de Granaditas	Tijuana	R	2 316	-
102	Buenvista	Colonia Buena Vista	R	221	-
103	Los Buenos	Los Buenos	R	-	-
104	20 de Noviembre	Tijuana	R	-	-
105	Ejidal Mazatlán	Ejido Mazatlán (Rosarito Norte)	R	510	22
106	Valle Redondo	Valle Redondo	R	200	-
107	Francisco I. Madero	El Descanso	R	-	-
108	18 de Marzo	Kilómetro 11	R	588	-
109	De Tropa	Colonia Militar	R	-	-
110	28 de Junio	La Garita	R	-	-
111	Matamoros	Ejido Matamoros	R	73	10
112	Matanuco	Ejido Matanuco	R	110	-
113	Pensador Mexicano	Colonia Revolución	R	278	-
	Total				32
Zona 4a.					
114	La Corregidora	Ensenada	U	12 250	-
115	Progreso	Ensenada	U	-	-
116	Enrique Rébsamen	Colonia Guadalupe	R	236	-
117	Ejidal Chapultepec	Ejido Chapultepec (Colonia Moderna)	R	230	43
118	Emilio Portes Gil	Punta Banda	R	-	256
119	Scheroni	Ejido Real del Castillo	R	95	-

Continuación C.2.

No.	Zona/Nombre	Ubicación	Tipo	No. de Habitantes *	No. de ejidatarios
120	Maestro Matías Gómez	Colonia Obrera	R	588	-
121	La Misión	Ejido La Misión	R	200	20
122	Nacionalista	Ejido Nacionalista (Valle Maneadero)	R	714	256
123	Licenciado Rojo	Santo Tomás	R	244	-
124	Daniel Delgadillo	Ejido Uruapan	R	73	13
125	José María Morelos	Buena Vista	R	240	58
126	El Porvenir	Ejido El Porvenir	R	196	33
127	Ejido Ajusco	Ejido Ajusco	R	141	24
128	Ejido Ojos Negros	Ejido Ojos Negros	R	260	46
129	El Sauzal	El Sauzal	A.123	413	-
130	Abelardo L. Rodríguez	Isla de Cedros	A.123	620	-
131	Mina El Fenómeno	Mina El Fenómeno, Rosa de Castilla	A.123	183	-
	Total				749
	Zona 5a.				
132	Vicente Guerrero	Colonia Vicente Guerrero	R	237	-
133	Riveroll	Rosario de Arriba	R	360	-
134	Miguel Hidalgo	San Vicente	R	260	-
135	Santo Domingo	Santo Domingo	R	86	-
136	Eréndira	Ejido Eréndira	R	77	19
137	Santa Gertrudis	Santa Gertudis	R	61	-
138	Revolución	El Mármol	R	-	-
					19
	Totales			*	3220

(*) La columna Número de habitantes no tiene sumatoria debido a que no hay información de varias poblaciones.

Fuente: AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 7

BIBLIOGRAFÍA

I. INTRODUCCIÓN

- Aguirre B., C. (1989). *Historia compendiada de Tijuana*. (2ª ed.). Mexicali: edición de autor.
- Aguirre B., C. (1994). *Compendio histórico-biográfico de Mexicali*. (8ª ed.). Mexicali: edición de autor.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: El Colegio de México/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Camacho, S. (1991). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Cueva T., M. L. (1996). *La educación socialista en Sinaloa, 1934-1940*. Tesis de maestría no publicada. UNAM-Facultad de Filosofía y Letras. México, D. F.
- Chávez C., R. et al. (comp.) (2003). *Maestros de Baja California*. (vol. III). México: Editorial del Magisterio "Benito Juárez" del CEN del SNTE.
- Chávez C., R. y Rodríguez B., J. (comp.) (2000). *Maestros de Baja California*. (vol. II). México: edición de autor.
- González C., P. (2002). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Editorial Siglo XXI.
- González S., M. J. (1995). *Características de la educación en Baja California durante el porfiriato*. Tesis de licenciatura en historia. Tijuana: UABC-Escuela de Humanidades.

- Latapí Sarre, P. (coord.) (1998). *Un siglo de educación en México*. (t. I). México: Conaculta-Fondo de Cultura Económica.
- Milor, J. H. (1965). *Education in the State of Baja California*. Tesis doctoral no publicada. Los Angeles: University of California.
- Montes de Oca N., E. (1996). *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940. Una historia olvidada*. Zinacatepec, México: El Colegio Mexiquense/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Ornelas, C., (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Cide-Nafinsa-FCE.
- Piñera R., D. (coord.) (1983). *Panorama histórico de Baja California*. Tijuana: CIH-UNAM-UABC.
- Quiroz M., M. (1928). *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California*. Mexicali: [s.e.].
- Quintanilla, S. (2002). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. En Galván, L. E. (coord.). (2002). *Diccionario de historia de la educación en México*. [disco compacto]. México: Conacyt-CIESAS-DGSCA, UNAM.
- Rodríguez, A. L. (1993). *Memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California, 1924-1927*. Mexicali: SEP-UABC.
- Rodríguez B., J. (comp.) (1997). *Maestros de Baja California*. (vol. I). Tijuana: Ediciones Ateneo Ignacio M. Altamirano.
- Sánchez G., J. L. (2002). La disputa por las conciencias, 1929-1940. La educación en la perspectiva de la Iglesia y el Estado. En *Iglesia en Puebla. Tensión y conflicto*,

- 1929-1940. Tesis de maestría en historia. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Samaniego L., M. A. (1991). "El impacto de la gran depresión". En *Mexicali una historia*. (t. II). Mexicali: UABC. (pp. 31-62).
- Samaniego L., M. A. (1999) "El cardenismo en Ensenada: el establecimiento del Estado corporativo", en UABC (1999). *Ensenada. Nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali, B. C.: UABC. (pp. 639-684).
- Samaniego L., M. A. (2002). ¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de Baja California, 1915-1925. *Historias*, revista de la Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia. (núm. 51, enero-abril, pp. 51-79).
- SEP (1941). *La educación pública en México (1º de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940)* (t. I). México: Secretaría de Educación Pública.
- Sierra N., M. T. (2002). La educación socialista. En Galván, L. E. (coord.). (2002). *Diccionario de historia de la educación en México*. [disco compacto]. México: Conacyt-CIESAS-DGSCA, UNAM.
- Trujillo M., G. (2002). *Mexicali centenario*. Mexicali: UABC.
- Uruchurtu, A. E. (1928). Apuntes sobre la educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, de 1821 a 1921. En Quiroz M., M. (1928). *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, 1928*. Mexicali: [s.e.]. (pp. 113-132).
- Valdés, C. (1990). *Los maestros rurales y el reparto agrario en La Laguna*. Tesis de maestría. CINVESTAV-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Vaughan, M. K. (1997) *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: The University of Arizona Press [existen dos ediciones en español (2000 y 2001) *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: SEP/FCE].
- Velázquez M., C. (1991). "El proceso de mexicanización, 1933-1936". En *Mexicali una historia*. (t. II). Mexicali: UABC. (pp. 65-79).
- Velázquez M., C. (2002). *Baja California: un presente con historia*. (2 ts.). Mexicali, B. C.: UABC.
- Yankelevich, P. (1985). *La educación socialista en Jalisco*. Guadalajara: Departamento de Educación Pública de estado de Jalisco.

Documentos de archivo:

- AGN, LC (fondo Lázaro Cárdenas), vol. 489, exp. 437.1/413, folios 1-20. Lázaro Cárdenas a la nación. Texto del plan para el desarrollo integral de los Territorios de la Baja California y Quintana Roo. México, D. F., 28 de septiembre de 1936.
- AGN, LC (fondo Lázaro Cárdenas), vol. 489, exp. 317.1/413, folios 1-58. Comisión Mixta Intersecretarial. Estudio sobre la colonización del Territorio Norte de la Baja California. México, D. F., 25 de marzo de 1936.

II. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA, 1940 A 2003. AUTORES, TEMAS, PERSPECTIVAS TEÓRICAS, METODOLOGÍAS Y APORTACIONES.

- COMIE (2003). VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara: COMIE/Universidad de Guadalajara, 18-22 noviembre.

- Cueva T., M. L. (1996). *La educación socialista en Sinaloa, 1934-1940*. Tesis de maestría en pedagogía. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Barcelona: Gedisa. Francois Sirenelli (1987). *Generations intellectuelles*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique. (Cartier núm. 6).
- Galván, L. E. (coord.) (2002). *Diccionario de historia de la educación en México*. [Disco compacto]. México: CONACYT/CIESAS/DGSCA, UNAM.
- Montes de Oca N., E. (1996). *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940. Una historia olvidada*. Zinacatepec, México: El Colegio Mexiquense/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Quintanilla, S. y L. E. Galván (1993). *La historiografía de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa*. México: Editorial del Magisterio.
- Quintanilla, S. y M. K. Vaughan (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez G., J. L. (2002). "La disputa por las conciencias, 1929-1940. La educación en la perspectiva de la Iglesia y el Estado". En *Iglesia en Puebla. Tensión y conflicto, 1929-1940*. Tesis maestría en historia. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.

2.2. ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN EN BAJA CALIFORNIA, 1900-1953.

- Acevedo, C., Piñera, D. y Ortiz, J. (1983). "Semblanza de Tijuana, 1915-1930". D. Piñera Ramírez, (coord.). (1983) *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 430-442).

- Aguirre B., C. (1989). *Historia compendiada de Tijuana*. (2ª ed.). Tijuana: Edición de autor [1ª ed. 1975].
- Aguirre B., C. (1994). *Compendio histórico-biográfico de Mexicali, 1539-1966* (8ª ed.). Mexicali: Edición de autor.
- Anguiano, M. E. (1995). *Agricultura y migración en el valle de Mexicali*. Tijuana, B. C.: El Colegio de la Frontera.
- Aldrete, E. (1958). *Baja California heroica*. Tijuana: Frumentum.
- Barbosa H., A. (1972). *Cien años de la educación en México*. México: Editorial Pax-México.
- Bonifaz de Novelo, M. E. (1983). Ensenada en la época de los veintes. En D. Piñera (1983). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC. (pp. 460-471).
- Bonifaz de Novelo, M. E. (1999). Periodo revolucionario. Primera etapa, 1911-1914. En *Ensenada: nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali: UABC. (pp. 439-470).
- Brenton, T. (1962). Tijuana's Schools. En *Las Californias*. (t. II, núm. 4, octubre).
- Cantú, E. (1957). *Apuntes históricos de la Baja California Norte*. Mexicali: [s.e.].
- De Vivanco, A. (1924). *Baja California al día/Lower California up to date*. Los Angeles: Wolfer Printing Co.
- González S., M. J. (1995). *Características de la educación en Baja California durante el porfiriato*. Tesis de licenciatura en historia. Tijuana UABC-Escuela de Humanidades.
- González S., M. J. (2000). "Aspectos de la educación pública en el norte de Baja California, 1882-1914". En *Calafia*. (vol. X, núm. 5, julio-diciembre)
- Herrera C., P. (1976). *Colonización del Valle de Mexicali*. Mexicali: UABC.

- León Z., R. (1986). *Panorama histórico de la educación técnica en Tijuana, B. C.*
Tijuana: Instituto Tecnológico de Tijuana.
- Martínez, P. (1956). *Historia de Baja California*. México: Editorial Bajacaliforniana.
- Milor, J. H. (1965). *Education in the State of Baja California*. Tesis doctoral no publicada. Los Angeles: University of California.
- Miranda P., R. (1983). La educación elemental, media y superior. En Piñera R., D. (1983) (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 601-614).
- Ortiz F., J. y González V., A. (1983). "Rosarito, 1915-1930". En D. Piñera Ramírez, (coord.). (1983) *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC (pp. 446-448).
- Pérez y Ramírez, P. F. (1983). Panorama de Mexicali. En D. Piñera R., (coord.). (1983) *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC (pp. 396-418).
- Piñera R., D. (1983) (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC.
- Quiroz M., M. (1928). *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, 1928*. Mexicali: [s.e.].
- Rodríguez, A. L. (1993). *Memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California, 1924-1927*. (1ª ed. 1928). Mexicali: SEP-UABC (Col. Baja California: Nuestra historia, vol. 5).
- Salazar R., A. (1957). *Cronología de Baja California*. México: Cuadernos Bajacalifornianos.

- Samaniego L., M. A. (1999). "El cardenismo en Ensenada: el establecimiento del Estado corporativo". En *Ensenada: nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali: UABC. (pp. 639-684).
- Samaniego L., M. A. (2002). "¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de la Baja California, 1915-1925". En *Historias* (núm. 51, enero-abril, pp. 51-79).
- Soto F., J. (1976). "Tijuana contemporánea". En *Historia contemporánea de Baja California*. (t. II). Tijuana: Acción Cultural y Educativa de Baja California.
- Uruchurtu, A. E. (1928). "Apuntes sobre la educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, de 1821 a 1921". En Quiroz M., M. (1928). *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, 1928*. Mexicali: [s.e.]. (pp. 113-132).
- Valle, M. E. (1985). *Education in Baja California del Norte and Tijuana's First School*. Dissertation proposal. (May 5) [versión mecanográfica].
- Velázquez M., C. (coord.) (2002). *Baja California: un presente con pasado*. (t. II). Mexicali: UABC.
- Walther M., A. (1983). "Características generales de los regímenes de Cantú y Rodríguez". En D. Piñera Ramírez, (coord.). (1983) *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC, pp.389-395.

HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

- Arteaga C., B. (2003). Las mujeres del cardenismo: educación y representaciones colectivas, 1934-1940. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara: COMIE/Universidad de Guadalajara. (18-22 noviembre).

- Becker, M. (1987). Black and White and Color. Cardenismo and the Search for a Campesino Ideology. En *Comparative Studies in Society and History* (núm. 29, pp. 453-465).
- Bremauntz, A. (1943). *La educación socialista en México: antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*. México: Imprenta Rivadeneyra.
- Britton, J. A. (1976). *Educación y radicalismo en México*. (2 vols.). México: SEP (Col. Sepsetentas, 287 y 288).
- Camacho, S. (1991). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Chaín, R. (1990). El programa de la educación socialista en Veracruz. En *La educación en México. Perspectiva regional*. Jalapa: Universidad Veracruzana. (pp. 147-167).
- Civera, A. (1993). *La educación socialista en la Escuela Regional de Tenería, Estado de México, 1933-1935*. Tesis de maestría. CINVESTAV/IPN-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Chávez O., L. (1940). *La escuela mexicana y la sociedad mexicana*. México: Orientaciones.
- Córdova, A. (1972). Los maestros rurales en el cardenismo. En *Cuadernos Políticos* (núm. 2, pp. 77-92).
- Cueva T., M. L. (1996). *La educación socialista en Sinaloa, 1934-1940*. Tesis de maestría en pedagogía. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- Guevara N., G. (comp.) (1985). *La educación socialista en México, 1934-1940*. México: SEP/El Caballito.

- Knight, A. (1985). The Mexican Revolution: Burgoeis? Nationalist? Or Just a 'Great Rebellion'?. En *Buletin of Latin American Research*. (núm. 4, pp. 1-37).
- Larroyo, F. (1947). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Lerner, V. (1979). *La educación socialista*. (vol. 17). *Historia de la Revolución mexicana*. México: El Colegio de México.
- Loyo, E. (1984). Lecturas para el pueblo, 1921-1940. En *Historia Mexicana* (XXXIII, pp. 298-345).
- Loyo, E. (1988). La lectura en México, 1920-1940. En Seminario de Historia de la Educación en México. *Historia de la lectura en México*. México: El Ermitaño/El Colegio de México (pp. 243-294).
- Martínez A., C. (1979). *El laboratorio de la revolución; el Tabasco garridista*. México: Siglo XXI.
- Martínez, E. (1990). *Política educativa en el Estado de México: 1910-1950*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, Gobierno del Estado de México.
- Mena, J. de la L. (1941). *La escuela socialista, su desorientación y fracaso. El verdadero derrotero*. México: Antonio Solá.
- Meneses, E. y otros (1988). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. México: Universidad Iberoamericana-Centro de Estudios Educativos.
- Monroy H., G. (1975). *Política educativa de la revolución*. México: SEP.
- Montes de Oca N., E. (1996). *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940. Una historia olvidada*. Zinacatepec, México: El Colegio Mexiquense/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Mora F., J. (1976). *La ideología educativa del régimen cardenista*. Tesis de doctorado. El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.

- Mora F., J. (1977). Los maestros y la práctica de la educación socialista. En *Historia Mexicana* (XXIX, pp. 133-162).
- Paoli, F. J. y Montalvo, E. (1977). *El socialismo olvidado de Yucatán*. México: Siglo XXI.
- Quintanilla, S. (2002). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas. En Galván, L. E. (coord.) (2002). *Diccionario de historia de la educación en México*. [Disco compacto]. México: CONACYT/CIESAS/DGSCA, UNAM.
- Raby, D. L. (1969). Los maestros rurales y los conflictos sociales en México. En *Historia Mexicana* (XVIII, pp. 190-226).
- Raby, D. L. (1974). *Educación y revolución*. México: SEP.
- Raby, D. L. (1981) La educación socialista en México. En *Cuadernos Políticos* (núm. 29, pp. 75-82).
- Ramos, S. (1976). Veinte años de la educación en México. En *Obras completas*. (vol. 2). México: UNAM.
- Rockwell, E. (1994). Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms: Tlaxcala, 1910-1930. En G. Joseph y D. Nugent (comps.). *Everyday Forms of State Formation: Revolution and Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Valdés, C. (1990). *Los maestros rurales y el reparto agrario en La Laguna*. Tesis de maestría. CINVESTAV-Departamento de Investigaciones Educativas.
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*. (2 vols.). México: SEP.
- Vaughan, M. K. (1987). La política comparada del magisterio en Puebla y Sonora en la época cardenista. En *Crítica* (pp. 90-101).

- Vaughan, M. K. (1990) Women School Teachers in the Mexican Revolution: the Story of Reyna's Braids. En *Journal of Women's History* (vol. 1, 2).
- Vaughan, M. K. (1994). The Educational Project of the Mexican Revolution: The Response of Local Societes, 1938-1940, en J. Britton (comp.). *Molding the Hearts and Minds: Education and Social Change in Latin American*. Wilmington, Delaware: Scholarly Resources Press.
- Vaughan, M. K. (1997) *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*. Tucson: The University of Arizona Press [existen dos ediciones en español (2000 y 2001) *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: SEP/FCE].
- Vázquez, J. Z. (1969). La educación socialista en los años treinta. En *Historia Mexicana*. (XVIII, pp. 408-423).
- Vázquez, J. Z. (1970) *Nacionalismo y educación en México*. México: El Colegio de México.
- Sánchez G., J. L. (2002). La disputa por las conciencias, 1929-1940. La educación en la perspectiva de la Iglesia y el Estado. En *Iglesia en Puebla. Tensión y conflicto, 1929-1940*. Tesis maestría en historia. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- SEP (1988). *Los maestros y la cultura nacional* (5 vols.). México: Museo de Culturales Populares-SEP.
- Sierra N., M. T. (2002). La educación socialista. En Galván (coord.) (2002). *Op. cit.*
- Sierra N., M. T. (1998). *Construcción del imaginario social del proyecto educativo socialista en el cardenismo*. Tesis de maestría en historia y etnohistoria. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia/ Universidad Pedagógica Nacional.

Torres S., V. (1988). Algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX. En *Historia Mexicana* (núm. 22, pp. 346-377) .

Torres S., V. (1990). Escuelas en la clandestinidad. En *La educación en México. Historia regional*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Yankelevich, P. (1985). *La educación socialista en Jalisco*. Guadalajara: Departamento de Educación Pública de estado de Jalisco.

III. EL CONTEXTO HISTÓRICO EN EL ÁMBITO NACIONAL

Britton, J. A.(1976). *Educación y radicalismo en México, 1934-1940*. (t. II), *Los años de Cárdenas*, México: SEP (Col. Sepsetentas, vol. 288).

Brom, J. (1998). *Esbozo de historia de México*. México: Grijalbo.

Buenfil B., R. N. y R. Muñoz, M. M. (1997). *Antagonismo y articulación en el discurso educativo: Iglesia y gobierno, 1930-1940 y 1970-1993*. México: Editorial Torres Asociados.

Buenfil B., R. N. (1991). *La radicalización en el cardenismo. Argumentación y discurso educativo*. México: DIE-CINVESTAV.

Diccionario Unesco de Ciencias Sociales (1987). (vol. II). Barcelona: Editorial Planeta-Agostini.

Guevara Niebla, G. (1985). *La educación socialista en México, 1934-1945*, México: SEP-Ediciones El Caballito.

Gramsci, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. México: Juan Pablos Editor (Col. Obras de Antonio Gramsci, vol. 1).

Martínez A., C. (2001). *Los sentimientos de la región*. México: Instituto Nacional de Estudios de la Revolución Mexicana, Editorial Oceáno.

- Meneses M., E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. (vol. III). México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
- Meyer, J. (2001). La reconstrucción de los años veinte: Obregón y Calles. (cap. 5). En Anna, T., Bazant J., Katz, F., Womack Jr., J., Meyer, J., Knight, A. y Smith, P.H. (2001). *Historia de México*. Barcelona: Crítica-Cambridge University Press. (pp. 215-249).
- Monroy H., G. (1975). *Política educativa de la revolución*. México: SEP.
- Puga, C. et al. (1996). *Hacia la sociología*. (6ª reimp.). México: Alhambra Editorial.
- Quintanilla, S. (1985). *La educación en la utopía moderna, siglo XIX*. México: SEP-Ediciones El Caballito.
- Quintanilla, S. (1997). El debate intelectual acerca de la educación socialista. En Quintanilla, S. y M. K. Vaughan (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica. (pp. 47-75).
- SEP (1990). *Narciso Bassols*. México: Secretaría de Educación Pública (Col. Los Mejores, núm. 13).
- SEP (1941). *La educación pública en México (1º de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940)* (t. I). México: Secretaría de Educación Pública.
- Solana, F. et al. (comp.). (2001). *Historia de la educación en México*. (2ª ed.). México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Teitelbaum, K. (1993). *Schooling for "Good Rebels". Socialist Education for Children in the United States, 1900-1920*. Philadelphia: Temple University Press.

Documentos de archivo

AGN, LC (fondo Lázaro Cárdenas), exp. 533.3/20, f. 1-38. Programa de educación pública del C. Presidente de la República, general de división Lázaro Cárdenas, 1934. México, D. F., 20 de diciembre de 1934. El secretario, Ignacio García Téllez.

IV. EL CONTEXTO HISTÓRICO EN BAJA CALIFORNIA

- Acevedo, C., Piñera, D. y Ortiz, J. (1983). Semblanza de Tijuana, 1915-1930. En Piñera R., D. (coord.) (1983). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 430-442).
- Aguirre B., C. (1983). En Piñera R., D. (coord.) (1983). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 339-342).
- Aguirre B., C. (1994). *Compendio histórico-biográfico de Mexicali, 1539-1966* (8ª ed.). Mexicali: Edición de autor.
- Aldrete, E. (1958). *Baja California heroica*. Tijuana: Frumentum.
- Anguiano, M. E. (1995). *Agricultura y migración en el valle de Mexicali*. Tijuana, B. C.: El Colegio de la Frontera.
- Blaisdell, L. L. (1962). *The Desert Revolution. Baja California, 1911*. Madison: The University of Wisconsin Press. [Existe la primera edición en español: L. L. Blaisdell (1993). *La revolución en el desierto. Baja California, 1911*. (Traducción de F. Campbell). México: SEP-UABC (col. Baja California: Nuestra historia, vol. 2)].

- Bonifaz de Hernández, R. (1983). Los sucesos de 1911. En Piñera R., D. (coord.). (1983). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 362-376).
- Bonifaz de Novelo, M. E. (1999). Periodo revolucionario. Primera etapa, 1911-1914. En *Ensenada: nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali: UABC. (pp. 439-470).
- Calvillo V., M. (1994). *Gobiernos civiles del Distrito Norte de la Baja California, 1920-1923*. México: INEHRM-Secretaría de Gobernación.
- Calvillo V., M. (2002). Los gobernadores del Distrito Norte, 1920-1923. En Velázquez, C. (2002). *Baja California: un presente con historia*. Mexicali: UABC. (pp. 61-89).
- Canales C., A. (1995). El poblamiento de Baja California. En *Frontera Norte*. (vol. 7, núm. 13, enero-junio, pp. 5-23)
- Dueñas M., F. (1983). Los Flores Magón y Baja California. En Piñera R., D. (coord.) (1983). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 726-732).
- Gómez E., J. A. (2002). *Gobierno y casinos. El origen de la riqueza de Abelardo L. Rodríguez*. México: Instituto Mora-UABC.
- González F., M. (1990). El proceso de aculturación de la población de origen chino en la ciudad de Mexicali. En *Cuadernos de Ciencias Sociales*. Mexicali, B. C. (núm. 7).
- González F., M. (2000). *Viaje al corazón de la península. Testimonio de Manuel Lee Mancilla*. Mexicali: ICBC (Col. Testimonios Populares, núm. 3).
- González F., M. (2002). Empresarios y gobierno en el Distrito Norte, 1902-1920. En Velázquez, C. (2002). *Baja California: un presente con historia*. Mexicali: UABC. (pp. 13-57).

- González S., M. J. (1995). *Características de la educación en Baja California durante el porfiriato*. Tesis de licenciatura en historia. Tijuana: UABC-Escuela de Humanidades.
- Hendricks, W. O. (1996). *Guillermo Andrade y el desarrollo del delta mexicano del Río Colorado, 1874-1905*. Mexicali: SEP-UABC (Col. Baja California: Nuestra historia, vol. 11).
- Herrera C., P. (1958). *Colonización del valle de Mexicali*. México: Compañía Mexicana de Terrenos y Colonización, S. A.
- Hu-DeHart, E. (1980). Immigrants to a Developing Society: The Chinese in Northern México, 1875-1932. En *Journal of Arizona History* (vol. 21, otoño).
- Hu-DeHart, E. (1986). The chinese of Baja California Norte, 1910-1934. En *Proceeding of the Pacific Coast Council on Latin American Studies*. (vol. 12). San Diego State University Press.
- Kerig, D.P. (2001). *El valle de Mexicali y la Colorado River Land Company, 1902-1946*. Mexicali: SEP-UABC (Col. Baja California: Nuestra historia, vol. 17).
- Martínez, P. (1956). *Historia de Baja California*. México: Editorial Bajacaliforniana.
- Miranda P., R. (1983). La educación elemental, media y superior. En Piñera R., D. (1983) (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC (pp. 601-614).
- Pérez y Ramírez, P. F. (1983). Panorama de Mexicali. En D. Piñera R., (coord.). (1983) *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 396-418).

- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1931). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. XLIV, núm. 3, 30 de enero)
- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1932). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. XLV, núm. 2, 20 de enero)
- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1933). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. XLVI, núm. 1, 10 de enero)
- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1934). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. XLVII, núm. 1, 10 de enero)
- Piñera R., D. (1983). Tónica general del proceso de integración. En Piñera R., D. (1983) (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 485-486).
- Piñera R., D. (1983) (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC.
- Quiroz M., M. (1928). *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, 1928*. Mexicali: [s.e.].
- Reglamento general de educación del Territorio Norte de la Baja California, 1933*. [s.p.i.] [fotocopia obtenida en el Archivo Histórico de Tijuana, IMAC].
- Rivera Delgado, J. G. (2003). Agustín Olachea y la Baja California de los años 30. En *El Mexicano*. Tijuana. (27 de julio del 2003, p.11-A).

- Rivera Delgado, J. G. (2003a). Arturo M. Bernal promovió la "mexicanización" de Baja California. En *El Mexicano*. Tijuana. (10 de agosto del 2003, p.12-A).
- Rivera Delgado, J. G. (2003b). José María Tapia enfrentó tiempos difíciles en Baja California. En *El Mexicano*. Tijuana. (3 de agosto del 2003, p.13-A).
- Rodríguez, A. L. (1993). *Memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California, 1924-1927*. (1ª ed. 1928). Mexicali: SEP-UABC (Col. Baja California: Nuestra historia, vol. 5).
- Rodríguez B., J. (comp.) (1997). *Maestros de Baja California*. Tijuana: Ediciones Ateneo Ignacio M. Altamirano.
- Samaniego L., M. A. (1991). El desarrollo económico durante el gobierno de Abelardo L. Rodríguez, 1924-1928. En *Mexicali: una historia*. Mexicali: UABC. (pp. 3-28).
- Samaniego L., M. A. (1998). *Los gobiernos civiles en Baja California, 1920-1923*. Mexicali: UABC-Gobierno del estado de Baja California.
- Samaniego L., M. A. (1999). Los acontecimientos de 1911: entre revolución y filibusterismo. En *Ensenada: nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali: UABC. (pp. 367-438).
- Samaniego L., M. A. (1999a). Los gobiernos civiles: una demanda de los comerciantes ensenadenses, 1920-1923. En *Ensenada: nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali: UABC (pp. 518-542).
- Samaniego L., M. A. (1999b). La formación de la burguesía revolucionaria: el gobierno de Abelardo L. Rodríguez. En *Ensenada: nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali: UABC (pp. 543-596).

- Samaniego L., M. A. (2002). ¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de la Baja California, 1915-1925. En *Historias* (núm. 51, enero-abril, pp. 51-79).
- SEP (1992). *Baja California tierra extremosa y riqueza de los mares. Monografía estatal* (5ª reimp.). México: Secretaría de Educación Pública.
- SEN (1943) Secretaría de Economía Nacional. *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Dirección General de Estadística.
- Solana, F. et al. (coords.) (2001). *Historia de la educación pública en México*. (2ª. ed.). México: SEP-Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, L. D. (1992). *La campaña magonista de 1911 en Baja California*. Tijuana: El Colegio de la Frontera.
- Taylor, L. D. (2002). La revuelta magonista. En C. Velázquez (2002). *Baja California: un presente con historia*. Mexicali: UABC. (pp.303-337).
- Trujillo M., G. (2002). *Mexicali centenario*. Mexicali: UABC.
- Uruchurtu, A. E. (1928). Apuntes sobre la educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, de 1821 a 1921. En Quiroz M., M. (1928). *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, 1928*. Mexicali: [s.e.]. (pp. 113-132).
- Velasco C., R. (1920). *¿Se apoderará Estados Unidos de la Baja California? La invasión filibustera de 1911*. México: Imprenta Nacional.
- Velázquez M., C. (1991). El proceso de mexicanización, 1933-1936. En *Mexicali una historia*. (t. II). Mexicali: UABC. (pp. 65-79).
- Velázquez M., C. (2001). *Los inmigrantes chinos en Baja California, 1920-1937*. Mexicali: UABC.

Velázquez M., C. (2002). La sujeción administrativa de Baja California al proyecto nacional, 1915-1952. En C. Velázquez (2002). *Baja California: un presente con historia*. Mexicali: UABC. (pp. 93-157).

Walther M., A. (1983). *El origen de Mexicali*. Mexicali: UABC.

Walther M., A. (1986). *El Distrito Norte de Baja California*. Mexicali: UABC.

Documentos de archivo

AGN, LC (fondo Lázaro Cárdenas), vol. 489, exp. 437.1/413. Comisión mixta para el estudio del desarrollo económico de la BC al presidente de la república. Informe sobre el estado que guarda el desarrollo, por sectores, del TNBC. México. 6 de enero de 1936.

AHSEP, IIH-UABC, exp. 20.41. Confederación Nacional de Organizaciones

Magisteriales, a: secretario de Gobernación, general Juan José Ríos. Oficio.

México, D. F. , 30 de julio de 1932.

AGN, IIH-UABC, exp. 7.17. Cámara Nacional de Comercio en el Distrito Norte de la

Baja California, a: presidente de la república, Abelardo L. Rodríguez. Oficio, [s.l.].

10 de noviembre de 1932. Prof. Antonio Barbosa Jr., secretario general de la

Unión de Maestros, a: presidente de la república, Abelardo L. Rodríguez.

Telegrama, Mexicali, B. C., 11 de noviembre de 1932. Mario Carmelo, presidente

de la Unión de Estudiantes Normalistas en Mexicali, a: presidente de la

república, Abelardo L. Rodríguez. Telegrama, Mexicali, B. C., 12 de noviembre

de 1932. F. Javier Gaxiola Jr., secretario particular presidencia de la república,

a: Prof. Antonio Barbosa, secretario general de la Unión de Maestros y Mario

Carmelo, presidente de la Unión de Estudiantes Normalistas de Mexicali. Oficio. México, D. F., 12 de noviembre de 1932.

AHSEP, IIH-UABC, ref. 277, exp. 17. Lázaro Cárdenas, presidente de la república, a: secretario de Gobernación. Acuerdo, México, D. F., 13 de marzo de 1936.

V. BAJA CALIFORNIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL PRESIDENTE LÁZARO CÁRDENAS, 1935-1940.

Anguiano, M. E. (1995). *Agricultura y migración en el valle de Mexicali*. Tijuana, B. C.: El Colegio de la Frontera.

Britton, J. A. (1976). *Educación y radicalismo en México. Los años de Cárdenas, 1934-1940* (t. II). México: SEP (Col. Sepsetentas, núm. 288).

El Hablador (1937). (director Guillermo Medina Amor). Tijuana, B. C.: Periódico independiente. (año 1, núm. 30, 16 de septiembre).

Gárate Velarde (s.f.), Presencia de Lázaro Cárdenas en la historia de Tijuana, B. C. En: *Primer Simposio de Historia Documental de Tijuana*, Tijuana, B. C.

Kerig, D. P. (2001). *El valle de Mexicali y la Colorado River Land Company, 1902-1946*. Mexicali: SEP-UABC (Col. Baja California: Nuestra historia, vol. 17).

Meneses, E. y otros (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*. (vol. III) (1ª. reimp.). México: Universidad Iberoamericana-Centro de Estudios Educativos.

Mora F., J. (1979). Los maestros y la práctica de la educación socialista. En *Historia Mexicana* (XXIX, julio-septiembre, núm. 1, pp. 133-162).

- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Centro de Investigación y Docencia Económica-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica.
- Ortiz-Villacorta L., M. (2001). Sánchez Taboada, la educación. En periódico *Frontera*, Tijuana, B. C., 23 de abril (página editorial).
- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1935). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. XLVIII, núm. 1, 20 de enero)
- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1936). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. XLIX, núm. 2, 10 de febrero)
- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1937). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. L, núm. 1, 10 de enero)
- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1939). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. LII, núm. 1, 10 de enero).
- Periódico oficial del Territorio Norte de Baja California* (1940). Órgano del Gobierno del Territorio Norte de la Baja California. Mexicali, B. C.: Imprenta Nacional (t. LIII, núm. 1, 10 de enero).
- Rivera, G. (2002). Casa de la Cultura de Tijuana, edificio con tradición educativa y cultural. En *El Mexicano*, Tijuana, B.C. (16 de noviembre, p. 4).

Samaniego L., M. A. (1999). El cardenismo en Ensenada: el establecimiento del Estado corporativo. En *Ensenada: nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali: UABC. (pp. 639-684).

SEN (1943) Secretaría de Economía Nacional. *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Dirección General de Estadística.

SEP (1935). *Plan de acción de la escuela primaria socialista*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (1936a). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1936*. (t. I). México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (1936b). Un llamado para realizar el fomento de los Territorios. En *El Maestro Rural* (t. IX, 5, 3-4). México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (1941). *La educación pública en México* (1º de diciembre de 1934 a 30 de noviembre de 1940) (t. I). México: Secretaría de Educación Pública.

SEP (1992). *Baja California. Tierra extremosa y riqueza en los mares*. (Monografía estatal). México: Secretaría de Educación Pública.

Documentos de archivo:

AGN, LC (fondo Lázaro Cárdenas), vol. 489, exp. 437.1/413. Comisión mixta para el estudio del desarrollo económico de la BC al presidente de la república. Informe sobre el estado que guarda el desarrollo, por sectores, del TNBC. México. 6 de enero de 1936.

AGN, LC (fondo Lázaro Cárdenas), IIH-UABC, exp. 3.21. Peticiones de la Federación de Trabajadores de Tijuana, B. C., Sindicato Femenil "Leona Vicario" de Tijuana, Federación Local de Trabajadores de Ensenada, Sindicato Nacional de

Trabajadores de la SEP, Sindicato de Trabajadores de la Colonia Libertad de Tijuana, Federación de Trabajadores de Mexicali, Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana sección del TNBC, Federación de Trabajadores y Campesinos de Tijuana, realizadas desde Mexicali, Tijuana y Ensenada, durante el mes de octubre de 1938 a: Presidente de la República, general Lázaro Cárdenas.

AGN, LC, IIH-UABC, exp. 19.10. Marcelo Pacheco, secretario del comisariado ejidal del ejido Matamoros, a: Presidente de la República, general Lázaro Cárdenas.

AGN, LC, IIH-UABC, exp. 11.30. Lázaro Cárdenas, presidente de la república, a: Eduardo Suárez, secretario de Hacienda. Telegrama, Mexicali, B. C., 4 de julio de 1939.

AGN, LC, vol. 727, exp. 534.6/8. Antonio Barbosa, secretario general de la Unión Magisterial Revolucionaria del Valle de Mexicali, a: Presidente de la República, general Lázaro Cárdenas. Telegrama. Mexicali, B. C., 17 de noviembre de 1936.

AGN, LC, vol. 727, exp. 534.6/8. Rubén Roa y Jorge Olgún, presidente y secretario del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza del Territorio Norte de Baja California, a: Presidente de la República, general Lázaro Cárdenas. Telegrama. Mexicali, B. C., 31 de mayo de 1937.

AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 11, exp. 5. Informe general que rinde la directora de la Escuela José María Larroque de Tijuana, B. C., a la Dirección de Educación Federal, de los trabajos desarrollados, de acuerdo con el plan de trabajo en el orden técnico, social, material y económico durante el periodo escolar de 1937 a 1938. Tijuana, B. C., 20 de junio de 1938, Profa. Francisca de la P. de Félix, directora.

- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 11, exp. 6. Informe de fin de año escolar. Escuela Héroe de Granaditas, Colonia Independencia, Tijuana, B. C., al director General de Educación. Tijuana, B. C., 20 de junio de 1938. Prof. Néstor Ramírez, director.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 12, exp. 1. Informe general de las labores desarrolladas en la Escuela Urbana Cuauhtémoc, durante el periodo escolar 1937-1938. Mexicali, B. C., 30 de junio de 1938, Jorge Olguín Hermida, director.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 12, exp. 4. Informe general relativo a la Escuela Distrito Federal que es a mi cargo desde el 1º de febrero de 1938. Mexicali, B. C., 28 de junio de 1938. Jesús Gil Morales, directora.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 12, exp. 7. Informe sobre labor desarrollada durante el año escolar de 1937 a 1938. Escuela Urbana Netzahualcóyotl, Mexicali, B. C., 22 de junio de 1938. Mauricio S. Martínez, director.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 12, exp. 8. Informe general de labores del año escolar 1937-1938 de la Escuela Superior Progreso, Ensenada, B. C., 26 de junio de 1938. Prof. José María Ávalos Morán, director.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 13, exp. 2. Informe general de los trabajos realizados en esta escuela durante el año escolar 1937-1938. Escuela Urbana Miguel F. Martínez, Tijuana, B. C., 20 de junio de 1938. Prof. Jesús Ayala Treviño, director.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 14, exp. 9. Informe general de labores de la Escuela Primaria Urbana Leona Vicario durante el periodo escolar 1937-1938. Mexicali, B. C., 22 de junio de 1938. Profa. María del Pilar Dávalos.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 14, exp. 10. Informe general de labores de la Escuela Primaria Urbana Benito Juárez durante el periodo escolar 1937-1938. Mexicali, B. C., s.f., Antonio Barbosa Heldt, director.

- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 32, exp. 20. Celso Flores Zamora, jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea. Programa a desarrollar durante el próximo año 1936. Documento. México, D. F., 7 de noviembre de 1935.
- AHSEP, caja 32, exp. 37, ref. IV/000(IV.4)(722)/1, fs. 1-6. Rubén Novelo Gil, inspector escolar zona 1a. Informe relativo a las condiciones que guardan las escuelas de la primera zona. A: Director general de Enseñanza Primaria Urbana y Rural. Oficio. Mexicali, B.C., 27 de julio de 1936.
- AHSEP, caja 32, exp. 38. Víctor M. Flores, inspector escolar zona 2a. Informe correspondiente al mes de junio. A: Secretario de Educación Pública (Dirección General de Primarias). Oficio. Mexicali, B.C., 6 de julio de 1936.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 7. Dirección de Educación Federal. Estadísticas 1940.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 8, año 1939. Dirección de Educación Federal (Mexicali, B. C.). Estadísticas de escuelas.
- AHSEP, D.G.E.P.E.T., caja 33, exp. 13, año 1938. Estadística de escuelas rurales en Mexicali, B. C.
- AHSEP, IOS (fondo Instituto de Orientación Socialista), caja 16, ref. XIV/063, exp. 5. Ing. Mariano Moctezuma, vocal del IOS, a: Presidente del Instituto de Orientación Socialista. Memorándum. México, D. F., 23 de noviembre de 1936.
- AHSEP, IOS, caja 22, exp. 3. Martín S. Mercado, subdirector de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Cómo deben organizarse los Centros de Orientación, Mejoramiento y Cooperación Pedagógico-Económico-Social de los funcionarios educativos en los estados de la república, a: Inspectores generales. Oficio-circular. México, D.F., 8 de mayo de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.16. Sociedad de Maestros del Valle de Mexicali, a: Gral. Rafael Navarro Cortina, gobernador del TNBC. Oficio, Mexicali, B. C. 30 de septiembre de 1936. Unión Magisterial Revolucionaria del Valle de Mexicali, a: Ministro de Educación Pública. Notificación, Mexicali, B. C., 6 de octubre de 1936.. Florentino Guzmán, Director de Educación Federal, a: Director General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios. Oficio, Méxicali, B. C., 4 de noviembre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.17. Florentino Guzmán, Director de Educación Federal, a: Director General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Telegrama, Mexicali, B. C. 28 de noviembre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.19, f.10. Florentino Guzmán, director de Educación Federal, a: Director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Oficio. Mexicali, B. C. 6 de junio de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.20, fs. 7-15. Florentino Guzmán, Director de Educación Federal, a: Secretario de Educación Pública. Oficio. Mexicali, B. C., 29 de septiembre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.22. Florentino Guzmán, director Educación Federal, a: Celso Flores Zamora. Telegrama, Mexicali, B. C., 12 de septiembre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.29. director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a: Florentino Guzman. Telegrama. México, D. F., 8 de septiembre de 1936. Florentino Guzmán, director Educación Federal, a: Jefe de Publicaciones SEP. Oficio. Mexicali, B. C., 20 de mayo de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.32. Florentino Guzmán, Director de Educación Federal, a: Director General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Telegrama, Mexicali, B. C., 3 de mayo de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.37. Juan B. Salazar, director general interino de la D.G.E.P.E.T. a: Secretario de Educación Pública. Oficio. México, D. F., 9 de octubre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.40, fs. 1-5. Rubén Novelo Gil, inspector 1a. zona, a: Florentino Guzmán, director de Educación Federal. Oficio. Mexicali, B. C., 5 de octubre de 1936. Florentino Guzmán, director de Educación Federal, a: Director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Oficio. Mexicali, B. C., 6 de octubre de 1936. Rafael Méndez Aguirre, director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a Director de Educación Federal en Mexicali. Oficio. México, D. F., 20 de octubre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.47. Florentino Guzmán, director de Educación Federal, a: Jefe del Departamento de Psicopedagogía Médico-Escolar. Oficio. Mexicali, B. C., 27 de octubre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.48. Celso Flores Zamora, director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a: Florentino Guzman. Telegrama. México, D. F. 8 de septiembre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 5.48, fs.1-13. Celso Flores Zamora, director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a: Jefe de Departamento de Psicopedagogía e Higiene. Oficio. México, D.F., 14 y 27 de agosto de 1936. Florentino Guzmán, director de Educación Federal, a: Director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Telegrama. Mexicali, B. C., 21,

27 de agosto de 1936. Martín S. Mercado, subdirector de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a: Florentino Guzmán. Telegrama. México, D. F., 27 de agosto de 1936. Celso Flores Zamora a: Florentino Guzmán. Telegrama. México, D. F., 29 de agosto de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 6.10. Víctor M. Flores, inspector 2a. zona escolar, a: Secretario de Educación Pública. Oficio. Tijuana, B. C., 6 de julio de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 6.11, fs. 1-11. Rubén Novelo Gil, inspector 1ª zona escolar, a: Director General de Educación Primaria Urbana y Rural. Oficio. Mexicali, B. C. 27 de julio de 1937. Celso Flores Zamora, a: Rubén Novelo Gil. Oficio. México, D. F., 13 de agosto de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 7.8. Celso Flores Zamora, director general de la D.G.E.P.E.T. a: Inspectores generales, directores de educación federal e inspectores escolares de zona. Circular, México, D. F., 20 de junio de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 7.30. Martín S. Mercado, subdirector de la D.G.E.P.E.T. a: Inspectores generales, directores de educación federal e inspectores escolares de zona. Circular, México, D. F., 3 de marzo de 1936. Celso Flores Zamora, director general de la D.G.E.P.E.T. a: Inspectores generales, directores de educación federal e inspectores escolares de zona. Circular, México, D. F., 1º de abril de 1936. Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública, a: gobernadores de los estados. Circular, México, D. F., 21 de julio de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 7.33. Celso Flores Zamora, director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a: Inspectores generales, directores de educación federal e inspectores escolares de zona. Circular Núm. IV-42-132. México, D. F., 25 de abril de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, exp. 7.45. Celso Flores Zamora, director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a: Inspectores generales, directores de educación federal e inspectores escolares de zona. Circular Núm. IV-10-38. México, D. F., 10 de febrero de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, ref. 216, exp. 1, leg. 23/2. General Agustín Olachea, gobernador del TNBC, a: Jefe de Oficina de Publicaciones y Prensa de la SEP. Radiograma, Mexicali, B. C., 6 de septiembre de 1935.

AHSEP-IIH-UABC, ref. 216, exp. 1, leg. 38. Profesores y vecinos del Territorio Sur de Baja California, a: Secretario de Educación Pública. Oficio. México, D. F.

AHSEP-IIH-UABC, ref. 276, exp. 62/1. Oficial Mayor de la Secretaría de Gobernación a: Secretario de Educación Pública. Oficio. México, D. F., 16 de abril de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, ref. 276, exp. 62/1, f. 2. Florentino Guzmán, director de Educación Federal, a: Director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Oficio. Mexicali, B. C. 6 de junio de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, ref. 276, exp. 66, fs. 1-2. Víctor M. Flores, inspector 2ª zona escolar, a: Isidro Castillo, Jefe de la Oficina de Inspectores. Oficio. Mexicali, B. C., 27 de mayo de 1936.

AHSEP, IIH-UABC, ref. 277, exp. 19, f. 1. Florentino Guzmán, director de Educación Federal, a: Director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Oficio. Mexicali, B. C. 6 de junio de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, ref. 277, exp. 25, fs. 5-18. Florentino Guzmán, director de Educación Federal, a: Director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Oficio. Mexicali, B. C. 16 de julio de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, ref. 438, exp. 22/44. Celso Flores Zamora, director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a: Inspectores generales, directores de educación federal e inspectores escolares de zona. Circular IV-4-9. México, D. F., 18 de enero de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, Oficina de Publicaciones y Prensa, exp. 7.16. Rafael Méndez Aguirre, director general de Educación Primaria en los Estados y Territorios, y Rafael Herrera Ángeles, subdirector general, a: Inspectores generales, directores de educación federal e inspectores escolares de zona. Circular Núm. IV-86-268. México, D. F., 15 de octubre de 1936.

AHSEP-IIH-UABC, Oficina de Publicaciones y Prensa, exp. 7.29. Juan B. Salazar, director general interino de Educación Primaria en los Estados y Territorios, a: Inspectores generales, directores de educación federal, inspectores escolares de zona y directores de escuelas federales. Circular Núm. IV-81-252. México, D. F., 9 de octubre de 1936.

A. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

Ary, D., et. al. (1989). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Mc Graw Hill.

Cardoso, Ciro F. (1976). *Introducción al trabajo de la investigación histórica*. Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

De la Torre Villar, Ernesto y Navarro de Anda, Ramiro (1981). *Metodología de la investigación bibliográfica, archivística y documental*. México: McGraw-Hill.

González, Luis (1988). *El oficio de historiar*. Zamora, Mich.: El Colegio de Michoacán.

- Mendiola A. y G. Zermeño (1998). "Hacia una metodología del discurso histórico". En J. Galindo (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison, Wesley, Logman.
- Thompson, E. P. (1994). *Historia social y antropología*. México: Instituto Mora (1ª reimp. 1997).
- Van Dalen D. B. y W. J. Meyer (1996). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México: Paidós Educador